

Lenguaje, sociedad y escuela



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

enunciación

Volumen 21 número 1 enero/junio de 2016

Lenguaje, sociedad y escuela

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del grupo de
investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Revista clasificada C en Colciencias

EDITORIA

M.A. Sandra Patricia Quitián Bernal

COMITÉ EDITORIAL

Ph.D. Jesús Alfonso Cárdenas Páez, Universidad
Pedagógica Nacional, Colombia

Ph.D. Mario Montoya Castillo, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Ph.D. Mónica Moreno Torres, Universidad de
Antioquia, Colombia

Ph.D. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, Universidad
de La Salle, Colombia

Ph.D. Pilar Núñez Delgado, Universidad de
Granada, España

Ph.D. Fabio Jurado Valencia, Universidad
Nacional de Colombia, Colombia

Ph.D. María Elvira Rodríguez Luna, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Ph.D. Enrique Rodríguez Pérez, Universidad
Nacional de Colombia, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Laura Duperré Gómez

COMITÉ DE ÁRBITROS

Ph.D. Zaida González Fernández
Universidad de Sancti Spíritus "José Martí
Pérez", Sancti Spíritus, Cuba

Mg. Gina Quintero Aldana
Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

Ph.D. Dimitrinka Níkleva
Universidad de Granada, Granada, España

Mg. Martha Cárdenas Giraldo
Secretaría de Educación, Bogotá, Colombia

Mg. María Isabel Heredia Duarte
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá,
Colombia

Ph.D. Harold Castañeda-Peña
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Bogotá, Colombia

Mg. Deyanira Sindy Moya Chaves
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá,
Colombia

Mg. Martha Elena Baracaldo Quintero
Universidad Central, Bogotá, Colombia

Ph.D. Lea Vezub
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires,
Argentina

Ph.D. Andrea Estrada
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires,
Argentina

Mg. Mauricio Álvarez-Moreno
Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

Ph.D. (c) Matilde Belén Escobar Negri
Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina
Mg. Alejandra Hurtado Tarazona
Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia
Mg. Mauricio Múnera Gómez
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
Mg. Johan Antolinez Franco
Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
Ph.D. Marc Barbeta Viñás
Universitat de Girona, Girona, España
Ph.D. Yamile Haber Guerra
Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba
Mg. Fredy González Cordero
Escuela Normal Superior Distrital María
Montessori, Bogotá, Colombia
Ph.D. (c) Ómar Rincón Rodríguez
Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia
Ph.D. Jairo Antonio Pérez Rubio
Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia
Mg. Diana Patricia Santana Jiménez
Fundación Universitaria Panamericana, Bogotá,
Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo
Científico - CIDC

COORDINACIÓN EDITORIAL

Diony Constanza Pulido Ortega
Coordinador de revistas científicas CIDC

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julieth Johana Rincón Posada

DISEÑO DE CARÁTULA

Julieth Johana Rincón Posada

IMPRESIÓN

Imagen Editorial S.A.S.

Ilustración de carátula

http://pinturas.arteygalerias.com/georges_braque/Mandolina, de Georges Braque (1914).
Carboncillo, papel, gouache y cartón.



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

Declaración de buenas prácticas editoriales

“Este documento ha sido adaptado del documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, siguiendo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME)”

Responsabilidades de los editores:

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética de los autores, haciendo correcto uso de las directrices pronunciadas en la Constitución Política de Colombia en este aspecto.

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

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el comité editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y particularmente en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la política editorial de la Universidad y la normatividad vigente en el tema en Colombia. En todo caso se dará a los autores 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, en forma oportuna, con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por el editor, el comité editorial o los autores, haciendo correcto uso de dicha información por los medios que le sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

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

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

Responsabilidades de los autores

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración de la revista. Cuando el editor o el comité editorial de la revista requieran esta información (por motivos razonables) los autores deberán suministrar o facilitar el acceso a esta. Al momento de 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 establecido por la revista) 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 publicado o presentado en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al comité editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración. Adicionalmente, el autor debe reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieren un permiso especial para ser reproducidas deberán estar acompañadas con una carta de aceptación de reproducción por parte de los poseedores de los derechos de autor del producto 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. En caso de encontrar errores significativos, una vez publicada la contribución académica, los autores deberán notificar oportunamente al editor y al comité editorial, cooperando posteriormente con la revista en la publicación de una fe de erratas, apéndice, aviso, corrección, o en los casos donde se considere necesario retirar el manuscrito del número publicado.

Responsabilidad de la Universidad Distrital:

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación* y siguiendo 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 asegurará que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Niveles de gravedad de los comportamientos no éticos

- Falta menor: Autocitación de máximo 14 % del manuscrito; no especificación de las fuentes de figuras, tablas o fotografías.
- Falta grave: Autocitación de máximo 26 % del manuscrito; plagio de ideas de otro autor o fuente de uno a dos párrafos, una tabla o figura o fotografía. Hasta este nivel de gravedad se permiten correcciones por parte del autor.
- Falta gravísima: Autocitación de máximo 50 % del manuscrito; plagio de ideas de otro autor o fuente de una o más páginas, más de dos tablas, figuras o fotografías; identificación del uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo; presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente; la presentación de credenciales falsas de los autores. Esta categoría originaría el embargo de publicación.

Identificación de los comportamientos no éticos

El comportamiento no ético por parte de los autores del cual tengan conocimiento o sea informada

la revista, serán examinados 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 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.

La comunicación de un comportamiento no ético debe informarse a los editores de la revista y en consecuencia al comité editorial. En aquellos casos donde los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse el comportamiento no ético al comité de publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La queja sobre un comportamiento no ético por parte de los editores o el Comité Editorial de la revista deberá ser informada ante el comité de publicaciones de la Universidad Distrital.

Investigación

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes deben consultar o buscar 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

los autores, sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, los autores deben tener la oportunidad de responder a las denuncias realizadas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de afiliación institucional de los autores o que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la Universidad Distrital, deben tomar la decisión de si 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 a los autores o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que esta contraria a las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida a los autores o evaluadores que 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 autor o autores del mismo, la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al autor, 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, en caso que el buen nombre de la Universidad Distrital se vea comprometido.

Statement of good editorial practice

“This document has been adapted from document procedures and ethical standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behavior in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and World Association of Medical Editors (WAME)”.

Editor responsibilities:

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

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

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and particularly 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. Inform the editor and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

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

Authors responsibilities:

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

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted and / or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits. They must also submit a copy to the editor and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced

must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

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

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected. In case of finding significant errors, once the article has been published, authors should promptly notify the editor and the editorial committee subsequently cooperating with the journal in the publication of an erratum, appendix, notice or correction.

Universidad Distrital FJC 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 behavior

Severities of unethical behavior

Misdemeanor: self-citation of maximum 14% of the manuscript; not specifying the sources of figures, tables and / or photographs.

Serious offense: self-citation of maximum 26% of the manuscript; plagiarism of ideas from another author and / or source of one to two paragraphs; a table and / or figure and / or photograph. At this level of severity corrections by the author are allowed.

Very serious offense: self-citation maximum 50% of the manuscript; plagiarism of ideas from another author and / or source of one or more pages, more than two tables and / or figures and / or photographs;

use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article; submission of the manuscript to another journal simultaneously; presenting false credentials of the authors. This category would cause the embargo publication.

Identification of unethical behavior

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

Unethical behavior 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 behavior 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 behavior 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 behavior must be reported to the Universidad Distrital’s publications committee.

The complaints regarding unethical behavior by editors or the editorial board of the journal should be informed 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 behavior, 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 behavior.

An unethical behavior 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 behavior 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.

CONTENIDO

EDITORIAL

- Del lenguaje hacia la pedagogía de la lengua 11
en la formación del sujeto social
Sandra Patricia Quitián Bernal

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

- Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia 15
Teacher subject constitution in resistance practices in Colombia
Pilar Méndez Rivera

- Pruebas Saber de lenguaje: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa 31
Language “Saber tests”: Possibilities and challenges from the formative
Sandra Gisela Martín Martínez

- Análisis crítico del discurso: un discurso ecológico que integra el componente social 45
Critical discourse analysis: An ecological discourse that integrates the social component
Sonia Amparo Guerrero Cabrera

- Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica 61
Body narratives of me as a teacher: The body after teaching practice
Raimundo Villalba Labrador

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

- Sexo y vocabulario: relación en escolares habaneros 80
Sex and vocabulary: Relationship between elementary students in Havana
Lidia Ester Cuba Vega

- La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria 91
The extensive writing. Teaching writing in high school
Daniel Cassany Comas

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

- Un género discursivo mediático: el defensor del televidente 108
A media discursive genre: The defender of the viewer
Víctor Alfonso Barragán Escarpeta

- Ethos y familia en *Café con aroma de mujer* 123
Ethos and family in *Café con aroma de mujer*
Lucía Bustamante Vélez

AUTOR INVITADO

- Lenguaje, interacción y diferencia sexual 138
Language, interaction and sexual difference
Amparo Tusón Valls

TRADUCCIÓN

- La lectura y el aprendizaje de gramática a través de teléfonos móviles 153
Reading and grammar learning through mobile phones
Shudong Wang, Simon Smith – Traducción por Wilder Escobar Alméciga

Editorial



DEL LENGUAJE HACIA LA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO SOCIAL

El lenguaje se constituye en un hecho social que dinamiza y permea toda la actividad de los seres humanos, pues solo es posible reconocernos como sujetos en y para el lenguaje. Este “tiene origen social y precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo” (Vygotsky, 1995, p. 99). Este planteamiento nos conduce a señalar el lenguaje como la principal mediación entre el individuo y el mundo, ya que asegura la participación de este en los procesos históricos y sociales, además de ser fundamental en la construcción del conocimiento.

Esta perspectiva explicita una relación de interdependencia que connaturalmente se crea entre sujeto y lenguaje, dada su condición de ser social, pues tal como lo afirma Halliday (1986):

[...] la lengua y el hombre social constituyen un concepto unido, que necesita comprenderse e investigarse como un todo. Lo uno no existe sin lo otro, no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social (p. 23).

La condición del lenguaje como facultad de orden biológico y social ha permitido a lo largo del tiempo que el ser humano tienda puentes con el mundo para construir su realidad a través diversos sistemas de representación semiótica, uno de ellos, la lengua. Así las cosas, la relación entre lenguaje y sociedad es estrecha e insoslayable, la cultura como resultado de la actuación social, como producto de la condición humana, como tejido de múltiples sentidos que solo son posibles de entramarse y de significar gracias al lenguaje.

UNA RELACIÓN INDISOLUBLE

Por su parte, la lengua es, en sí, el medio principal para transmitir los patrones de actuación social y de ingreso de un individuo a la cultura. La relación entre lenguaje y lengua se determina entonces por la interacción del sujeto con su entorno; gracias a la interrelación entre las personas en contextos reales, se activa la predisposición biológica y social del sujeto frente al lenguaje. Al respecto, Bajtín (1998) considera que el aprendizaje de la lengua, al igual que el dominio de los géneros discursivos, solo es posible en escenarios naturales.

La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean (p. 13).

La escuela como institución es, evidentemente, la principal gestora del posicionamiento del lenguaje como eje transversal en el currículo. El lenguaje incide de manera importante en la formación de sujetos críticos y socialmente comprometidos con la realidad de la que forman parte, de ahí la necesidad de otorgarle un lugar preponderante en el proceso educativo y, por ende, en el escenario escolar. En este sentido, la tarea del maestro es vital, el discernimiento sobre su experiencia como sujeto de lenguaje, “que ve al lenguaje como acción y, en tanto tal, como una fuerza poderosa que genera nuestro mundo humano” (Echeverría, 2003, p. 59). De este modo la acción del maestro permitirá orientar en niños y jóvenes distintas experiencias que los lleven a reconocer en el lenguaje una potente condición para acceder a sí mismo, a otros, a la construcción social, al consenso, a la confrontación, es decir, a la acción desde la interacción social. Sin embargo, este es un reto que demanda del profesor como formador, reflexión y trabajo constante.

Sin desconocer cómo en algunos casos resulta difícil para el maestro posicionar el lenguaje desde una perspectiva más social y situacional que instrumental y mecánica, sigue siendo tema de reflexión cómo tender puentes desde estrategias pedagógicas que permitan a los actores del escenario educativo resignificar desde la experiencia social la naturaleza de las relaciones que se tejen entre lenguaje, lengua y sociedad; particularmente desde los procesos implicados en la formación y transformación de niños y jóvenes como sujetos sociales.

Desde este panorama, la pedagogía de la lengua, en una época como la actual, requiere no solo de la formación disciplinar del maestro sino también del cultivo de actitudes como pedagogo e investigador. Lo anterior, para garantizar en el escenario de la escuela, una práctica docente que jalone el desarrollo de sujetos discursivos, desde una perspectiva social del lenguaje. Este proceso de permanente formación en el que se necesita situar al maestro, requiere poner en diálogo las teorías del lenguaje, y la formación pedagógica con la estructuración de sujeto como investigador desde su propia praxis.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA

De modo amplio partimos de situar la pedagogía como el conjunto de saberes que tienen como objetivo ocuparse de la educación como fenómeno social y humano. Su esencia se orienta al desarrollo de las personas y propende por la formación integral de las mismas. La pedagogía también ha sido definida como el saber y la práctica del docente cuyo propósito fundamental es afectar el pensamiento, las habilidades y los comportamientos de los estudiantes (Herrera y Low, 2016). Desde la pedagogía, cabe preguntarse, entonces: ¿Qué y para qué el lenguaje? Al respecto, Echeverría (2003) plantea:

El lenguaje es, por sobre todo, lo que hace de los seres humanos el tipo particular de seres que son. Los seres humanos, planteamos, son seres lingüísticos, seres que viven en el lenguaje. El lenguaje, postulamos, es la clave para comprender los fenómenos humanos (p. 21).

Es decir, educar para ser y acontecer en el lenguaje como acontecimiento que da paso a la realidad y no al contrario, el lenguaje habita al sujeto social.

Abordar la pedagogía de la lengua como campo de estudio y reflexión sistemática, exhorta a situar la investigación en lenguaje como una actividad de indagación crítica y propositiva sobre los modos de aprehensión, dominio y desarrollo de la lengua materna en todas sus modalidades. En este sentido, la oralidad y la escritura como actividades discursivas exigen que el docente construya un sistema de apoyo para la adquisición y cualificación de nuevos aprendizajes lingüísticos y discursivos. Igualmente, respecto a otros modos a través de los cuales *se construye la significación*¹ apelando a sistemas de representación semiótica, distintos a la lengua oral o escrita, se trata de *otros lenguajes* que por supuesto necesitan aprenderse.

La formación pedagógico-didáctica en lengua materna convoca el desarrollo de capacidades y procesos a través de los cuales el docente hace explícitas las concepciones de los distintos enfoques epistemológicos sobre las prácticas de enseñanza de la lengua, las relaciona con su propia práctica y promueve acciones que movilicen sus creencias y actuaciones pedagógicas hacia la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados de los estudiantes, desde la interacción social.

El estrecho vínculo entre pedagogía y didáctica da paso a un importante ámbito de reflexión del cual emergen las teorías que sustentan los modos de trabajo del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua. Así, dicho proceso, que lidera el maestro en las aulas, en relación con el lenguaje, estará determinado por decisiones didácticas que permitan abordar la enseñanza de las actividades discursivas orales y escritas; a su vez fundamentadas desde teorías del lenguaje, cuya perspectiva sea de orden social y cultural.

Una condición fundamental de la que no es posible apartarse, teniendo en cuenta el contexto antes mencionado, es el rol de mediación que debe asumir el docente cuando opera con la lengua en situaciones de aprendizaje. Su apoyo resulta

¹ El concepto de *significación* se sustenta en los aportes teóricos desarrollados por el profesor Baena (1989), quien refiere dicho proceso como la transformación de la experiencia humana en significación.

decisivo para garantizar aprendizajes en los estudiantes. Bruner y Watson (1986) definen el *apoyo* como un conjunto de procesos tutoriales que le permiten al novato resolver un problema, alcanzar una meta, que sin ayuda de otro no hubiera sido posible. Así mismo, desde los planteamientos vygotkianos, la interacción y el jalonamiento cognitivo son las condiciones que se pueden señalar como relevantes, en el escenario de enseñanza/aprendizaje de la lengua. Para Vygotsky (1979), la lectura y la escritura son prácticas socioculturales de construcción de sentido.

Al reafirmar el papel social y cultural de las actividades de la lengua y la función de mediación que cumple el maestro, es pertinente señalar que el sentido real que hace que el maestro se construya en una pedagogía de lengua, situada desde experiencias significativas en las que se vinculan los sujetos discursivos, se sustenta en dos razones: por una parte, la cualificación de su práctica en contexto, y por otra, el aporte a la formación de generaciones más críticas, desde el lenguaje.

PARA CONCLUIR

La pedagogía de la lengua, desde una perspectiva social del lenguaje, propende también por la *humanización de los sujetos* a través del lenguaje. En este sentido, el maestro es ante todo un sujeto social, emotivo, racional, como lo son también sus estudiantes. Las teorías del lenguaje le aportan al profesor conocimiento sobre el campo disciplinar, lo cual incide significativamente en la calidad y pertinencia de su intervención pedagógica. No es posible construir una pedagogía de la lengua si no hay un conocimiento pleno de esta.

El derrotero hacia donde se orienta el para qué abordar la pedagogía de la lengua desde la investigación educativa, y su sentido, radica no solo en la cualificación de la profesión, sino en la función social, ética y política del *ethos* del maestro. Así pues, el reto de formar sujetos discursivos capaces de interactuar de manera significativa con su contexto, y desde el lenguaje como experiencia que posibilita el currículo escolar, se hace posible si se atribuye especial atención a la formación integral de maestro y a su proyección como ser social e idóneo en los escenarios de actuación profesional.

Por último, el ejercicio de una pedagogía de la lengua, fundamentada en componentes de orden, interaccional, dialógico y cultural, adquiere un carácter dinámico, por cuanto aborda la divulgación de un conjunto de conocimientos que interactúan con la cultura a través de los agentes que en ella se involucran: sociedad y escuela.

Sandra Patricia Quitián B.
Editora Revista *Enunciación*
Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena, L.A. (1989). Lingüística y significación. *Revista Lenguaje*, 17. Cali: Universidad del Valle.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. y Watson, R. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.
- Halliday, M.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, M.C. y Low, C. (2016). Jaime Jaramillo Uribe: la historia, la pedagogía y las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 401-414.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje* Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Lenguaje, sociedad y escuela



Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia

Teacher subject constitution in resistance practices in Colombia

Pilar Méndez Rivera¹

Para citar este artículo: Méndez, P. (2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Enunciación*, 21(1), 15-30.

Recibido: 29-enero-2016 / **Aprobado:** 25-abril-2016

Resumen

Este artículo comparte los resultados de una investigación que analizó la constitución de sujeto maestro en las prácticas de resistencia en Colombia en el periodo comprendido entre 1930 y 2013 para dar cuenta de los cambios en sus prácticas frente al reclamo de un estatus profesional de la docencia. Se identifican y describen los modos como las prácticas de resistencia han contribuido a la constitución de sujeto maestro en Colombia, con el propósito de situar la participación del movimiento magisterial en las distintas formas que han definido o connotado la condición de maestro en Colombia. En cuanto estudio arqueológico (Foucault, 1969), la mirada al pasado para comprender el presente permitió entender los modos en que la forma maestro ha sido intervenida por distintas fuerzas. El archivo de la resistencia que se construyó en esta investigación organizó temáticamente enunciados provenientes de distintas fuentes documentales (revistas sindicales, revistas académicas, prensa, leyes, decretos, etc.) y los sometió a los procesos de eventualización, líneas de fuerza, condiciones de posibilidad, desmultiplicación causal, polimorfismo creciente y puntos en suspenso. Los resultados de esta investigación identifican tres trayectos importantes de las

prácticas de resistencia y del sujeto que se constituye en ellas: el primero ligado a la lucha gremial reivindicativa, el segundo referido a las luchas de sí y un tercer trayecto de disputas por la distinción de sí mismo en la función docente.

Palabras clave: sujeto, maestro, resistencia, lucha, discurso, poder.

Abstract

This article shares the results of a research work focused on the constitution of teacher subject in resistance practices in Colombia during the period 1930 and 2013 to show the changes in the teachers' claim practices of a teaching professionalization Book. It identifies and describes the ways how the practices of resistance have contributed to the constitution of teacher subject in Colombia for the purpose of placing the participation of teachers' movements in the various forms that have been defined or connoting their teacher status. As an archaeological study, look to the past to understand the present allowed to comprehend the ways in which the teacher form has been taken over by various forces. The resistance file, built in this research, organized statements thematically from various documentary sources

¹ Profesora asociada Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctora en Educación y directora del grupo de investigación Intertexto. Correo electrónico: pmendez@udistrital.edu.co

(teachers' labor union magazines, journals, newspapers, laws, decrees, etc.) and subjected to the processes of casualization, lines of force, conditions of possibility, causal multiplication, growing polymorphism and suspended points.

The results of this research reveal three important paths in the practices of resistance and of the subject that is in them. The first linked to the

protest union struggle, the second referred to the struggles of themselves and the third one by distinguishing himself from the teaching defined as function.

Keywords: Subject, teacher, resistance, struggle, discourse, power.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de comprensión con lo que sucede hoy con las luchas y las prácticas de resistencia de los maestros en Colombia es una tarea compleja y problemática. Aun en los discursos actuales del magisterio sindicalizado se advierte un inconformismo, un malestar frente a la desunión, la falta de solidaridad y la pasividad de los docentes en torno a las luchas que deberían librarse por un nuevo estatuto de profesionalización de la docencia. De hecho, puede colegirse la sensación de una pérdida que reclama la fuerza y el carácter de las luchas de ayer. Pareciera que algo anda mal con la resistencia: las viejas formas de lucha e incluso la misma sindicalización, proclamadas como vencedoras en determinados periodos de tiempo, que ya no movilizan a los docentes. ¿Será acaso que el docente ya no lucha? O, quizás, ¿que las prácticas de resistencia de hoy no son las mismas de ayer? ¿Qué ha pasado con el maestro y su resistencia? ¿Se puede decir que se ha operado un cambio de la resistencia del maestro a la actual resistencia del docente?

No hay duda de que cualquier intento por comprender quién es el maestro contemporáneo no puede eludir el papel de su resistencia y lucha en el estado actual de su condición. No obstante, habría que precisar que la resistencia como práctica es un acontecimiento histórico difícil de capturar y retratar. Historiar dichas prácticas remite insoslayablemente al análisis de distintas líneas de fuerza (gremiales, económicas, políticas, sociales y jurídicas) que revelan relaciones

complejas en un juego combinado de poder/saber, donde solicitudes y respuestas son sometidas al azar de sus transformaciones.

En muchos de los trabajos sobre los maestros y sus luchas en América Latina (Street, 1998a, 1998b, 1997; Tiramonti, 2001; Tenti, 2005, 2006), los procesos que se destacan aparecen mezclados con exigencias de tipo económico y político, revelando la colonización de otros discursos en la educación, pero sobre todo, predeterminando quién debe ser el maestro. Ante este escenario, la resistencia como práctica de libertad² (Fornet-Betancourt, Becker y Gómez-Muller, 1984; Sábado, 2000; Giroux, 2003) ha desempeñado un papel importante que le ha permitido al maestro, en ese juego de exigencias y respuestas, oponerse a formas que lo predeterminan y, a su vez, reclamar la mejora de sus condiciones de trabajo en procura de un estatuto de profesión de la docencia. Sin embargo, la resistencia como práctica no obedece a un proceso lineal, evolutivo, dado, exento en sí mismo de conflicto; ella misma se transforma para insertarse en nuevas tácticas y estrategias de lucha. Aquí operan distintas fuerzas, donde el maestro es también una fuerza que afecta y es afectada por otras. En este trabajo se analizaron las luchas y las transformaciones de

2 Para explicar el concepto de *gubernamentalidad*, Fornet-Betancourt, Becker y Gómez-Muller (1984) precisa que los individuos en su libertad pueden establecer un conjunto de prácticas a través de las cuales pueden constituir, instrumentalizar, organizar estrategias en relación con los otros. Lo que pone de relieve la resistencia como una práctica organizada, planeada para hacerle frente al poder como dominación.

la resistencia de los maestros para acceder a sus transformaciones y a los procesos de subjetividad que configuran las relaciones consigo mismos, y su articulación y relaciones con los otros actores (Estado, escuela, sindicato, estudiante, padre de familia, sociedad).

En esta investigación se propone un giro para rastrear las luchas de los maestros e identificar las fuerzas que direccionan su resistencia; en lugar de abordarlas como conflicto entre Estado y gobierno, las ubica en un escenario que reconoce la resistencia como una relación de poder (Foucault, 2000) atravesada por muchas otras relaciones de fuerza. Para ello, el archivo de la resistencia magisterial que se construyó en este trabajo desde la opción teórica y metodológica de la arqueología, organizó y tematizó los enunciados *maestro*, *poder* y *lucha* en clave con otros enunciados, como, *Estado*, *sociedad* y *ley*, dispersos en distintas fuentes documentales (revistas sindicales, revistas académicas, prensa, leyes, decretos, etc.). Este análisis sirvió para mostrar las estrategias y tácticas de lucha de los maestros y la emergencia de unos enunciados (su preferencia sobre otros, su coexistencia, su abandono), la institucionalización de un saber sobre la docencia, las relaciones de fuerza (activas y pasivas) en la lucha por el dominio o gobierno de sí mismo. En esta línea de descripción, se da cuenta de la transformación de sus luchas, de resistencias verticales a resistencias más horizontales que condujeron a preguntarse por el trabajo de sí, es decir a prácticas de afirmación de su identidad, pero también de los supuestos subsumidos en los discursos que han tocado al maestro en Colombia para dar cuenta de las transformaciones que ha sufrido históricamente el sujeto maestro en Colombia y del papel de la resistencia en dicho proceso.

A partir de lo anterior, el problema se formuló de la siguiente manera: la forma *maestro* ha sido configurada por distintas fuerzas (Estado, sociedad, política, economía) que buscan prescribir

quién debe ser el maestro, cómo debe enseñar. Es decir, se exige que el maestro se adapte a formas de ser y actuar, constituyendo prácticas de subjetivación y normalización que ameritan ser visibilizadas. En este escenario, el maestro resiste y también define su subjetividad, se afirma o rechaza y lucha por defender unas condiciones particulares de existencia donde cabe analizar ¿qué papel ha cumplido la resistencia en las luchas de los maestros y en el estado actual de su condición? Por tanto, se planteó como objetivo general: analizar y describir los modos en que las prácticas de resistencia magisterial han contribuido a la constitución del sujeto maestro en Colombia entre 1930 y 2013 para entender las transformaciones que hicieron posibles nuevos enfoques y conceptos en la condición de maestro en Colombia. La investigación da cuenta de cómo formas y prácticas de resistencia han colocado al maestro en una condición social que constituye una manera de pensarse a sí mismo. El análisis no se centra en el poder como dominación, sino que lo entiende como una relación que permite identificar fuerzas de poder/saber que le exigen al maestro desde discursos del deber ser a adaptarse a formas de educador ya prescritas, que le dicen cómo tiene que ser, cómo debe enseñar, cómo debe evaluar constituyendo así prácticas de normalización y subjetivación que ameritan ser visibilizadas.

Desde esta perspectiva analítica, uno de los objetivos específicos de la investigación fue identificar y analizar las formas de constitución de sujeto en las luchas por el estatuto de profesionalización de la docencia en las últimas décadas en Colombia, con el fin de rastrear las regulaciones estatales y su contrapunto con los reclamos de los maestros acerca de su oficio e identidad. Se trata de entender cómo la profesionalización de la docencia fue introducida en los discursos de resistencia, y analizar qué diferencias mantiene con la profesionalización que los discursos oficiales sostienen a través de la vía de los estatutos docentes.

MARCO TEÓRICO

La pregunta por la constitución de sujeto en las relaciones poder/resistencia

La pregunta por la constitución de sujeto maestro en las prácticas de resistencia, conmina el análisis de los distintos campos de actuación en el que sujeto participa, se declara, se autorreconoce y lucha por ser identificado como sujeto. Su participación en la vida pública, en estrecha relación con otros sujetos, lo obliga a posicionarse en la compleja red de relaciones de poder que se tejen alrededor de la confluencia de los campos político, educativo y social, no solo para constituirse como tal, sino también para resistir las formas instauradas por otros sujetos, en especial los que detentan el poder institucionalizado para sujetarlo y regularlo. No obstante, tal como lo afirma Foucault (2007, pp. 54-55), “hay que construir una analítica de poder que ya no tome al derecho como modelo y como código para caracterizar las relaciones entre poder y resistencia” y se adentre en el análisis de la situación estratégica compleja instaurada por un sujeto que lucha por liberarse de fuerzas que lo constriñen, pero a su vez, atravesado por esta, se piensa a sí mismo³.

Las prácticas de resistencia se validan como escenario para analizar las formas en que los propios maestros luchan por unas condiciones de posibilidad, al tiempo que afectan y son afectados por otras relaciones. En *El sujeto y el poder*, Foucault (1982) explica cómo el sujeto ha sido objeto de varios tipos de objetivaciones, para mostrar los modos en los que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos en dos planos de actuación: “[...] sujeto a otro por control

y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto” (p. 5). Los dos últimos libros de Foucault sobre la sexualidad, *El uso de los placeres* (1986a) y *La inquietud de sí* (1986b) destacan el problema de qué entender por el sujeto en distintas sociedades, que él llama *diagramas de poder*, ya sea, por ejemplo, en el diagrama *griego, cristiano, monárquico*, en la *disciplina* o en el diagrama de la actual sociedad de *control*.

En los diagramas de poder, el maestro, sus organizaciones, sus luchas, su resistencia activa (acción) o pasiva (no acción) conforman un punto de apoyo, revés, ancla, mina de otros poderes que buscan gobernarlo. Como sujeto público al docente se le exigen muchas tareas y de él se esperan muchos comportamientos. De las sociedades disciplinarias a las sociedades de control se han sucedido una serie de prácticas que lo han hecho objeto de múltiples grillas de observación, evaluación y control. Unas del orden de lo técnico (formatos, fichas, exámenes); otras del orden de la sutileza referidas por ejemplo al cumplimiento de su misión, el reto de formar a los niños y jóvenes del mañana, el desafío de mantener al día su desarrollo profesional o del orden jurídico referidas a las funciones y obligaciones que los maestros tienen que cumplir para validar su perfil y competencias. Es decir, variados y múltiples mecanismos de poder/resistencia se advierten en estas relaciones donde el maestro también ejerce poder, resiste, se organiza y define su subjetividad, se afirma como sujeto de saber o rechaza, por ejemplo, la denominación de *instructor* para luchar por defender unas condiciones particulares de existencia.

Desde esta perspectiva, Touraine (2000) explica que el sujeto no significa reflexión sobre sí mismo ni sobre la experiencia vivida. En un mundo donde el ser humano está transformado en objeto, el sujeto se opone a los que se ha intentado llamar primero *papeles sociales*, es decir

3 En las relaciones de poder/resistencia, algunas imágenes de identidad son utilizadas para negociar o recomponer valoraciones estereotipadas de sí mismo. Un trabajo interesante en esta línea es el de Mona (2007) que muestra cómo la imagen de identidad es utilizada por las mujeres, políticas cambodianas, como una estrategia de resistencia que parte del reconocimiento de pertenencia a un grupo marginalizado, para movilizar mayores niveles de participación.

a la “construcción de la vida social y personal por obra de los centros de poder que crean consumidores, electores y un público, al menos en la medida en que ofrecen respuestas a demandas sociales y culturales” (p. 231). Por eso, aclara que el sujeto no es de ninguna manera un individuo encerrado en sí mismo, incapaz de intervenir en su situación social, es decir no es simplemente un individuo pasivo que consume normas e instituciones sino también productor de esa vida social y sus cambios. Esto explica el poder productivo de la resistencia, lo cual evidencia que las relaciones poder/resistencia son siempre de fuerza contra fuerza. Como corolario de este hilo conductor, la resistencia aquí se entiende como una práctica en la que el maestro lucha por liberarse de conceptualizaciones impuestas y predefinidas desde el deber ser; en este sentido, la resistencia conduce a procesos de transformación de la propia subjetividad mostrando a su vez las contrariedades que refuerzan el sistema que combaten.

Lucha como campo para rastrear la resistencia

El reconocimiento de los distintos escenarios en los que el maestro lucha por mejorar sus condiciones de existencia implica adentrarse en el tema del poder y en el análisis del tipo de luchas que organiza. De hecho, cuando se analiza la bibliografía relacionada con la resistencia como categoría (Sábato, 2000, Foucault, 2000; Giroux, 2003; Touraine, 2000) nociones como *poder*, *libertad* y *lucha* emergen y permiten establecer las condiciones de posibilidad de una variedad de relaciones, respuestas, reacciones, resultados entre sujetos, objetos e instituciones. En *El sujeto y poder*, Foucault (1982) refiere que el poder se ejerce sobre sujetos libres, es decir sobre sujetos con capacidad de conducir acciones en virtud de su propia acción (p. 253), de su posibilidad de resistencia. Lo que quiere decir que “los seres humanos no están totalmente determinados por

prácticas de dominación, sino que tienen la libertad de modificar, rechazar o aceptar las reglas o las lógicas que se les quieren imponer” (Giroux, 2003). Desde esta perspectiva, una noción de poder que no toma al derecho, la ley, ni la dominación⁴ como su centro, sino que reconoce la libertad y la posibilidad de actos libres (Sábato, 2000), permite advertir en el antagonismo de estrategias, la resistencia del sujeto que se niega a ser controlado, vigilado, modelado e intervenido por una fuerza que no provenga de sí mismo⁵.

Pero hay *varias* resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarias, improbables, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, rastreras, violentas, irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales; por definición, no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. Pero ello no significa que solo sean su contrapartida, la marca en hueco de un vaciado del poder, formando respecto de la esencial dominación un revés finalmente siempre pasivo, destinado a la indefinida derrota. Las resistencias no dependen de algunos principios heterogéneos; mas no por eso son engaño o promesa necesariamente frustrada. Constituyen el otro término en las relaciones de poder; en ellas se inscriben como el irreducible elemento enfrentador. (Foucault, 2005, p.116).

Ahora bien, cuando muchos historiadores hacen referencia a las luchas de los maestros (gremiales,

4 Para Foucault (2000) no hay relaciones de poder que triunfen por completo y cuya dominación sea imposible de eludir, pues estas abren la posibilidad de una resistencia. En sus palabras, las relaciones de poder “no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: estos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión” (p. 57).

5 A pesar de que Giroux y Foucault analizan el problema del poder desde lógicas distintas, ambos coinciden en que la noción de poder no puede ser subsumida bajo la categoría de dominación (Giroux, 2003), pues visto de esta manera, desconoce cómo los mecanismos de dominación son reproducidos (aceptados) o rechazados por el sujeto. Aunque Giroux apela a Foucault para caracterizar al poder como una fuerza productiva y a la vez restrictiva, su mirada inscrita en la lógica dialéctica entra en un plano de consideración distinto a la mirada foucaultina. Para Lazzarato (2007) la lógica dialéctica valora términos contradictorios en un elemento homogéneo que promete resolverlos en una reconciliación, mientras la lógica estratégica tiene la función de establecer posibles conexiones entre términos dispares que siguen siendo dispares.

reivindicativas, oposición a normas, entre otras), las analizan en una lógica de poder como dominación entre Estado y magisterio inmanente, en la que la resistencia magisterial se mira como simple oposición ligada al contenido de una lucha inmutable (Meler, 2010). Esto da la impresión de que la lucha ha sido siempre contra el Estado y de que no ha sido influenciada por los cambios históricos y por el poder de distintas fuerzas (económicas, sociales, políticas, gremiales, académicas), en la que el maestro mismo y su resistencia, intervienen y resultan afectados y afectando su historia.

El archivo de la resistencia que se construyó en esta investigación, permite cartografiar el carácter de las luchas de los maestros, e identificar distintos tipos y niveles de luchas. Aquí se enfatiza cada una de ellas como una forma que, dependiendo de la fuerza con la que se dota, adquiere un sentido, una orientación, una funcionalidad, produce discursos y sujetos. En este plano de análisis, es necesario advertir cómo el sujeto responde (resiste) a una determinada relación de poder, y señala las prácticas “de resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias que inviertan la solución” y da paso a una nueva relación de poder (Foucault 1994a, p. 405). Se alude a luchas por mejoras, luchas por: la reivindicación, los derechos, la existencia, la diferencia, luchas de sí, que por su singularidad pueden localizarse en tiempo y espacio, combinarse con otras prácticas y luchas (políticas, económicas, en contra de la sujeción). Se trata de una historia que analiza las prácticas a través de las cuales irrumpen, la superficie en que emergen, se forman y se desarrollan los discursos, las reglas y condiciones que permiten su formación.

Este trabajo, al analizar las luchas de los maestros, no centra solo su atención en la resistencia al poder autoritario (Touraine, 2000)⁶, pues el archivo aquí construido permite advertir que no solo ese tipo de poder convoca resistencia, existen

otros poderes locales, transitorios, móviles que atraviesan la vida, las instituciones y los aparatos. Por ejemplo, cuando un maestro enfrenta situaciones que lo obligan a tomar decisiones que afectan su persona, trabajo, familia, vida, relaciones amorosas, etc., aunque está sujeto a una serie de estreñimientos, tiene opciones para decidir un curso de acción que no está exento de juicios sobre saber, deber ser, lo que puede aceptarse o rechazarse y que en definitiva será determinante para replegarse o afirmarse, es decir, él también interviene como una fuerza activa o pasiva (no acción), afectando el curso de su historia.

En esta vía, reflexionar sobre lo que se necesita afirmar o rechazar de su propia historia abre camino a “un proceso de lucha por condiciones que le darán a ese individuo oportunidades para tener una existencia autodirigida” (Giroux, 2003, p. 62). No obstante, este proceso no puede limitarse a un problema de llegada o de búsqueda de la redención; pues la idea de sujeto no escapa de esas mismas relaciones de fuerza que se pretenden combatir. Esta doble dimensión del sujeto, alude a la teoría foucaultiana (1982) que explica los modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos, ya sea por la acción que ejercen otros sobre estos (prácticas de sujeción) o se constituyen a sí mismos en sujetos por autoconocimiento (prácticas de liberación), es decir por prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales “los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra” (ver Foucault, 1994b). Para Foucault estas prácticas están atravesadas por relaciones de poder que implican esencialmente a la libertad y, consecuentemente, estrategias de lucha.

METODOLOGÍA

Esta investigación utilizó algunas categorías del análisis histórico propuesto por la genealogía y la arqueología (Foucault, 1969), en la línea de trabajo del grupo de Historia de las Prácticas

6 Touraine (2000) considera que “el hombre moderno se ve llevado más directamente que los anteriores a reconocer la idea de sujeto como principio central de resistencia al poder autoritario” (p. 214). Sin negar su existencia, este trabajo desborda esa orientación.

Pedagógicas en Colombia (Zuluaga, 1998; Martínez, 1990, 2010) al entender que estas herramientas constituyen una utilería conceptual para la comprensión de unas prácticas específicas. La mirada al pasado para comprender el presente permite entender los modos en que la forma *maestro* ha sido intervenida por distintas fuerzas, entre ellas, la reforma educativa estatal, el discurso de los organismos internacionales, el discurso sindical, el saber experto, para analizar cómo los maestros reaccionan ante ellas, estableciendo unas formas de organización y lucha que ameritan ser analizadas. Por tanto, los conceptos de eventualización, líneas de fuerza, condiciones de posibilidad, desmultiplicación causal, polimorfismo creciente y puntos en suspenso, son las categorías teóricas y procedimentales que permiten la construcción de un nuevo recurso metodológico: el poliedro de inteligibilidad (Martínez, 2010). Este recurso permite que el objeto sea abordado desde distintos puntos de mira, lo cual posibilita el ingreso de nuevos elementos, al tiempo que permite reconocer en él distintos planos, velocidades y ritmos. Consiste en la construcción de un objeto volumétrico en el que las líneas de fuerzas y las condiciones de posibilidad entrecruzados construyen un número indeterminado pero siempre creciente de caras que actúan como múltiples puntos de vista de la complejidad del fenómeno.

La *eventualización* sirvió para advertir algo singular y entender lo discontinuo de estos procesos y su contingencia, así como lo estratégico de su emergencia. *Eventualizar* consiste entonces en mirar de otra manera la historia de las prácticas de resistencia de los maestros (lo decible y lo visible para Deleuze, 2003) a través de sus organizaciones y luchas por mejorar sus condiciones y reclamar un estatuto de profesionalización. Se trató entonces, de intentar identificar cómo los maestros se piensan a sí mismos sujetos de una práctica, a la vez que se interrogan las prácticas de su regulación mediante discursos legislativos y especializados, con el ánimo de hallar algo singular en las prácticas de constitución de

sujeto maestro desde los años 1930 en Colombia (fecha en la que irrumpe la preocupación por la formación profesional del maestro y las primeras organizaciones para defender sus derechos) y así tratar de comprender las luchas magisteriales actuales, sus triunfos y derrotas. Se trata de poner en suspenso una serie de premisas que se han tenido sobre el poder y las prácticas de resistencia a partir de un dominio nuevo para el análisis: el funcionamiento de las relaciones de poder y los modos de configuración del sujeto maestro en su apuesta de resistencia (Foucault, 1982).

La investigación ha descrito los discursos como prácticas materializadas en discursos concretos (político, pedagógico, gremial, social). En estos, se reconocen las *líneas de fuerza* como vectores de poder que reconfiguran prácticas e instituciones, y *las condiciones de posibilidad*, que permiten analizar las situaciones que desencadenan la emergencia de un determinado acontecimiento; son herramientas metodológicas clave en el conjunto de precauciones propias de cómo se procede en la arqueología. Como hipótesis de trabajo puede decirse que el proceso de sindicalización por la lucha de un estatuto de profesionalización de la docencia se constituyó como la única forma posible de alcanzar derechos políticos, sociales y laborales. Prácticas de poder/saber/resistencia vincularon estos problemas, los resignificaron; así construyeron nuevos discursos y nuevas prácticas en todos los órdenes de la sociedad que agotaron la sindicalización, mas no la anularon. En efecto, como vector de análisis, este estudio se centra en las circunstancias históricas que rodearon las luchas de los maestros, en especial por el logro de un estatuto de profesionalización de la docencia. Sin embargo, no se dejan de lado las relaciones contingentes que determinan y ubican un dispositivo discursivo, unas prácticas reguladas y entrecruzadas en una compleja red que compromete poderes, instituciones, sujetos y discursos. En esta complejidad se intenta analizar cómo los maestros asumen la docencia, qué estatuto le confieren, cómo reaccionaban ante

las reformas y qué luchas emprendieron, con el propósito de hacer visibles las relaciones de poder/resistencia que contribuyeron a su situación actual, lo que obligó la reclamación, por ejemplo, de la unificación del estatuto docente.

Para analizar las luchas y las prácticas de resistencia de los maestros fue necesaria una *desmultiplicación causal*⁷, que para Foucault (1994a) trata de un análisis de los acontecimientos según los procesos múltiples que los constituyen. En este caso particular, se plantea que los procesos de constitución de sujeto maestro en las prácticas de resistencia pueden ser descompuestos en una multiplicidad de aristas que quitaron todo el peso causal a factores como las luchas contra el Estado y la norma que históricamente han predominado en el corpus explicativo, para dar cuenta de la resistencia magisterial. Esto evidenciaría luchas más horizontales que verticales, es decir prácticas de resistencia no solo contra el Estado sino también en las relaciones de los maestros consigo mismo, la sociedad y la escuela.

A tal fin la investigación construyó *un archivo* de tipo arqueológico sobre las prácticas de resistencia de los maestros, para advertir los enunciados y sus transformaciones. El *archivo* es el que determina que los enunciados no se acumulen en una multitud amorfa o se inscriban simplemente en una linealidad sin ruptura. A través de él se definen reglas y límites que advierten un dominio discursivo, la conservación de enunciados, su validez o invalidez. En otras palabras, este hace posible recoger discursos efectivamente pronunciados y señalar sus transformaciones. En consecuencia, el archivo de este trabajo se ha constituido de diversos documentos sobre los maestros, sus luchas, resistencias, oposiciones, formas de organización, movilización, gobierno,

formación, educación y pedagogía, que se entrecruzan para hacer aparecer lo visible y lo decible en el periodo 1930-2013. Se consideraron diferentes tipos de documentos (informes, boletines, circulares, comunicados, revistas, folletos, periódicos, testimonios en páginas web, blogs, demandas, planes, leyes, decretos, libros, novelas autobiográficas, etc.) que fueron distribuidos en campos documentales y clasificados a partir de su aparente regularidad temática.

Entre estas unidades de análisis y fuentes documentales se destacan las publicaciones de maestros⁸ en revistas especializadas, publicaciones electrónicas en blogs, redes sociales, correos, que sirvieron para rastrear la voz del magisterio, sus reclamaciones, inconformismo y malestar, sus propuestas, contradicciones, su forma de concebir la educación y su quehacer como profesión.

También se revisó la prensa sindical magisterial⁹. En estos materiales se rescataron boletines, comunicados, cartas, informes, folletos, circulares e historias particulares de algunos sindicatos y organizaciones de maestros y, en especial, de la Federación Nacional de Educadores, con el fin de mostrar los reclamos de los maestros en términos de derechos y exigencias al gobierno y a sus propias organizaciones, pero también de advertir la influencia de otras líneas de fuerza provenientes de discursos del comunismo, de la revolución social, del populismo educativo, de la liberación nacional y finalmente su interés por la participación política.

Otra pieza importante del archivo corresponde a los documentos legislativos y oficiales¹⁰, que constituyen los instrumentos por los cuales

7 La desmultiplicación causal del objeto a estudiar genera un creciente polimorfismo del objeto de estudio: por ejemplo, polimorfismo de los elementos que se ponen en relación: sujeto, discurso, subjetividad, etc.; polimorfismo de las relaciones descritas: fuerzas, resistencias, incitaciones, posibilitamientos, frenos, dinamizaciones, etc.

8 *La Revista Educación* (1930-1940), *Revista Alma Nacional* (1933-1936), *Revista Educación y Cultura* (1982-2010), *Revista Idearium* (1937), *Revista Nodos y Nudos* (1980-1990), novelas, libros, investigaciones entre otras.

9 Periódicos como el *Educador Colombiano* (1977-2010), *El Esfuerzo* (Huila 1930-1934), *La Luz* (Tolima, 1934-1936). *Acción Escolar* (1930), *Tribuna Magisterial* (2012).

10 Las *Memorias de Ministro* (1930-2010), leyes y decretos, principalmente los Estatutos de Profesionalización Docente de los años 1979 y 2002, y sentencias.

se formaliza la relación Estado/maestro. Estos son la primera superficie a la que se acude para someter al sujeto maestro controlarlo y determinarlo, asignándole unas condiciones, características y funciones específicas.

También, constituyen este archivo, las publicaciones de saber experto, en su mayoría de organismos internacionales¹¹ y nacionales¹² que han referido el tema de la profesión docente en América, diagnosticándola, sugiriendo reformas, señalando caminos y exigencias. Por último, no puede faltar en este archivo de la resistencia magisterial, la prensa nacional¹³, que trata aspectos como reforma/cambio, maestro/estudiante, maestro/escuela, maestro/calidad de la educación, maestro/atraso escolar, entre otros; los cuales afectan las formas que tiene la sociedad colombiana de ver y pensar al maestro.

Para finalizar, se identificaron formaciones discursivas como efecto de la tematización y de los tres tipos de lectura realizados: relacional, estratégica y crítica (Zuluaga, 1998) lo que condujo a romper la aparente unidad del documento, texto u obra (Foucault, 1969) y a leer la dispersión de saberes sometidos (Foucault, 2008) que precisan prácticas concretas en las que el funcionamiento de las relaciones de poder/resistencia devela el sujeto que se constituye en ellas. En definitiva, el análisis de este archivo reveló cortes analíticos para construir un poliedro de inteligibilidad en el que se destaca la resistencia que los maestros en su lucha imprimen a la pregunta “¿Quién soy?”, y al cambio en la dirección de las mismas.

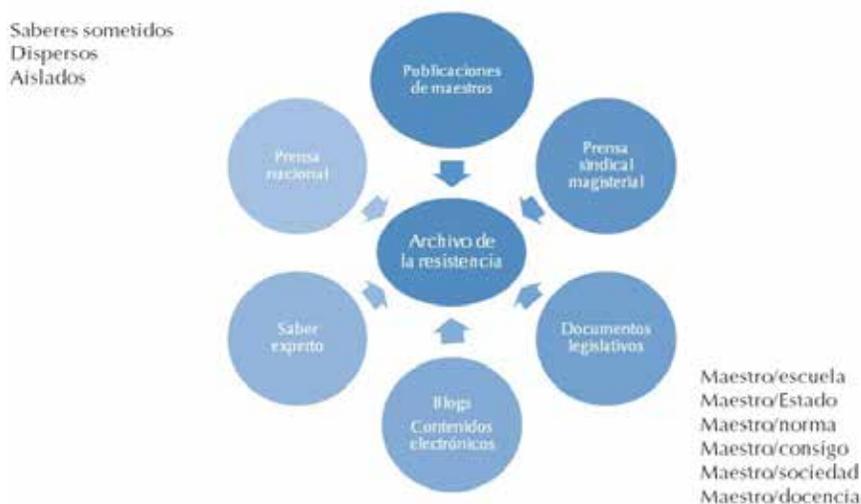


Figura 1. Construcción del archivo de la resistencia.

Fuente: elaboración propia.

11 La Organización de los Estados Americanos (OEA), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Programa de Promoción de la Reforma Educativa (PREAL), Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI).

12 Fundación Compartir, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), entre otras.

13 Particularmente los discursos publicados en periódicos como *El Tiempo*, *El Espectador*, *El Colombiano* y *La República*.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El archivo permitió identificar tres trayectos importantes (o en palabras de Foucault, *puntos de emergencia*) de las prácticas de resistencia de los maestros. *Un primer trayecto* de las prácticas de resistencia (1930-1970), ligado a la *lucha gremial reivindicativa*, en la que los maestros defendieron su derecho de asociación y sindicalización, reclamaron una mejor preparación y remuneración, la mejora en las condiciones de trabajo y posibilidades de ascenso en el escalafón. En este trayecto, la imagen del maestro virtuoso y apóstol que la sociedad y el Estado legitimaban, condenaba al maestro a la resignada aceptación de su inestabilidad en el cargo, a la baja remuneración en incluso a recibir su salario en especies. Mientras que a la vez se le exigía mejor preparación, decoro y pulcritud al vestir.

El paso siguiente opera de la imagen del maestro virtuoso a la del maestro sindicalizado, a través de una serie de prácticas como las arengas, protestas,

acciones de brazos caídos, que afectaron las formas de pensar al maestro y sus luchas. Normas como la promulgación unilateral de los decretos 223/1972 y 128/1977 hicieron posibles prácticas como huelgas, marchas y protestas que como causa de la lucha organizada, obligaron la negociación del Decreto 2277 de 1979 entre el Estado y el magisterio. En dicha negociación, los maestros cedieron su aspiración de ser considerados empleados oficiales en sentido estricto, a cambio de un *régimen especial* de regulación que les otorgaba unas condiciones de ingreso, permanencia y retiro que hacían accesibles para los maestros “unos instrumentos de defensa contra la arbitrariedad y el abuso de las autoridades” (Fecode, 1979, p. 1). El Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979)¹⁴ fijó las condiciones generales para ejercer la docencia y estipuló que a partir de la fecha “solo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el escalafón nacional docente”. De esta manera, se cerraba el paso a los nombramientos considerados ilegales

Tabla 1. Discursos primer trayecto.

“El maestro debe ser <i>un sacerdote, un apóstol</i> , suficientemente preparado y bien pagado para que pueda hacer su labor noble y patriótica” (Marroquín, 1943, <i>El Esfuerzo</i> , p.1).	“Si en el estado actual del mundo, se reconoce al albañil y al zapatero, al bracero y al deshollinador, el derecho de sindicalizarse, de constituirse en cuerpo corporativo con los demás colegas de su oficio para defender sus intereses gremiales y trabajar por su propio perfeccionamiento, ¿por qué ha de sorprender que el instructor [...] se vincule también para formar una colectividad?” (Bernal, 1934, p. 324).
“Al maestro, le hemos pedido ante todo pulcritud, en su vida, en su persona, en el ambiente de su escuela y de su hogar” (Niето, 1935).	“En los precisos momentos en que presencia el país el más grande movimiento que registra su historia a favor de los intereses de los empleados, como este despertar, que por tardío nada merece, de quienes buscan de la unión una fuerza social de que siempre han carecido para defender sus derechos, los derechos del gremio más sufrido y olvidado de cuantos pertenecen a la clase media” (Rev. Idearium, 1937, p. 282).
“El maestro debe ser un apóstol que quiere y sabe ser modelo de virtud, patriotismo y de abnegación heroica” (Medrano, L. 1949. En MEN p. 48).	“El estímulo para nosotros no existe. Solidarizándonos, impondremos nuestros propios valores, cerraremos las puertas a los que sorpresivamente pretendan apoderarse de los que nos pertenecen por títulos de preparación y labor” (ACPES, 1943, p. 1).

Fuente: elaboración propia.

¹⁴ Primer Estatuto Docente, negociado con el magisterio en Colombia.

por el magisterio (art. 7), y se ligaba la docencia a la especificidad de la formación y la experiencia en el cargo.

En 1980 se identifica el inicio de *un segundo trayecto* de las prácticas de resistencia en la que se registra el siguiente giro: de luchas verticales a luchas más horizontales. Esto ocurre como consecuencia de la organización del Movimiento Pedagógico Colombiano que emerge como suplemento acontecimental (Badiou, 2003) para reclamar el derecho a orientar su trabajo, así como otras formas de organización y trabajo (redes, expedición pedagógica, anillos) en torno a la pedagogía. La creación de estas nuevas formas de organización: redes, anillos y movimientos, evidencia la búsqueda de la unión para ejercitar formas de resistencia distintas a las de trinchera de la sindicalización. Las relaciones pretendidas buscan eliminar la linealidad de relaciones verticales por relaciones más complejas en curvas, círculos, tejidos. El carácter que se imprime a la resistencia desde dichas organizaciones no solo pone a circular el saber sino relaciones de poder que validan o invalidan saberes, prácticas, sujetos.

El análisis permite identificar cómo el Movimiento Pedagógico Colombiano instaura una forma de lucha diferente que irrumpe como acontecimiento en las luchas reivindicativas que habían caracterizado la acción colectiva magisterial desde la década de 1930, imprimiéndole un nuevo carácter al magisterio que comienza a pensarse como un actor propositivo en torno a su quehacer y a recuperar su identidad como trabajador de la cultura¹⁵. Sin embargo, conviene precisar que este discurso no estuvo exento de señalamientos que advertían con recelo que este nuevo énfasis e interés por la investigación pedagógica no podía desarticularse de las luchas reivindicativas del magisterio:

El movimiento pedagógico como corriente de pensamiento que busca recuperar el rol cultural del maestro en un horizonte liberador no se arriesgará con romanticismos pedagógicos. Sus perspectivas son a largo plazo [...]. No se trata pues de que en aras de la pedagogía el educador olvide su carácter de asalariado y de ciudadano y descuide las luchas que como tal debe seguir librando. (Martínez y Rojas, 1984, pp. 5).

En los orígenes del Movimiento Pedagógico se confrontaron dos corrientes contradictorias: por un lado, el movimiento político que subordinaba la pedagogía a lucha magisterial, y, por otro, el de los investigadores¹⁶ que reclamaban la recuperación de la pedagogía como alternativa para redimir el papel del maestro en la sociedad (Gantiva, 1984, p. 13). Para los primeros, la pedagogía era un instrumento del cual echar mano para abandonar sus consignas, mientras para los segundos, era el medio y la potencia productiva.

Esto pone de manifiesto la existencia de una resistencia instalada en la definición de la identidad del maestro como trabajador de la cultura y poseedor de un saber, animando luchas más horizontales en el seno del movimiento magisterial que actuaron como una fuerza que reclamaba el derecho a la orientación de su trabajo, la autonomía y el reconocimiento de sí mismo como un sujeto de saber, que no se contenta simplemente con reivindicar mejores condiciones de trabajo y empleo, sino que rechaza formas de sujeción impuestas que lo obligan por ejemplo a ser administrador de un currículo diseñado por otros que le dice qué enseñar y cómo enseñar. El archivo revela que la resistencia a las reformas de la época (Reforma Curricular y Mapa Educativo, MEN, 1980-1986) adquiere mayor fuerza y actividad en torno a luchas más afirmativas que de oposición, luchas que reclaman el derecho del maestro a orientar su propio trabajo.

15 Habría que preguntarse cómo tales discursos sobre la docencia como profesión, la investigación, los trabajos académicos, los movimientos sociales, etc., configuraron la necesidad de una búsqueda, que el Movimiento Pedagógico asume como rescate.

16 Entre estos se destacan: "El proyecto de investigación (interuniversitario) acerca de la historia de la práctica pedagógica colombiana"; el Grupo de Investigación Educativa, dirigido por Carlo Federici; la Expedición Pedagógica de Caldas.

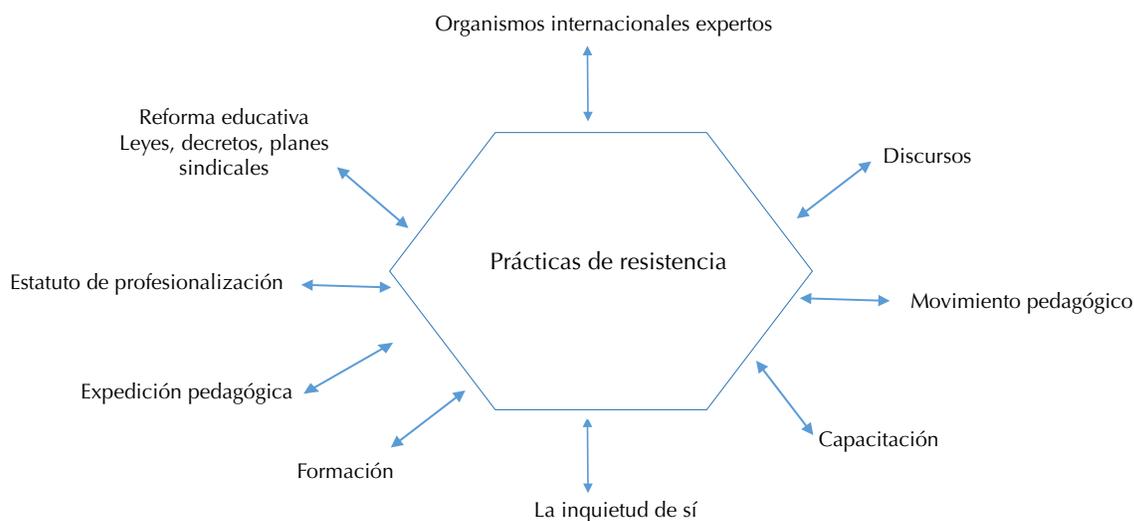


Figura 2. Poliedro, segundo trayecto de las prácticas de resistencia.

Fuente: elaboración propia.

A partir del año 2000 se identifica *un tercer trayecto* en las luchas de los maestros, cuya característica es el inconformismo y el malestar de los maestros por la intervención de la reforma sancionada en el Nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002) y la lucha por legitimar al maestro como sujeto de saber y trabajador de la cultura expresada en la defensa de la pedagogía como saber fundante de la profesión docente. Los discursos de los maestros de esta época denuncian la despedagogización y desprofesionalización de la docencia, al tiempo combaten los efectos de esa norma (v.g. la división del gremio en antiguos y nuevos maestros, las pérdidas de un régimen a otro de vinculación, la evaluación de sus competencias y desempeño, etc.).

Frente a la organización magisterial, de nuevo se apela a la unión, la validación de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA), la redención del estatuto del maestro y la elevación social, económica y laboral de la docencia. Las prácticas discursivas de los maestros rechazan la definición

de la docencia como función docente, pues con ella se crean unas condiciones de profesionalización de la docencia que habilitan a otros profesionales para su ejercicio, se asimilan y redistribuyen saberes, prácticas y tareas que han sido reclamadas como propias de un campo profesional con formación y titulación específica (la pedagogía).

En este escenario, algunos colectivos de maestros continúan con las luchas reivindicativas (pues aún los maestros son los profesionales peor remunerados), mientras otros, menos reconocidos, lo hacen desde la academia, la investigación y el aula, en luchas más afirmativas. Un conjunto de prácticas y estrategias muestran que hoy son otras las condiciones, discursos y evidencias en las que el maestro debe encontrar formas de resistir el embate de las fuerzas que lo han intervenido (v.g. los discursos que lo responsabilizan del fracaso escolar, la validación social de las TIC, el Nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002), los bajos resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas).

Varios estudios arrojan pistas importantes para pensar cómo se han transformado el trabajo y la identidad del maestro. Por ejemplo, los que se han ocupado de la práctica pedagógica y su identidad: Zuluaga (1988), que plantea una distinción entre los sujetos de la enseñanza, maestro y docente para precisar la relación del primero con el método y del segundo con el saber que transmite y la norma; Martínez (2010), cuyo trabajo refiere la dilución del maestro y su despersonalización en la función docente. También los que se han ocupado de la relación docencia/reforma y sus efectos al señalar por ejemplo, la internalización de su rol de funcionario del Estado, la cosificación de la profesión de enseñar, la frustración docente (Díaz, 2010), la desautorización de los docentes (Vezub, 2005).

Por su parte los que han trabajado la relación docencia/sociedad han puesto en evidencia las exigencias y sobrecarga de responsabilidades de los docentes (Esteve, 2006), el desprestigio social de la docencia (Vaillant, 2005), entre muchos otros que también refieren distintos fenómenos a raíz de su malestar, su lugar en la encrucijada (Tiramonti, 2005), su insatisfacción (Braslavsky *et al.*, 1994), sus sentimientos de culpabilidad (Hargreaves, 2005). Es decir, unos discursos de resistencia que advierten que algo anda mal en la forma en la que se piensa la pedagogía, la educación y al maestro. La aparente sinonimia con la que se abordan enunciados distintos (maestro y docente) despoja el discurso de resistencia de los maestros de su contenido constituyente que lo liga a una práctica y a unas maneras de ser y pensarse a sí mismo.

A MANERA DE COLOFÓN

Al revisar las prácticas de resistencia de los maestros deseamos recuperar tres sentidos. El primero hace visible las múltiples e inesperadas formas de la resistencia que funcionan en la cotidianidad y, especialmente, cuando se insertan en un campo estratégico de luchas, por ejemplo: el dominio

de un campo de saber, la mejora de unas condiciones, el establecimiento de unas orientaciones jurídicas sobre otras, etc. El segundo trae a la superficie la comprensión de cómo el discurso es un espacio de lucha por el poder en el que las estrategias planteadas retoman el discurso establecido por otros, para apoyarse y proponer en giros en la manera de ver y pensar el maestro, su lucha y su inconformidad. Por ejemplo, en las luchas por la organización magisterial, observamos cómo los discursos en pro de la unión y la militancia sindical se apoyaron en los discursos de la clase media y sus dificultades para legitimar la sindicalización como práctica. También en las luchas por el primer estatuto de la profesión, se observó cómo el discurso en torno a las profesiones en general decantó un escenario para pensar la norma alrededor de este esquema, que posteriormente fue aprovechado por el discurso oficial para insertar la profesionalización y la función docente. Tercero, el giro hacia luchas más afirmativas de los maestros, que podrían leerse en el nivel de la resistencia y no de la llana oposición, permite advertir la resistencia como una fuerza productiva que negocia con el poder/saber pero también lo fortalece. Por ejemplo, la distinción entre oposición y resistencia mediada por la inquietud de sí, implicó en un momento determinado de las luchas de los maestros, una conciencia crítica frente a cómo resistir la reforma y cómo organizar la lucha. De Movimiento Pedagógico a la consolidación de expresiones distintas del mismo en otras formas de organización (redes, anillos, círculos, expedición), emerge la resistencia a la institucionalización y la búsqueda de formas de establecerse y afirmarse en relación con sus pares, los intelectuales, la investigación. No obstante, no puede dejar de anotarse cómo en la actualidad las redes se han desarrollado bajo dos direcciones: una dirección en la que hay un desplazamiento de la estructura organizativa central, y la otra, cuando la idea de red es adoptada y utilizada por el centro y se vuelve una exigencia discriminadora y excluyente.

Cuando se pregunta por las prácticas de resistencia de los maestros y del maestro que se constituye en ellas, no puede dejar de notarse cómo los maestros responden a relaciones de poder, orientadas por discursos y prácticas, arraigadas incluso en la urdimbre de las más sutiles relaciones sociales. El archivo de esta investigación permitió identificar, analizar y describir formas de enunciar al maestro en los planes de gobierno, leyes, normas, discurso sindical, experto, prensa que circulan emplazándose, superponiéndose, excluyéndose, alternándose, confundiéndose (apóstol, modelo de virtud, héroe, maestro, trabajador de la cultura, docente) que revelan maneras de ver y hacer ver a los maestros de forma diferente dependiendo del régimen de verdad que se establece en una época en el estratégico campo de luchas y pequeños ardidés que dan lugar a la intervención de su subjetividad, emplazando la forma sujeto en maestro o docente. En definitiva, si algo puede concluirse en este trabajo es que ¡las prácticas de resistencia son también una forma de poder!, que funcionan en prácticas cotidianas, organizadas, estratégicas para luchar en contra de formas de sujeción impuestas que desconocen las formas de autogobierno como prácticas de libertad (Foucault, 1984).

RECONOCIMIENTOS

Este proyecto fue auspiciado por la Universidad Santo Tomás de Aquino, en el marco del Doctorado en Educación; Línea "Política, ciudadanía, Educación y derechos humanos". Fue dirigido por el Dr. Alberto Martínez Boom. Se inscribe en la línea de trabajo del grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, que retoma la propuesta foucaultiana, específicamente la arqueología que funciona como caja de herramientas, enmarcada en la reflexión histórica, política y filosófica para cuestionar las relaciones sujeto/maestro/poder/resistencia.

REFERENCIAS

- ACPES (1943). *Circular No. 1 de 1943*. Archivo (mimeo).
- Badiou, A. (2003). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bernal, R. (1934). Editorial. *Revista Educación, Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional*, 2(11), 324-325.
- Braslavsky et al. (1994). Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 34*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001002/100200s.pdf>
- Ceid-Feco de (julio de 1984). Movimiento Pedagógico. Otra escuela, otros maestros. *Revista Educación y Cultura*, 1(1), 4-12.
- Deleuze, G. (2003). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. (2010). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: Ed. Nueva Imagen, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En: *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-45). Buenos Aires: Unesco, IPE, Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Fecode (1979). Acta Acuerdos y Desacuerdos. En: *Estaduto Docente* (Decreto 2277 de 1979). Colombia.
- Fornet-Betancourt, R.; Becker, H. y Gómez-Muller, A. (1984). Michel Foucault. La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. Entrevista con Michel Foucault. *Revista Concordia*, 6, 96-116.
- Foucault, M. (1969). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1982). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1986a). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986b). *Historia de la sexualidad 3: La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault (1994a). *Ditsetécrits IV*. París: Gallimard.
- Foucault (1994b). *Ditsetécrits I*. París: Gallimard.

- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault (2005). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault (2008). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gantiva, J. (1984). Orígenes del Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, 1(1), 13-17
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Trad. P. Manzano. 5a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Lazzarato, M. (2007). Biopolítica y control de la opinión pública. En: *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor* (pp. 105-134). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Iesco.
- Martínez, A. y Rojas, F. (1984). Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, 1(1), 4-12.
- Marroquín, S. (20 de julio de 1934). Editorial. Voceros de las inquietudes del magisterio del Huila. *El Esfuerzo*, p. 1-2. Neiva.
- Martínez B., A. (1990). *Una mirada arqueológica a la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez B., A. (2010). La dilución del maestro. *Palabra Maestra*, 25, p. 5. Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado de: <http://www.palabramaestra.org/admin/docs/1291299843Palabra%20Maestra%2025%20Final%20sin%20editorial.pdf>
- Medrano, L. (1949). Informe del Departamento Normalista. En MEN. *Memoria del Ministro de Educación Nacional, Dr. Arango, Eliseo*. República de Colombia.
- Meler, E. (2010). *Perplejidades acerca de la conciencia desventurada*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mona, L. (2007). *Speakings'of resistances. Women politicians negotiating discursive power in Cambodia*. Gutemburgo: Göteborg University.
- Nieto, A. (1935). La Educación Nacional. Informe rendido al MEN. *Revista Educación*, 1(3), 24-25.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 223 de 1972.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 128 del 20 de enero de 1977. *Por el cual se dicta el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación*.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 2277 de 1979. *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1278 de 2002. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*.
- Revista Idearium (diciembre de 1937). Órgano de la Escuela Normal de Occidente. 1(7).
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina, Seix Barral.
- Street, S. (1997). Veinte años de la escuela democrática en el magisterio mexicano. *Revista Viento del Sur*, 1(10), 32-37.
- Street, S. (1998a). *El sindicalismo docente en México ¿Fuerza institucional o sujeto social?* FLACSO/PREAL, Boletín No. 2. Buenos Aires: Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina.
- Street, S. (1998b). El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿Autonomización de los educadores o ciudadanía de la educación? *El Cotidiano*, 1(87), 7-15. UAM.
- Tiramonti, G. (2001). Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90. *PREAL*, No. 19, Buenos Aires.
- Tenti F., E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti F., E. (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26(92), 889-910. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300009&lng=en&tlng=es. 10.1590/S0101-73302005000300009.

Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Vaillant, D. (2005). *Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Vezub, L. (2005). El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de

perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 15, 211-242.

Zuluaga, O. (1998). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.





Pruebas Saber de lenguaje: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa

Language “Saber tests”: Possibilities and challenges from the formative evaluation perspective

Sandra Gisela Martín Martínez¹

Para citar este artículo: Martín, S. (2016). Pruebas Saber de lenguaje: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa. *Enunciación*, 21(1), 31-44.

Recibido: 08-marzo-2016 / **Aprobado:** 20-mayo-2016

Resumen

En este artículo se presenta una investigación cualitativa enfocada en establecer y caracterizar las relaciones y tensiones emergentes entre las pruebas Saber de Lenguaje (tercer y quinto grado) y las prácticas evaluativas de los profesores de básica primaria, valiéndose de la aplicación de un cuestionario mixto a los profesores de dicho nivel de educación en un colegio distrital, así como de una entrevista semiestructurada a cuatro expertos. Las categorías *evaluación* y *competencia comunicativa* guían la construcción del marco teórico, además de ser fundamentales para analizar la información a través de las dimensiones de la crítica educativa propuesta por Eisner en su obra *El ojo ilustrado* (1998). Al finalizar, en las conclusiones, la evaluación se plantea como un recurso de aprendizaje, con lo que se resalta la importancia que tiene ampliar la reflexión pedagógica acerca del uso de las pruebas y sus resultados en el país.

Palabras clave: estandarización, evaluación formativa, lenguaje.

Abstract

This article presents a qualitative research focused on establishing and characterizing the relations and tensions which emerge between language “Saber tests” (Third and Fifth grade) and the elementary school teachers’ assessment practices, applying a mixt question air to the teachers of the mentioned level of education and a semi-structured interview to four experts. The categories *assessment* and *communicative competence* guide the construction of the theoretical frame; besides they are fundamental in the analysis of information made through the dimensions of educational criticism proposed by Eisner in his book: *The illustrated eye* (1998). In the conclusions, the assessment is raised as a source of learning, which highlights the importance of the pedagogical reflection about the use of the tests and its results in our country.

Keywords: Standardization, formative evaluation, language.

¹ Magíster en Educación. UPN. Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: sgmm_11@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los estudiantes en el área de Lenguaje –al igual que en otras áreas– tiene lugar a nivel interno, cuando son los profesores quienes llevan a cabo el proceso evaluativo en las instituciones educativas; y a nivel externo, cuando diferentes entes evaluativos diseñan y aplican pruebas estandarizadas con el fin de emitir resultados comparativos que den cuenta de la calidad educativa ya sea en el entorno regional o nacional. Es frecuente que en las instituciones educativas del país los profesores desarrollen sus prácticas evaluativas tratando de guardar cierta relación con los referentes de las pruebas externas; sin embargo, esto implica que a la par, surjan también algunas tensiones de orden teórico, pedagógico y evaluativo.

En el ámbito nacional, las Pruebas Saber diseñadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) se aplican con una periodicidad anual a los estudiantes de los grados tercero, quinto, noveno y undécimo –desde este año también se aplican en séptimo– y sus resultados constituyen la principal fuente de información para que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establezca el índice sintético de calidad educativa (ISCE) de las escuelas y colegios de Colombia.

Es tanto el alcance que se le da a los resultados de los estudiantes en las Pruebas Saber que a través de la Resolución N.º 15883 de 2015 se estableció que para el incremento en las matrículas y pensiones se tendrá en cuenta la catalogación que tenga el colegio privado en los resultados obtenidos en el ISCE. En consecuencia, los colegios buscan afanosamente alcanzar mejores resultados en las pruebas y se adoptan medidas como el diseño de pruebas “tipo ICFES” al finalizar cada periodo escolar o semestralmente, con el propósito explícito de preparar a los estudiantes para las pruebas. La reflexión pedagógica acerca de la pertinencia de diseñar y aplicar pruebas que intenten ser similares a las diseñadas por el ICFES se queda corta, pues esta situación es una decisión naturalizada en el campo de la educación y vista con

buenos ojos por distintos miembros de la comunidad educativa, después de todo, el propósito es bueno...

Teniendo en cuenta el anterior panorama, en esta investigación se cuestionó por las relaciones y tensiones que emergen entre los referentes teóricos y metodológicos de las Pruebas Saber de Lenguaje (tercero y quinto) y las prácticas evaluativas de los profesores; así se planteó como propósito construir unos criterios pedagógicos desde una perspectiva crítica que aportaran a la evaluación formativa de los estudiantes, para hacer viable el uso – en una justa medida– de las pruebas y la información de sus resultados didácticos y evaluativos. Por tanto, se asume que las pruebas son solo un instrumento más de evaluación, un recurso complementario, y que, además, resulta discutible que sus resultados sean utilizados como referente para establecer la calidad de educación de un colegio.

POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Preguntarse por las dificultades, los retos y las posibilidades de las Pruebas Saber de lenguaje, como estrategia de evaluación de la competencia comunicativa en básica primaria, requiere situarse en el contexto de origen de estas pruebas. Según lo expuesto por Noguera (2003), en Colombia se estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE) como una respuesta a las recomendaciones del Banco Mundial (BM) en el contrato de universalización de la básica primaria que estableció con el MEN; en este, se sugirió la aplicación de pruebas enfocadas a medir el logro cognitivo. En la década de 1990, durante el gobierno de César Gaviria y bajo los parámetros de la política de apertura tanto económica como educativa, se implementó en el país el diseño y aplicación de pruebas estandarizadas. Además, desde hace más de dos décadas, los estudiantes colombianos han venido participando en las pruebas diseñadas en el país y en algunas internacionales como PISA (Programme

for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), entre otras.

La educación se ha considerado por los organismos supranacionales como el BMy la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como motor de desarrollo económico, lo cual ha incidido en la formulación de políticas educativas, como es el caso de la referente a la formación y evaluación por competencias. Así, la tendencia de participar en las pruebas estandarizadas es cada vez mayor, respondiendo al interés político de medir la calidad del sistema educativo y poder generar escalas de comparación de los resultados, ya sea en el país, o en el ámbito internacional.

Las Pruebas Saber se plantearon para evaluar la calidad de la educación y se les ha otorgado gran relevancia en la normatividad de evaluación en Colombia; por ejemplo, en el Decreto 230 de 2002 sobre Evaluación Académica de las Instituciones; de igual manera, en el Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media; en el Decreto 4216, por el cual se modifica el Decreto 3963 de 2009 para reglamentar el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, y en la Ley 1324 de 2009, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.

De la misma manera, la actual ministra de Educación, Gina Parody, ha implementado el modelo sintético de la calidad educativa mediante el Decreto 0325 de 2015; en este, “resulta necesario crear un espacio institucional para que los establecimientos educativos de preescolar, básica y media revisen específicamente su desempeño en calidad y definan las acciones para lograr mejoras sustantivas en este aspecto dentro del correspondiente año escolar” (MEN, 2015).

En cuanto a las *mejoras sustantivas*, estas no tienen lugar como efecto de una disposición legal, y mucho menos en tiempos definidos desde la inmediatez de los intereses de quienes formulan las políticas educativas de evaluación, “creer que con un plan de mejoramiento mínimo anual de estas características, hecho en un día, se va a lograr mejorar la calidad y alcanzar que Colombia sea la más educada en el año 2025, es a todas luces ingenuo” (Álvarez Gallego, 2015).

Dado lo expuesto, es vital comprender que “la educación concuerda con un proyecto cultural que abarca los factores constitutivos del ser humano y los requerimientos por una sociedad mejor” (Niño, 2002), donde los ciudadanos pueden formarse como sujetos críticos en la medida en que pueden construir conocimiento y utilizarlo para comprender mejor el mundo en el cual están situados, y al cual puede contribuir desde su realización personal, gracias al vínculo entre la educación, la familia, la sociedad y el Estado; una educación de calidad es posible cuando se piensa para el bienestar de la comunidad educativa y no solo en términos de crecimiento económico.

LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: ENTRE LO NORMATIVO Y LA PRÁCTICA EN EL AULA

El concepto de *evaluación* tiene un carácter polisémico, su significado ha sido diferente dependiendo de la época histórica y del paradigma desde el cual es definida. El interés por lograr la pretendida objetividad de la evaluación puso en auge, desde el siglo pasado, el uso de los tests y las pruebas de carácter estandarizado, cuyos resultados sirven para emitir juicios de valor acerca de los logros adquiridos por los estudiantes. Sin embargo, desde la década de 1970, los teóricos de la evaluación han presentado diferentes propuestas de modelos de evaluación, algunos de ellos se enfocan en una perspectiva positivista y otros centran su interés en la comprensión del acto educativo, como es el caso de la crítica artística y la evaluación democrática.

La evaluación, vista desde el paradigma experimental, se vincula con cierto carácter instrumental en su método y con una concepción de la enseñanza como tecnología; por ejemplo, la evaluación por objetivos de comportamiento (cuyos máximos representantes fueron Tyler durante la década de 1950; Mager, desde los años sesenta, y Popham, durante los años 1970) se enfoca en actividades como comprobar el grado en que los comportamientos o conductas de los estudiantes reflejan los logros preestablecidos.

En la actualidad, el modelo de evaluación por competencias tiene gran relevancia en el contexto educativo. Este pudo originarse por el desplazamiento que se ha dado en las políticas educativas de carácter internacional del papel central de la enseñanza para enfocarse en el aprendizaje, que para el caso es asumido como la adquisición de un conjunto de habilidades. El enfoque por competencias se puede relacionar con la pedagogía por objetivos, pues la competencia tiene que ser demostrable y comprobable empíricamente; en consecuencia, según Barnett (2001, citado por Álvarez, 2011), el conocimiento no es entendido como proceso de construcción sino como un producto; además, la acción humana se desnaturaliza, debido a que las competencias se asumen como capacidades predecibles para actuar de formas determinadas que han sido definidas por otros.

EL CASO DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE LENGUAJE

En el país, la apuesta por incluir la categoría *competencias* en la educación a través de los documentos que guían y orientan el diseño del currículo, empieza de manera formal con la formulación de los Lineamientos Curriculares y de los Estándares Básicos de Competencias. En adición, las pruebas estandarizadas llegan a ser la estrategia adecuada para lograr que se enfoquen las prácticas evaluativas y el diseño del currículo de acuerdo con los referentes de los Estándares Básicos de Educación

por Competencias, lo cual responde más a intereses político-económicos que pedagógicos, pues respecto al modelo de las competencias en educación se observa que el “discurso se ha extendido sin límites geográficos definidos [...]; las competencias se imponen *por decreto* con la aquiescencia de quienes desempeñan funciones de responsabilidad burocrático-administrativas” (Álvarez, 2011).

Por consiguiente, para que la evaluación externa sea coherente con el modelo de las competencias, desde 2005 la Prueba ICFES ha estado alineada con los estándares; de acuerdo con Castillo *et al.* (2007), desde su inicio, las Pruebas Saber se hallan en estrecha correspondencia con los propósitos trazados por PIRLS, PISA y SERCE, y apropian algunas de las definiciones de competencias del área de lenguaje hechas por estas, con lo cual se intenta demostrar la pertinencia de estas pruebas estandarizadas en relación con los referentes teóricos validados por las agencias internacionales de educación. Sin embargo, aunque buscar el reconocimiento del país en un escenario global es inevitable, tal situación no quiere decir que la única preocupación sea responder a las demandas de las agencias internacionales de evaluación, donde el principal uso que se está dando a las pruebas es el de arrojar resultados que son la base para la comparación y la clasificación.

En sus primeras aplicaciones, las pruebas estandarizadas de lenguaje fueron diseñadas en Colombia con el propósito de evaluar el grado de adquisición de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes en determinados grados, estrategia a la cual subyace la idea de que las competencias se adquieren de manera similar por los estudiantes, al finalizar algunos niveles o ciclos educativos.

Para evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños es necesario comprender que esta se construye a lo largo de sus vidas, y que no se puede esperar que todos tengan las mismas habilidades para expresarse en su contexto social. La competencia comunicativa abarca distintos aspectos, pues como lo afirma Hymes (1996): “[...]”

el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” p.22, lo cual implica, que el niño, a través de los actos del habla, haga uso del lenguaje para participar en diferentes situaciones de comunicación.

Por consiguiente, de acuerdo con lo expuesto por Álvarez (2003), la evaluación merece ser asumida como “una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos” p.8, la cual, involucra en su práctica procesos de diálogo y deliberación entre los actores educativos. Como un acto ético, la evaluación remite a la necesidad de hacer explícitos los criterios con los que van a evaluar a sus estudiantes, a ser justos en lo que se refiere a tener en cuenta los avances de cada estudiante; además, está al servicio de los sujetos del aprendizaje, pues no puede ser solo un acto de medición al servicio de intereses políticos y económicos.

METODOLOGÍA

Esta investigación fue concebida desde la postura epistemológica de la teoría crítica, por lo cual fue posible reconocer la realidad como una construcción social que no es inmutable; por ende, el papel del investigador supone una interacción constante con los sujetos del estudio, pues “la naturaleza transaccional de la investigación requiere de un diálogo entre el investigador y los sujetos de la investigación” (Guba y Lincoln, 2002), situación dialéctica que puede llegar a generar un cambio o transformación intelectual para propiciar una mejor comprensión de la realidad.

Igualmente, este estudio se sustenta en los planteamientos de la pedagogía crítica al reconocer a los actores educativos en su dimensión ético-política y porque asume a los profesores como intelectuales de la educación y gestores de transformación social; aquí, ellos son los más indicados para permitirnos comprender cómo se entienden y asumen las Pruebas Saber en el contexto educativo. Asimismo, en esta investigación se optó por una perspectiva metodológica cualitativa; es decir que existe

una inadecuada oposición entre cualitativo y cuantitativo, pues si una investigación es cualitativa, lo es atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio y a la postura epistemológica que permite concebirlo y categorizarlo.

Para analizar la información se recurrió a la interpretación cualitativa de los datos mediante las dimensiones de la crítica educativa propuesta por Elliot Eisner en su obra *El ojo ilustrado* (1998); la crítica se concibe como el arte de la revelación y como el medio para comprender desde una visión emancipadora el objeto de estudio, además, se entiende que la función del crítico es educativa en tanto se relaciona con la percepción y en cuanto profundiza el entendimiento.

Eisner plantea como dimensiones de la crítica educativa: a) la descripción, que se vale de la visualización y la emoción presentes en la escritura y la narración del investigador para dar a conocer el acercamiento detallado y vívido al aspecto de investigación; b) la interpretación, que busca explicar el significado de lo que se ha descrito mediante la contrastación con la teoría y restableciendo la relación con el contexto; c) la evaluación, relacionada con el hecho de valorar el sentido educativo de la situación descrita, y d) la tematización, en la cual se identifican los mensajes recurrentes que dominan el asunto de investigación y que permiten percibir rasgos que pueden hacer que los hallazgos de la investigación sirvan como base para comprender situaciones similares a la estudiada.

Comprendiendo la importancia que tiene la existencia de “una coherencia interna entre lo epistemológico y el método” (Páramo, 2008), y al ser la teoría crítica la postura desde la cual se concibe el objeto de estudio de esta investigación, en esta pesquisa se escogieron como técnicas de investigación apropiadas para la recolección de información: el cuestionario mixto dirigido a los profesores de la básica primaria del Colegio Leonardo Posada y la entrevista semiestructurada a expertos.

Adicionalmente, se acudió al análisis documental, por ser una técnica que permite reconocer tendencias, concepciones y supuestos tanto políticos

como culturales que constituyen la base de la forma en que se comprende y se realiza la evaluación a nivel externo e interno. Se realizó el análisis de los criterios que orientan la construcción de las Pruebas Saber tercero y quinto, y así mismo, de los criterios de construcción de las pruebas de comprensión que diseñan los profesores y que se aplican semestralmente en el Colegio Leonardo Posada Pedraza, con el propósito de reconocer las posibles relaciones y tensiones entre estos dos instrumentos de evaluación, uno de carácter externo y el otro de carácter interno. Dicho análisis documental se estructuró desde las fases propuestas por Díez (2006): análisis inicial, categorización, profundización y contextualización.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Dimensión descriptiva

De acuerdo con Eisner (1998), esta dimensión permite que otros puedan ver y comprender con claridad los hechos que se describen a través de la recreación vívida del proceso investigativo mediante el cual se le da sentido a determinada situación educativa. Por ende, es importante dar a conocer cada instrumento aplicado y su finalidad en la presente investigación: en primera instancia, el análisis documental de los criterios con que se elaboran las pruebas institucionales, y de los lineamientos para la construcción de la Pruebas Saber (tercero y quinto), permite evidenciar que las pruebas de comprensión del Colegio Leonardo Posada Pedraza tienen como un gran propósito preparar a los estudiantes del colegio para la presentación de las Pruebas Saber. Sin embargo, solo se hace referencia a algunos parámetros sencillos de elaboración de las preguntas que obedecen más a criterios de forma y que no sugieren la necesaria reflexión sobre las competencias que busca evaluar el ICFES; de hecho, al analizar dos pruebas (tercero y quinto) del área de lenguaje elaboradas por los docentes, las cuales constan de 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta, se evidencia que la

mayoría de los interrogantes se enfoca en evaluar el componente semántico a través de preguntas que requieren recuperar la información implícita de un texto, mientras que para los componentes sintáctico y pragmático no existen preguntas.

Luego del análisis documental, y con el propósito de indagar cómo los profesores de básica primaria comprenden y asumen las Pruebas Saber (tercero y quinto) en relación con sus prácticas evaluativas; además, de intentar vislumbrar el posible uso pedagógico que ellos pueden dar a estas pruebas estandarizadas en el aula de clase, se diseñó y aplicó un cuestionario mixto a 18 profesores –un poco menos de la mitad de los que conforman el nivel de la básica primaria de la institución–. Las diez preguntas realizadas guardan estrecha relación con las tres categorías que guiaron tanto la construcción teórica, como la recolección y análisis de los datos construidos (tabla 1).

Con las respuestas dadas por los profesores, fue posible inferir que desde su perspectiva, las recomendaciones de organismos supranacionales y el interés del Gobierno por tener un sistema educativo competitivo en el ámbito internacional, son aspectos que han influido en la implementación de las políticas de evaluación de la calidad educativa, y que por tanto, la aplicación de pruebas estandarizadas tienen como fin monitorear la calidad educativa e implementar estrategias de medición y comparación.

Asimismo, ante la pregunta acerca de los aspectos que está priorizando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para establecer la calidad educativa de las instituciones del país, 11 profesores consideran que los resultados de las Pruebas Saber, la permanencia de los estudiantes en el sistema y la cobertura escolar son el insumo para definir el índice sintético de la calidad educativa (ISCE), establecido por el MEN, para cada institución. Siete profesores afirman que desde el MEN se construyen juicios cuantitativos que responden a intereses técnicos y administrativos que desconocen la importancia de los actores educativos, recursos didácticos y modelo pedagógico de cada institución para definir la calidad de la educación.

Tabla 1. Relación entre las categorías y las preguntas de la entrevista semiestructurada

Categorías	Subcategorías	Preguntas
1. Políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad	1.1 Relación entre neoliberalismo y calidad	1
	1.2 Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.	2 3
2. Evaluación	2.1 Conceptualización de la evaluación	4
	2.2 Evaluación por competencias	5
	2.3 Estrategias de evaluación	6 7
3. Relación Pruebas Saber y evaluación en el aula	3.1 Uso pedagógico de las Pruebas Saber	8 9
	3.1 Uso pedagógico de las Pruebas Saber	10

Fuente: elaboración propia.

Respecto al uso pedagógico a las Pruebas Saber, 6 profesores manifiestan que suelen diseñar evaluaciones escritas con una estructura similar a la de las Pruebas Saber, otros 6 consideran importante analizar los componentes que analizan las pruebas, para priorizarlos en lo que ellos evalúan a los estudiantes; 4 maestros indican que les interesa consultar los resultados para reflexionar sobre las causas del desempeño de los alumnos en las Pruebas Saber, solo una profesora expone que ella da un uso pedagógico a las pruebas resolviendo con los estudiantes los cuadernillos de preguntas disponibles en la página del IC-FES; y por último, una docente manifiesta que suele analizar con sus estudiantes las preguntas de la prueba a nivel sintáctico y semántico, para que sea posible inferir la respuesta adecuada y desarrollar así procesos de comprensión e interpretación.

En este estudio también se aplicó una entrevista semiestructurada a cuatro expertos, la cual tuvo como propósitos indagar acerca de las posibilidades y las limitaciones de las pruebas como instrumento de evaluación, así como analizar el uso que se ha hecho de estas y de sus resultados en el contexto educativo (tabla 2).

Los expertos coinciden en afirmar que la relevancia de las pruebas y sus resultados en la toma de decisiones, planteamiento de reformas, estructuración de la planeación curricular y en las

prácticas evaluativas de los maestros es bastante alta:

E11F: (...) el Gobierno nacional considera que las pruebas son una herramienta poderosa y por eso decide que se apliquen en todos los colegios para entregar un instrumento de retroalimentación a sus planes [...]. La función del MEN es ejercer inspección y vigilancia [...], y la ejerce de diferentes maneras, mirando el destino de los recursos, las contrataciones [...], mediante la aplicación de unos instrumentos para saber qué tanto los estudiantes están alcanzando estos aprendizajes que están definidos en los Estándares Básicos de Competencias.

Se entiende, entonces, que las pruebas son una estrategia de la política de evaluación, de vigilancia y rendición de cuentas, y que, además, aportan información sobre el desempeño de los estudiantes que puede ser utilizada por diferentes estamentos para la toma de decisiones en los entornos macro e institucional.

En la prueba de lenguaje se evalúa la competencia comunicativa de los estudiantes; sin embargo, tres expertos aclaran que el énfasis está en evaluar algunos rasgos de la comprensión lectora, dejando de lado la oralidad, la producción textual y la dimensión estética del lenguaje. Evaluar la competencia comunicativa es algo muy complejo, y los expertos coinciden en afirmar que resulta imposible evaluarla usando como único instrumento una prueba estandarizada. Por otra parte,

Tabla 2. Codificación expertos

EXPERTO	ENTIDAD	CÓDIGO
Isabel Fernandes Cristovao	Exdirectora de análisis y divulgación del ICFES	E1IF
Janeth Castillo Ballén	Profesional especializada, área de lenguaje, ICFES	E2JC
Mauricio Pérez Abril	Docente e investigador de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana	E3MP
Nohora Patricia Duarte	Asesora e investigadora en evaluación del área de lenguaje, E-valorar.	E4PD

Fuente: elaboración propia.

E4PD: (...) el aula sí tiene todo lo necesario, es un microcosmos en el que los docentes pueden apreciar todo el desarrollo de la competencia comunicativa, pues los niños además de hablar espontáneamente, argumentan, expresan emociones... entonces lo que está en juego es la creatividad del docente y desde luego el conocimiento profundo que se tenga de lo que significa e implica el desarrollo de la competencia comunicativa para propiciar las situaciones que favorezcan todos los aspectos de esta competencia.

En cuanto al uso pedagógico de las Pruebas Saber, los expertos afirman que este prácticamente no existe, pues los distintos sectores interesados en los resultados de las pruebas hacen un manejo inadecuado de la información que se genera. En los departamentos y ciudades, las medidas se orientan hacia la contratación de empresas expertas en pruebas, o del mismo ICFES, para capacitar a los docentes y lograr así mejorar el desempeño en las pruebas.

En adición, la tendencia de elaborar pruebas tipo ICFES en los colegios es un desacierto que indica desconocimiento del diseño y metodología de las pruebas, como también, una ausencia de reflexión sobre cómo hacer un uso pedagógico de las pruebas y sus resultados. El diseño de las Pruebas Saber es un proceso riguroso que atiende al modelo basado en evidencias (MBE) y que requiere del conocimiento de la psicometría; por lo cual, resulta inconveniente pedir a los maestros en los colegios que hagan pruebas tipo ICFES con el fin de preparar a los estudiantes para las presentación

de estas pruebas. Respecto al uso pedagógico de estas y la información que aportan sus resultados, es importante señalar los siguientes comentarios de los expertos:

E3MP: Hay que ocuparse es de analizar las pruebas y de responderlas colectivamente en clase, para esto se pueden bajar del ICFES, hay una gran cantidad de pruebas estandarizadas bien construidas y liberadas, entonces para qué ponerse a inventar algo que ya está inventado; pero lo grave, es destinarle demasiado tiempo a eso y no a la lectura, a la gramática y a la literatura.

E2JC: Si el docente sabe que la Prueba Saber está siendo construida pensando en las competencias básicas fundamentales..., pues yo miraría las pruebas evidentemente, pero no para preparar a mis estudiantes para esa prueba, sino para saber cómo están siendo rastreadas dichas competencias desde allí [...], tratando de entender qué pensamiento y acción pedagógica hay detrás de ellas, porque cuando hago una pregunta de gramática, y no indago por si esto es un adjetivo o un adverbio, sino que indago dentro de una proposición que función me está cumpliendo esa partícula, eso ya me debe decir algo en torno a cuál debe ser el proceso que yo puedo adelantar en el aula.

Por consiguiente, si realmente se quiere dar un uso pedagógico a las pruebas, resulta importante que, en distintos espacios académicos, los profesores tengan la oportunidad de analizar qué y cómo evalúan las pruebas, así como la información detallada de los resultados que se puede consultar en la página del ICFES, la cual merece ser

reflexionada, superando la atención simplista en el porcentaje de estudiantes que se ubica en cada desempeño. Este dato es importante –claro está–, pero si no se relaciona con lo que se esperaba de los niños en cada nivel y si no se analiza qué se les evaluó y desde qué enfoque, conocer dichos porcentajes carece de sentido.

Dimensión interpretativa

En esta fase se busca contrastar las consideraciones de los maestros y de los expertos con lo expuesto en el marco teórico, donde confluyen distintas posiciones en torno a la evaluación y las Pruebas Saber como instrumento de evaluación. En primer lugar, cuando los expertos mencionan que la medida implementada en Colombia, referente a la aplicación de pruebas nacionales estandarizadas, era la tendencia en muchos países, se evidencia una manifestación de aquello que De Sousa Santos (1998) denomina *localismo globalizado*, pues se considera que una medida de tanto impacto en el contexto educativo, que comenzó a tener vigencia en otros países, puede ser replicada en Colombia aun cuando las condiciones socioeconómicas y culturales del país sean bastante disímiles de las de otros en los que se venían implementando, que tampoco eran exitosas en esos contextos.

En realidad, se necesita mucho más que copiar experiencias educativas de otros países, pues, de acuerdo con Braslavsky (2006), para lograr la calidad educativa es esencial reconocer el papel de los profesores y de los padres de familia en la formación de los estudiantes como personas felices y solidarias; se requiere del compromiso del Estado y de la comunidad en general para que la educación que tiene lugar en el país procure la igualdad de oportunidades para los estudiantes.

Respecto a la evaluación del desarrollo de las competencias de los estudiantes, es importante considerar que los profesores y los expertos consideran que la aplicación de pruebas de selección múltiple con única respuesta es una estrategia inadecuada para evaluar el desarrollo de

las competencias. De hecho, importantes teóricos como Álvarez (2011) y Díaz Barriga (2009) sostienen que cuando se aplican pruebas de carácter estandarizado a partir del modelo de evaluación por competencias, se puede notar que lo novedoso en este modelo parece estar solo en el discurso, pero no en la práctica, pues finalmente lo que se está provocando es un retorno al modelo de la evaluación por objetivos.

Crear que una competencia, como la comunicativa, es evaluable desde lo que se define en indicadores específicos es recortar el sentido de infinitud que tiene el desarrollo de las competencias. Por tanto, como lo proponen Pérez Abril y Barrios (2010) se hace necesario reconocer el papel fundamental que tienen la gramática, la dimensión estética al leer y al escribir, la oralidad y la participación en situaciones reales de comunicación para desarrollar la competencia comunicativa.

Por otro lado, los expertos consideran que no se está adelantando una reflexión pedagógica en las comunidades educativas acerca de lo que evalúa la prueba de lenguaje, y de hecho muy pocos profesores indican que suelen valerse de los cuadernillos del ICFES que quedan disponibles en la institución para resolverlos junto con sus estudiantes con el propósito de reflexionar sobre la intención de la pregunta, la estructura y el sentido de los enunciados, las posibles respuestas, entre otros aspectos. Si esta reflexión tuviera lugar en las aulas, sería posible construir unas opciones formativas para estas pruebas, pues según Anijovichy González (s.f.) la retroalimentación de la evaluación es la que finalmente le otorga sentido educativo para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados de las Pruebas Saber de lenguaje, y el estudio de sus factores asociados aportan información que merece ser objeto de reflexión pedagógica para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En consonancia con lo planteado por Pérez (2003), y Pérez y Barrios (2010), el capital cultural, las buenas condiciones de vida así como el nivel económico y la formación profesional de los padres de

familia son factores que inciden positivamente en el desempeño de los estudiantes en las pruebas.

Dimensión valorativa

En esta dimensión de la crítica educativa, se establecen juicios de valor acerca de las apreciaciones hechas por los profesores y por los expertos; luego de describir e interpretar la información obtenida tanto en el cuestionario como en la entrevista, se evidencia que la manera en que se conceptualiza el término calidad desde la perspectiva de quienes formulan las políticas de evaluación en el contexto educativo guarda más relación con la medición y la rendición de cuentas que con la valoración de las experiencias educativas de los maestros y los estudiantes en la escuela.

Aunque es claro que para instancias del Gobierno, como el MEN, es imprescindible evaluar el sistema educativo a través de las evaluaciones de las instituciones educativas, de los maestros y primordialmente de los estudiantes, esto no es razón para recortar el sentido de la evaluación educativa solamente a la participación en pruebas externas. El reto de evaluar la educación desde una perspectiva democrática es algo que requiere ampliar la concepción de la calidad, hasta considerar que esta no se puede definir únicamente por los resultados de los estudiantes en las pruebas externas, en el ámbito internacional y nacional.

Cuando los expertos definen las pruebas como un instrumento de papel y lápiz, hacen una mirada justa de estas y reconocen que no es posible evaluar desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la Prueba Saber de lenguaje, pues es claro que la prueba se está enfocando en evaluar la comprensión de lectura y algunos aspectos del proceso de escritura; sin embargo, esto resulta complejo, pues es distinto cuando el estudiante lee o escribe para ser evaluado, a cuando lo hace desde la dimensión estética asociada con el disfrutar de una experiencia literaria.

Es un acierto de los participantes en la investigación reconocer que factores asociados, como el acceso a bienes simbólicos y el capital cultural que poseen los estudiantes, inciden en su desempeño en las pruebas, y que los resultados no van a mejorar solo por el hecho de aplicarlas periódicamente. Una de las estrategias más valiosas cuando se piensa en el uso pedagógico de los resultados de las pruebas es la reflexión pedagógica de los directivos docentes y de los profesores en cuanto a un proceso de revisión de la planeación curricular y la práctica pedagógica para considerar hasta qué punto es posible incluir algunos aspectos evaluados en las pruebas.

Tematización

En esta dimensión de la crítica educativa emergen aquellos temas que representan los “mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe” (Eisner, 1998, p. 126). Estos rasgos esenciales posibilitan la comprensión del asunto investigado, y a través de lo que Eisner denomina *generalización*, se convierten en una herramienta que proporciona una visión ilustrada para percibir situaciones similares. Las temáticas que emergieron a través del desarrollo de esta investigación fueron:

- *La evaluación de la calidad educativa desde la comprensión de la calidad como sinónimo de la eficacia.* Cuando el concepto de *calidad* propio del sector industrial es extrapolado al ámbito educativo, continúa guardando relación con la eficacia, lo que en el campo de la educación significa que los estudiantes aprendan lo que deben aprender, es decir lo que está prescrito en el currículo oficial. En el caso de Colombia, es aquello que se define en los estándares básicos de competencias y recientemente en los derechos básicos de aprendizaje, y es, entonces, cuando se utilizan las

pruebas estandarizadas como el instrumento que constata lo que han aprendido los estudiantes.

- *La tendencia global hacia la implementación del modelo de evaluación por competencias.* El interés por replicar el modelo de evaluación por competencias instaurado en otros contextos, con el argumento de considerarlo una alternativa innovadora para mejorar la calidad de la educación, es un rasgo que impregna la realidad de los sistemas educativos en diferentes países. En Colombia, el ICFES se encarga de implementar pruebas anuales en distintos grados de formación con el propósito explícito de evaluar el desarrollo de competencias de los estudiantes en las que se evidencia el interés por estar en sintonía con lo evaluado en las pruebas internacionales.
- *La evaluación del desarrollo de las competencias es un proceso complejo y constante.* Si se conciben las competencias desde una postura teórica específica, como en el caso del área de lenguaje, no se les puede concebir como un producto acabado. Por tanto, si se habla de evaluar las competencias de los estudiantes, se hace necesario el uso de diferentes recursos y estrategias para valorarlas a través del tiempo, lo que implica analizar y valorar sus producciones mediante la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la competencia.
- *La posibilidad del uso pedagógico de las Pruebas Saber y sus resultados a partir de la reflexión pedagógica.* La aplicación de estas pruebas y los múltiples usos que se hacen de sus resultados son hechos que resultan al servicio de intereses político-económicos y que desvanecen el uso pedagógico de las pruebas. Sería interesante abrir la posibilidad de conocer aquellos elementos que pueden aportar a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros. Analizar lo que

evalúa la prueba y su relación con los aspectos evaluados por el maestro, así como la manera de indagar por determinados procesos con el fin de reflexionar sobre la práctica que va más allá de la simple negación de aquello que está instituido.

- *La incidencia de aspectos como el nivel socioeconómico, el capital cultural y el acceso a bienes simbólicos en el desempeño de los estudiantes en las Pruebas Saber.* Decir algo sobre el desarrollo de las competencias de un estudiante conlleva conocer –aunque sea a grandes rasgos– las características de su contexto familiar, su nivel socioeconómico, el acceso que tiene a espacios que aporten a su proceso de aprendizaje, la manera como usa su tiempo y su estilo de aprendizaje, entre otros tantos factores que inciden en las posibilidades que un estudiante tiene para desarrollar sus competencias.
- *El entrenamiento de los estudiantes para las pruebas como medida adoptada por los colegios tiene implicaciones negativas a nivel pedagógico y evaluativo.* El imaginario que existe al considerar que la construcción de una Prueba ICFES es algo que se puede hacer en el aula, atendiendo solo a criterios de forma en lo que se refiere a formular un enunciado con cuatro opciones de respuesta, es algo que demuestra el desconocimiento de la metodología del modelo basado en evidencias de las Pruebas Saber; sin embargo, muchas críticas se dirigen hacia el instrumento como tal y no al sistema político-económico que da origen a su aplicación.
- *Los aportes de los resultados de las Pruebas Saber de lenguaje a la práctica pedagógica y evaluativa de los profesores de la básica primaria.* La información que se obtiene a partir del análisis de los resultados de las Pruebas Saber de lenguaje (tercero y quinto) pueden ser un aporte valioso para los docentes, pues si la reflexión va más allá del dato y se

analiza por qué a los estudiantes les cuesta comprender la función de los signos de puntuación dentro de un texto, reconocer el propósito de distintos tipos de texto o inferir a partir de lo que ha leído –por mencionar solo algunos aspectos–, es probable que los docentes opten por afianzar el trabajo en torno a la comprensión de lectura y a la producción escrita atendiendo a la diversidad de la tipología textual y a la consideración de estas como prácticas socioculturales.

CONCLUSIONES

Desde el análisis de la información adelantada a partir de la crítica educativa, proceso que ha permitido profundizar en la comprensión acerca de las relaciones y tensiones que existen entre las Pruebas Saber y la evaluación en el aula, se construyen las presentes conclusiones que dejan ver consideraciones acerca de las dificultades, los retos y las posibilidades de dichas pruebas:

- La evaluación es el recurso del que se vale la política educativa para medir la calidad, por eso, el nivel de importancia que se le da a la evaluación estandarizada es bastante alto; esto la convierte en una actividad ligada al control y la vigilancia del sistema educativo, lo que ha llevado a que en distintas entidades territoriales prolifere la contratación de empresas especializadas en pruebas estandarizadas para capacitar docentes y entrenar a los estudiantes, con el propósito de alcanzar un mejor desempeño en dichas pruebas.
- El significado que se le otorga a las Pruebas Saber, en las políticas educativas asociadas a la evaluación de la calidad, tiene que ver con sus características de validez y confiabilidad, mientras que la evaluación del maestro en el aula de clase no se aprecia bajo estos juicios y, por tanto, no se tiene en cuenta para emitir juicios de la calidad educativa. Esta situación pone en evidencia el desconocimiento de los profesores como intelectuales de la educación.
- La decisión de diseñar pruebas institucionales “tipo ICFES”, en las que el propósito es entrenar a los estudiantes para que logren buenos resultados, resulta ser un desacierto, debido a que el sentido formativo de la evaluación se pierde y además porque los maestros no son expertos en la construcción de pruebas estandarizadas. Su formación disciplinar no tiene que ver con la psicometría.
- Aunque el objeto de evaluación de las Pruebas Saber de lenguaje es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, estas, según se evidencia, terminan evaluando principalmente la comprensión lectora. Resulta ambicioso buscar evaluar la complejidad del desarrollo de esta competencia a través de la Prueba Saber de lenguaje, pues dicha competencia se desarrolla en comunidades lingüísticas heterogéneas gracias a la interacción social dentro de situaciones comunicativas que tienen diversos propósitos.
- El maestro sí cuenta con las oportunidades reales para evaluar paulatinamente el desarrollo la competencia comunicativa en los estudiantes a través del uso de distintas estrategias pedagógicas donde se reconoce a los niños como seres que, a través de su expresión oral, construyen actos del habla que inciden en las actitudes y respuestas de los demás.
- A partir del análisis, los aspectos que evalúan las Pruebas Saber, así como de lo expuesto por algunos expertos, se concluye que la información que arrojan las pruebas sugiere que en el aula se debe: trabajar la diversidad de la tipología textual brindándole herramientas al estudiante para llegue a comprender de manera global un texto, y enfatizar en la comprensión de la función de marcas textuales como los conectores dentro de un texto. En todo caso, lo importante

es lograr que un estudiante lea, exprese sus opiniones y escriba, no solamente porque esto se le evalúa, sino porque disfruta de hacerlo, lo cual tiene que ver con la dimensión estética del lenguaje.

RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones tienen como propósito brindar algunos criterios que aporten a la práctica evaluativa de los profesores de básica primaria, incluyendo el uso pedagógico de las Pruebas Saber y sus resultados:

- Consolidar una postura clara acerca de lo que significa la calidad en el quehacer educativo, pues cuando el profesor asume una posición desde la cual la calidad se define teniendo en cuenta múltiples factores, los resultados de los estudiantes en las pruebas, aunque son tomados a nivel político como el referente más relevante para construir el ISCE, no son el aspecto único desde el cual los docentes pueden hablar de la calidad de la educación.
- Asumir la evaluación con intención formativa, como un recurso de aprendizaje, asegurando que el estudiante conozca los criterios bajo los cuales será evaluado, propiciando el diálogo constante y la retroalimentación como herramienta para que él reflexione sobre sus errores y logre superar sus dificultades.
- Analizar seriamente las características de las Pruebas Saber, buscando conocer los aspectos que evalúa y las descripciones cualitativas del desempeño de los estudiantes, según los niveles establecidos en las pruebas, lo cual lleva a considerar la relevancia de los aspectos evaluados en las pruebas, esto con el fin de revisar si están incluidos en la planeación curricular y evaluativa del área, o si por el contrario, la planeación abarca mucho más de lo que evalúan las pruebas.

- En el área de lenguaje, es importante concebir estrategias pensadas desde la postura teórica del maestro, para que los niños desarrollen la competencia comunicativa a través de la participación en situaciones reales de comunicación, haciendo uso de la lectura, la oralidad y la escritura, lo cual, necesariamente, incidirá en el buen desempeño de ellos en las pruebas.
- Generar un espacio de discusión en torno a la reflexión acerca de la pertinencia de diseñar las pruebas de comprensión institucionales, atendiendo a criterios de construcción donde se aclara que estas aportan a la preparación de los estudiantes para las Pruebas Saber, pues finalmente, en el área de lenguaje, se limita a evaluar, mediante las pruebas institucionales, las habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes en un nivel mínimo.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo es producto de la investigación homónima, la cual se desarrolló entre los años 2013 y 2015, en el marco de la Maestría en Educación, Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa, Universidad Pedagógica Nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Gallego, A. (6 de abril de 2015). *A propósito del Día E convocado por el Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de: http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/a-proposito-del-dia-e-convocado-por-el-ministerio-de-educacion-nacional?category_id=138
- Álvarez, J. (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: G. Sacristán. *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 206-232). Madrid: Morata.
- Álvarez, J.M. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica. *Opciones Pedagógicas*, 28.

- Anijovich, R. y González, C. (s.f.). El círculo virtuoso de la retroalimentación. En: R. Anijovich y C. González. *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos* (pp. 23-37). Buenos Aires: Aique Educación.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 84-101.
- Castillo, M.; Triana, N.; Duarte, P.; Pérez, M. y Lemus, E. (2007). *Sobre las pruebas Saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos de Lenguaje*. Bogotá: ICFES.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Uniandes.
- Díaz Barriga, A. (2009). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Unimar*, 47, 67-86.
- Díez Gutiérrez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación*. Santiago de Chile: Arrayan.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: C. Denman y J. Haro. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). México: El Colegio de Sonora.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). *Decreto 230 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 0325. Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Niño Z., L. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. *Opciones Pedagógicas*, 25, 27-42.
- Noguera, C. (2003). Del currículo a la evaluación. En: A. Martínez, C. Noguera y J. Castro. *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia* (pp. 175-231). Bogotá: Magisterio.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Recuperado de: http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf
- Pérez, M. y Barrios, M. (2010). La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes. *Enunciación*, 15(2), 17-31.





Análisis crítico del discurso: un discurso ecológico que integra el componente social

Critical discourse analysis: An ecological discourse that integrates the social component

Sonia Amparo Guerrero Cabrera¹

Para citar este artículo: Guerrero, S. (2016). Análisis crítico del discurso: un discurso ecológico que integra el componente social. *Enunciación*, 21(1), 45-60.

Recibido: 26-febrero-2016 / Aprobado: 20-abril-2016

Como tantas veces ha ocurrido en el desarrollo del pensamiento humano, lo que conduce a las revoluciones intelectuales es más bien un cambio de perspectiva que una información nueva.

Paul Davies (1983).

Resumen

El proyecto de investigación –finalizado– denominado “Reconstrucción analítica de un discurso ecológico (RADE)”, tuvo como objetivo central el reconocimiento de la realidad ecológica de Colombia, en cuanto muchas de sus dimensiones y componentes permanecen desconocidos para la población de Colombia. De esta manera se recurrió a las publicaciones que en el diario *La República* hizo la directora del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt –es decir, una experta en el tema–, durante el periodo 2013-2014, se trata de 43 artículos en total.

Esta investigación aborda la problemática ambiental desde un enfoque poco usual: el análisis del discurso, cuyos postulados centrales, enunciados por Van Dijk, se aplican en cuanto al nivel semántico y pragmático. Por efectos metodológicos, en este artículo se da cuenta de los hallazgos a nivel semántico, donde tras el análisis se evidencia la

importancia del componente social en la comprensión de la situación ecológica del país, es decir que uno de los resultados más significativos de esta investigación se orienta a resaltar el papel protagónico de elementos como la cultura, las tradiciones, la lengua, la historia y demás fenómenos sociales a la hora de entender e intervenir en una problemática que involucra a toda la ciudadanía: la gestión ambiental integral.

Palabras clave: análisis del discurso, ecología, sociedad, semántica, Colombia.

Abstract

To contribute to the recognition of the ecological reality of Colombia, the project called Reconstruction Analytical of an Ecological Speech, which retakes the publications in the newspaper *The Republic* made by the director of the Alexander von Humboldt Biological Resources

¹ Magíster en Hermenéutica Literaria. Docente Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura. Correo electrónico: sonia.guerrero@usbmed.edu.co

Research Institute, during 2013 - 2014, and are the object of this study: it is 43 articles in total. This research addresses environmental issues from an unusual approach: discourse analysis. The aim of this paper is to highlight the social component of the ecological situation in the country, constantly

emphasized as a relevant aspect in the articles of the autor, as shown in the reconstruction of the semantic level.

Keywords: Discourse analysis, ecology, society, semantics, Colombia.

INTRODUCCIÓN

Colombia es conocida como el país de la *megadiversidad* (Baptiste, 2013f), por la abundancia de sus recursos naturales, la gran variedad de flora, fauna, y cultura, como expresión de las relaciones que el ser humano establece con su entorno. De esto se deduce que el manejo de biodiversidad es fundamental para el bienestar humano y el de todas las especies que la conforman, lo cual posibilita la preservación de la vida. Por consiguiente, estudiar los diferentes factores que integran dicho bienestar es el camino para implementar mejoras en la calidad de la vida humana y en el cuidado del medio ambiente, dimensiones que no pueden desligarse y que se influyen mutuamente. Es decir, hay una relación directa entre todas las construcciones culturales y sociales humanas y los procesos ecosistémicos; la comprensión de dichas dinámicas es un asunto importante para el progreso con carácter sostenible. El objetivo de la investigación RADE es, a través de la identificación y el análisis de los factores que integran la situación ecológica del país, reconocer los componentes que desde lo social influyen en el modo de vida de los colombianos.

Si se asume que la ecología es “la ciencia que estudia las interacciones de los organismos vivos y su ambiente” (Sutton, 2008, p. 25), es más fácil discernir que los procesos que ocurren en la naturaleza no pueden tomarse de forma aislada, los organismos vivos interactúan entre sí y con los componentes químicos y físicos inanimados, de esa manera se va componiendo un sistema en el que actúan diferentes factores, esto es lo que se denomina *ecosistema*.

Su funcionamiento es como un sistema abierto de flujo de energía, donde hay constantes intercambios

que tienden a equilibrar las condiciones del mismo. Los límites de un ecosistema no son claros, debido a las intrincadas relaciones que los componen: es un sistema esencialmente dinámico, abierto y vulnerable.

La vulnerabilidad de los ecosistemas hace que cada intervención humana cause un impacto que no siempre se reconoce. El riesgo ecológico, o crisis ambiental, es famoso, pero la complejidad de las intrincadas relaciones que lo habitan pasan desapercibidas para la mayoría de la población, en especial la urbana; y teniendo en cuenta que es en la ciudad donde se toman las decisiones de gestión ambiental, dichas resoluciones no están completamente contextualizadas. Tomando como ejemplo el artículo de Baptiste (2013c) *Las economías del páramo*, resulta esclarecedor el hecho de que es posible usar los recursos naturales –en este caso el agua–, y hacer de ello una labor sostenible. El tema central del artículo es la “Conservación y explotación del páramo de acuerdo con las características ecosistémicas del territorio”, lo que implica cuatro factores principales: proteger los servicios ecosistémicos; aprovechar las características socioculturales de los pobladores; reconocer los límites de la división territorial; y realizar una evaluación del impacto ambiental. Se evidencia así que la gestión ambiental debe trabajar en varios frentes para sumir el manejo de la biodiversidad. El develamiento de estos procesos en términos claros, sencillos y accesibles se convierte en una contribución muy valiosa en el proceso de innovación y evolución humana, ya que el ser humano, a través de los conocimientos que acumula y por el estudio de fenómenos –con base en esos conocimientos–, es capaz de transformar su entorno. Además, de permitirle tomar decisiones

que integren las diferentes variables (ambientales y sociales) que se ponen en juego en toda intervención humana en el mundo.

De esta forma, para poner de manifiesto los factores que se acaban de mencionar se recurrió al análisis crítico del discurso (ACD), planteado por Teun A. van Dijk, que como primer paso investigativo propone unas categorías específicas de definición y reconocimiento de un fenómeno como *discurso* para pasar a realizar el análisis. El discurso es:

[...] un acontecimiento comunicativo específico. Ese evento comunicativo es en sí mismo bastante complejo, y al menos involucra a una cantidad de actores sociales, esencialmente en los roles de hablante/escribiente y oyente/lector (pero también en otros roles, como observador o escucha), que intervienen en un acto comunicativo, en una situación específica (tiempo, lugar, circunstancias) y determinado por otras características del contexto (Londoño, 2011, p. 103).

Todos estos elementos se identifican en las publicaciones de Baptiste, la autora de los artículos a analizar, avalando así teóricamente su análisis. Teniendo en cuenta que la misión del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt es promover, coordinar y realizar investigación que contribuya al conocimiento, la conservación y el uso sostenible de la biodiversidad, como un factor de desarrollo y bienestar de la población colombiana, es compromiso de la directora brindar a esa población los datos, herramientas y conclusiones que surgen a la hora de convivir con la naturaleza. El discurso de divulgación ecológica de Baptiste se legitima por su autoridad en el tema, es un acto de comunicación pública ubicado geográficamente y culturalmente. Sus artículos constituyen un escenario propicio para investigar a través del ACD, el tema de la ecología colombiana, centrada en la comprensión de los riesgos que existen actualmente, y por consiguiente en las fortalezas.

La intención de este escrito es dar a conocer los hallazgos que a nivel de análisis semántico indican no solo los riesgos ecológicos que el país afronta,

sino la influencia de los fenómenos sociales en las causas, consecuencias y soluciones de dicha situación. El componente social que se nombra hace referencia a todos aquellos procesos culturales, históricos, políticos, económicos: todo lo que construye el ser humano para relacionarse con la realidad. Se espera que la comunicación de esta información contribuya a la formación de un criterio más amplio en la ciudadanía a la hora de pensar el territorio, la biodiversidad, la urbe, lo rural y otros, asociados a la convivencia del ser humano en la sociedad.

METODOLOGÍA: BASADA EN LOS POSTULADOS TEÓRICOS DE VAN DIJK SOBRE EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD)

La teoría propuesta por Van Dijk es bastante amplia, por lo que este trabajo se centra en las nociones fundamentales del nivel semántico, y en el objetivo de la investigación, que se enuncia así: identificar a través del análisis crítico del discurso las características del discurso de la directora del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt, que permiten la comprensión de los principales riesgos ecológicos de Colombia.

La intención de comenzar con este nivel radica en la importancia de establecer las proposiciones que presenta el discurso, los temas que los componen y determinar la coherencia de los mismos –coherencia global con las macrorreglas y coherencia local con las microestructuras de significado–, todo esto para que las conclusiones y hallazgos tengan su cuna en un discurso del que se reconocen sus partes y lógica de construcción. Por su parte las microestructuras de significado se analizan para acabar de consolidar los componentes esenciales de los artículos, como forma exhaustiva de abarcar los conceptos, ideas y propuestas de los mismos. Por medio del estudio de estos apartados se pudo establecer el objetivo de la autora con sus textos, que se puede resumir en la ampliación de la visión de la situación ecológica desde el cuidado acostumbrado del medio ambiente –que falla hoy en día–, para

avanzar hacia la gestión ambiental integral, que involucra al ser humano no como un agente externo que controla y dirige, sino como elemento esencial del ecosistema, donde toda acción y creación tienen su origen y su fin en la naturaleza.

En primer lugar, se retoman los postulados del ACD sobre el uso de la lengua como evento de comunicación e interacción en diferentes contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales; y su enfoque comprometido en explicar y develar las manifestaciones del poder, ya que así promueve cambios en las condiciones sociales. Lo que deviene en que los investigadores o analistas críticos deben poseer una conciencia o posición explícita y activa de su papel en la sociedad y ante una problemática específica.

Así, la elaboración de teoría, la descripción y la explicación sobre el discurso están situadas sociopolíticamente, buscan generar un cambio en el entendimiento de las relaciones entre discurso y sociedad, y mediante la explicación combaten la reproducción del abuso de poder y la desigualdad. “Un análisis crítico tiene como objetivo fundamental evidenciar, a través del análisis del discurso, problemas sociales y políticos” (Van Dijk, 1994, p. 6).

Sus métodos son cualitativos de descripción detallada de estructuras y estrategias a nivel sintáctico (estructuras formales de las oraciones), semántico (estructuras de sentido y referencia), pragmático (actos del habla), de interacción y conversación, de procesos y representaciones mentales, y las relaciones de todas esas estructuras con el contexto en el que ocurren. Todo esto con una aproximación práctica que no solo describa sino que explique el uso del lenguaje y del discurso.

De todo ello deviene que el ACD es multidisciplinario, permite examinar los diferentes componentes lingüísticos de un discurso y generar múltiples hallazgos, para los objetivos de esta investigación –comprender los principales riesgos ecológicos de Colombia–, la atención se centra en la macroestructura, compuesta por la semántica y la pragmática. En este escrito se aborda únicamente

el nivel semántico para optimizar el impacto de los hallazgos.

La semántica habilita entre otras cosas examinar el sentido de un discurso, identificar su coherencia, lo que la convierte como se dijo en el punto de partida de esta investigación. La estructura semántica de un discurso hace explícito el tema, tal estructura no se expresa en oraciones individuales sino en secuencias completas de las mismas, en lo que se denomina *macroestructuras semánticas* (Van Dijk, 1998, p. 43) y permite conocer la coherencia global de un discurso: establecer su tema. Entonces, el sentido global de un discurso se deriva de la secuencia proposicional que subyace en él. Las proposiciones son los enunciados en los que se expresan los temas o asuntos de un discurso, y como forman parte de la macroestructura pasan a denominarse *macroproposiciones* (Van Dijk, 1998, p. 46).

El ACD se sirve del procedimiento de aplicación de macrorreglas para identificar la coherencia global; estas se usan posteriormente para determinar las proposiciones y tienen por función reducir, organizar y transformar la información semántica, estas son: *supresión*, *generalización* y *construcción* (Van Dijk, 1998, p. 49). La supresión elimina toda proposición que no sea presuposición de las subsiguientes proposiciones de la secuencia. La generalización retoma la nueva secuencia de proposiciones, y la sustituye por la original. En la construcción se fabrica una proposición que reúna y contenga el mismo evento denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones.

El principal aporte de las macrorreglas es el establecimiento del tema de un discurso, que en este ejercicio ilustra la importancia del componente social en el tema ambiental.

En el análisis crítico del discurso el nivel semántico permite además establecer la coherencia local del texto que posibilita evaluar las formas con que este mantiene las relaciones semánticas entre las proposiciones expresadas por oraciones o secuencias de oraciones. Es decir que su análisis permite, a partir de unas categorías específicas denominadas *microestructuras de significado* (Van Dijk, 1984, p.

213), establecer las conexiones internas del texto. Dichas categorías son:

- **Implicaturas:** Son las nociones que tienen o manejan las personas sobre un tema; en un discurso no siempre se hace explícita la enunciación de todos los elementos. "Una característica bien conocida de la oración y la semántica del discurso consiste en que los significados no se expresan siempre de manera explícita, sino que suelen estar implicados semánticamente, o mediatizados por otras expresiones explícitas y sus significados" (Van Dijk, 2008, p. 234).
- **Presuposición:** Es una implicación semántica.

En términos formales, una proposición q se presupone en p , si se implica tanto de p como de $\text{no-}p$. En términos informales, cualquier proposición cuya verdad sea aceptada por el hablante se convierte en presuposición. Lingüísticamente, las presuposiciones son proposiciones verdaderas no asertivas que son significativas para la estructura de las oraciones. Como en el caso de las implicaciones, las presuposiciones permiten a los hablantes o escritores criticar sin afirmarlas (Van Dijk, 2008, p. 240).

Una presuposición es una proposición que permanece invariable en la negación y en la interrogación. Para determinarla se recurre a negar e interrogar para que la proposición resultante después de estos procesos, se constituya como el contenido implícito de una oración. Una presuposición "se desprende *necesariamente* del significado de las palabras enunciadas y de ella depende que una oración pueda someterse a la prueba veritativa" (Calsamiglia, 1999, p. 190), dicha prueba es la que se mencionó: someter al enunciado a la negación y pregunta del mismo.

- **Repetición:** Significa que en el desarrollo proposicional el autor de un texto repite el mismo término varias veces, no hay variación léxica. Puede obedecer a una lógica

concreta, de refuerzo o introducción de un concepto.

- **Sinonimia:** Por razones muy variadas, como estilísticas o pedagógicas, un autor recurre ya sea para el enriquecimiento del vocabulario o para la ampliación de un concepto, entre otros, al uso de un término que reemplaza a otro como una variación, un término con una significación semejante que tenga una clara *relación simétrica* (Martínez, 1997, p. 45) con el anterior.
- **Superordenación:** Es un término que expresa un concepto clave, abarca la significación global del tema principal. Está unido al significado de otros términos importantes dentro del discurso, y la asociación que se establece entre ellos se realiza por medio de una *relación de inclusión* (Martínez, 1997, p. 46).
- **Comparación:** Se usa para atenuar o resaltar elementos y conceptos importantes en el discurso, generalmente se usa la palabra "como".
- **Formas de tratamiento:** La selección de específicas formas de nombrar y las formas de tratamiento de *grupos y conceptos* a los que recurre un autor, marcan la relación que establece quien nombra con lo nombrado (autor/discurso).

Hacia la parte final de este escrito se describen los resultados de estas categorías analíticas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Desde el ACD se puede decir que los artículos objeto de la investigación tienen todos una serie de proposiciones bastante precisas, ya que después de la aplicación de las macrorreglas, la supresión indica que un alto porcentaje de proposiciones permanecen; y además cada uno contiene un tema definido, es decir que la coherencia global es apropiada. Esto se logra en la medida en que se

jerarquizan las ideas de forma que se presenta el asunto principal y los postulados que lo soportan. Aunque algunos temas son recurrentes, explican con cada aparición una nueva dimensión en la que inciden. Se establecen así entre ellos –los temas– relaciones de dependencia, causa y efecto, necesidades, y de contexto. En la tabla 1 aparecen los datos principales que se obtuvieron con el uso de las macrorreglas.

Los artículos se orientan a la caracterización de la gestión ambiental como un proceso importante para afrontar la crisis. Desde el primer artículo “Punto de partida” se menciona que dicha gestión se cimienta en la biodiversidad del país; en “El lugar de la biodiversidad en la paz”, se resalta la influencia de dicha biodiversidad con sus características sociales y ecológicas para lograr una convivencia saludable y sostenible. En “La lora ambiental” se plantea al lector la necesidad de transformar las políticas ambientales actuales de forma que se movilicen los recursos naturales y los humanos; igual ocurre en “OCDE verde” que expresa la necesidad de una planificación sectorial del desarrollo, todo con leyes contextualizadas, es decir acordes a las necesidades del medio y de los pobladores.

Cuando se habla de la gobernabilidad del territorio que alude directamente a la gestión ambiental del Estado, los artículos mencionan la gran importancia del reconocimiento de las transiciones socioecológicas que están ocurriendo, que involucran procesos biológicos y culturales, como bien lo indica el artículo “Transiciones ecológicas y sociales en Santurbán”, esto significa replantear todas las relaciones productivas y reproductivas entre las personas y con la biodiversidad, para lograr una reinterpretación del contexto territorial: habitar de forma sostenible el país.

En “La interfaz ciencia-política” se explica la necesaria creación de instituciones que medien en la relación de la ciencia con la política para integrarlas en la gestión ambiental; es decir, que científicos y políticos trabajen juntos, y así las prácticas y leyes ambientales generen beneficios en todos

los contextos; en “El efecto silo” se reanuda el tema para agregar que el trabajo de las instituciones encargadas de la gestión ambiental debe ir en consonancia con las nuevas circunstancias biológicas y socioeconómicas que se presentan actualmente en el país. Para ampliar este tema, el artículo “Resiliencia”, aborda dicho concepto como la capacidad adaptativa para afrontar la crisis actual, y se indica cómo la resiliencia se compone no solo de lo ecológico sino de lo social. Apoya esta noción el artículo “Ecología profética” que orienta sobre reconocimiento de los límites y alcances de las predicciones ecológicas en el mantenimiento de la resiliencia, explica que una buena investigación define y precisa factores y niveles de riesgo ante las posibles decisiones de intervención, ya que los cambios son constantes, por tanto, la planificación debe fortalecer la capacidad adaptativa del país, para asumir nuevas formas de pensar el mundo, de habitarlo. De estos elementos ecológicos deviene un concepto fundamental para la gestión ambiental: la innovación.

Para innovar ecológicamente, el artículo “Restaurando” asume como una parte primordial de la gestión ambiental los procesos de restauración, que requieren innovaciones que incorporen diferentes conocimientos, perspectivas y tecnologías, para abarcar la complejidad de los ecosistemas. Esto se complementa con lo propuesto en “Innovación ambiental”, que es un llamado a reconocer e integrar las capacidades creativas de todos los sectores involucrados en el manejo del ambiente. Como ejemplos más relevantes, concretos y reales de la posibilidad de innovar en la gestión ambiental están las agrupaciones de fuerzas sociales que en el artículo “Transiciones ecológicas y sociales en Santurbán” buscan proteger el páramo de esa región; el artículo “Biomimesis” trata sobre la disciplina del diseño industrial así denominada, que básicamente consiste en la imitación de la naturaleza, es decir implementar los principios de regulación y sostenimiento de ella para el diseño de modos de vida saludables y ecológicos.

Tabla 1. Datos principales de la aplicación de macrorreglas

Artículo	# Propositiones	# Propositiones que permanecen	Porcentaje que permanece	Tema
Punto de partida	36	24	67%	El manejo de la biodiversidad, teniendo en cuenta los factores y componentes que la hacen compleja: circunstancias sociales y ecológicas del país.
La lora ambiental	32	16	50%	La política ambiental del Estado entorpece más que beneficiar la apropiada gestión de la biodiversidad.
Las economías del páramo	28	18	64%	Conservación y explotación del páramo de acuerdo con las características ecosistémicas del territorio.
Ayuno y abstinencia	31	15	48%	Consumo insostenible de recursos como resultado de la constante búsqueda del placer promovida por el mercado
Información ambiental 1, 2 y 3	32	20	63%	Regulaciones en el manejo de la información sobre medio ambiente, que debe ser permanente, accesible, relevante, oportuna y oficial para garantizar decisiones coherentes.
El lugar de la biodiversidad en la paz	23	16	70%	La biodiversidad influye en un modelo de convivencia saludable, por lo que su gestión debe basarse en las características sociales y ecológicas del país.
Desplazamiento ambiental	30	16	53%	Los aspectos sociales, ecológicos y tecnológicos que influyen en el uso adecuado del territorio, para generar políticas de seguridad poblacional y ambiental.
Territorios colectivos y biocapacidad	24	14	58%	Mantenimiento de la biocapacidad territorial, donde las formas de gobernanza de las minorías étnicas son la opción más acertada para un país megadiverso.
La gobernanza de las ficciones territoriales	22	14	64%	La gobernanza efectiva del territorio requiere el reconocimiento de sus condiciones biológicas y culturales, además de leyes claras y pertinentes de protección de la biodiversidad.
Innovación ambiental	29	17	59%	La innovación en la gestión ambiental como prioridad para lograr afrontar la crisis, al reconocer e integrar las capacidades creativas de todos los sectores involucrados.
Reforma rural integral y servicios ecosistémicos	32	22	69%	La construcción de reformas rurales que sosteniblemente protejan los servicios ecosistémicos, los modos de vida y la producción agropecuaria de las comunidades campesinas.
OCDE verde	25	12	48%	Rescate de la gestión ambiental que necesita una planificación sectorial del desarrollo y políticas ambientales certeras y contextualizadas.
Transiciones ecológicas y sociales en Santurbán	22	11	50%	Reconocimiento y ejecución de las transiciones socioecológicas necesarias para una adecuada gobernabilidad del territorio que orienten la gestión ambiental.

Continuación **Tabla 1.**

Artículo	# Propositiones	# Propositiones que permanecen	Porcentaje que permanece	Tema
Travesías, transiciones	25	17	68%	El viaje como forma de entender y proteger mejor el territorio, y crear así una planeación integral y equilibrada del uso de este.
Enfermedades ecosistémicas	31	16	52%	Las enfermedades ecológicas transforman drásticamente la naturaleza, amenazando los modos de vida actuales y futuros y evidencian nuestro gran desconocimiento de sus alcances e impactos ecológicos.
Prosperidad con límites	27	14	52%	Noción del límite planetario que orienta sobre la construcción urgente de planes de desarrollo que no sobrepasen la biocapacidad del territorio.
Ecologías de escala	27	17	63%	Producción agropecuaria ecológica que comprende las propiedades ecosistémicas del territorio y las características culturales de sus habitantes, a la hora de generar sostenibilidad.
Ecología profética	31	17	55%	Reconocimiento de los límites y alcances de las predicciones ecológicas en el mantenimiento de la resiliencia (capacidad adaptativa).
Empresas de servicios ¿ecosistémicos?	29	12	41%	Entender la inversión en el buen manejo del agua como una ganancia para el bienestar social y ambiental.
Restaurando	27	17	63%	Innovaciones en los procesos de restauración donde se incorporen diferentes conocimientos, perspectivas y tecnologías, para abarcar la complejidad de los ecosistemas.
Nada se toca	35	22	63%	Posiciones extremas frente los temas ambientales que cierran el paso a la gestión e innovación de estos, y donde nadie asume responsabilidades.
La interfaz ciencia-política	27	18	67%	La necesaria creación de instituciones que medien en la relación de la ciencia con la política para integrarlas en la gestión ambiental.
Pacto ¿agro... ambiental?	27	17	63%	La cultura agraria como forma de vida rural que respeta las características ecosistémicas del territorio y a sus habitantes.
Cesar las guerras contra el agua	26	17	65%	La gran discrepancia entre el modelo mental del mundo de los colombianos y la realidad ecológica y social, en especial con el manejo del recurso hídrico.
Sostenibilidad en desarrollo	23	12	52%	Los límites planetarios de biocapacidad implican la comprensión de procesos sociales y ecológicos para el desarrollo de la sostenibilidad: la agregación de ciclos de vida naturales o artificiales amplía el umbral de supervivencia.
Gentileza	25	14	56%	Las poco estudiadas transiciones ecológicas de las que surge un nuevo socioecosistema, que es una oportunidad para construir un mundo sostenible en lo ecológico y lo social.

Continuación **Tabla 1.**

Artículo	# Propositiones	# Propositiones que permanecen	Porcentaje que permanece	Tema
El efecto silo	23	14	61%	Ante la fragmentación sectorial promovida por los estados modernos, la gestión integral requiere un gobierno vinculante, acorde a las circunstancias biológicas y socioeconómicas del país.
Comer borugo	26	13	50%	Para la gestión de la biodiversidad colombiana son muy importantes las tradiciones culturales, debido al uso y manejo de los recursos naturales que, en muchos casos, representan alternativas de sostenibilidad.
Experimentando los límites	32	19	59%	Alternativas innovadoras de generación de energía en el territorio isleño colombiano ante el deterioro de sus condiciones de biocapacidad.
Plantas del pasado	20	12	60%	Importancia de la preservación y buen uso de la vasta flora silvestre colombiana por parte de todos los actores sociales, para la gestión de la biodiversidad.
Tierra cansada	27	15	56%	Necesidad de una política agropecuaria que garantice la calidad ambiental y nutricional de los ecosistemas alimentarios del país debido al alto requerimiento de insumos químicos en la producción agropecuaria.
Ministerio de la fauna	23	9	39%	Políticas ambientales con enfoque sistémico para abordar los eventos climáticos y la crisis ecosistémica.
Resiliencia	25	14	56%	Manejo de la resiliencia social y ecológica del país para la creación de un modelo de desarrollo sostenible, acorde al contexto cambiante.
Pagamentos	22	13	59%	Importancia de las regulaciones estatales en el pago por los servicios ecosistémicos, para mantener el flujo de recursos y esfuerzos que crean sostenibilidad.
IPBES	25	14	56%	Urgencia de acuerdos entre todos los países para afrontar la crisis ambiental: reconocimiento de fallas y fortalezas en la gestión de la biodiversidad.
Innovación ambiental (2)	30	16	53%	Un modelo de innovación del manejo de la biodiversidad basado en las tendencias culturales para construir nuevos modos de desarrollo.
El árbol de la abundancia	25	12	48%	Comprensión de la importancia de la biodiversidad tanto en lo biológico como en los procesos de producción para construir nuevos modos de vida, incluyentes y equitativos.
Lógicas posconsumo	28/	15	54%	El rol de las empresas como parte fundamental de la adaptación y del mantenimiento energético de los ecosistemas y por tanto de la sostenibilidad.
La fragilidad ambiental de la cultura	24	11	46%	Necesidad de una educación contextualizada a las características ecológicas y sociales de cada país, donde se aproveche la cultura en la gestión ambiental.

Continuación **Tabla 1.**

Artículo	# Propositiones	# Propositiones que permanecen	Porcentaje que permanece	Tema
Biocomercio Colombia	26	16	62%	Estrategias sostenibles de comercio (biocomercio) que fomentan la pertinencia y que van en consonancia con la protección de la biodiversidad y la preservación de la cultura.
Convivir	28	14	50%	En Colombia el desarrollo es factible si se integran en la gestión ambiental aspectos como el ordenamiento territorial, la agricultura, la minería, la construcción de infraestructura, el desarrollo urbano, teniendo en cuenta lo social y la biodiversidad.
Biomímesis	25	12	48%	Innovación tecnológica basada en la imitación de la naturaleza como alternativa para construir modelos sostenibles de desarrollo.
Disoñadores	26	7	27%	Alternativas para el desarrollo social y el cuidado ambiental, basadas en la innovación en el manejo de la biodiversidad.

Fuente: elaboración propia.

Colombia tiene, teniendo en cuenta su biodiversidad, con una amplia variedad de alternativas de gestión ambiental. Desde el rescate de la comida tradicional y por tanto de las costumbres culturales explicadas en el artículo “Comer borugo”, hasta la capacidad de los habitantes de un territorio de ir más allá de los modos de producción imperantes, e innovar para conseguir una mejor calidad de vida, como así lo señala el artículo “Disoñadores”, que refiere los logros de campesinos nariñenses para conservar la naturaleza y su cultura.

Es importante cerrar esta estructura de las relaciones entre los temas de los artículos con la mención de un muy significativo aspecto de la gestión ambiental: la retribución por lo que se toma, expresada explícitamente en el artículo “Pagamentos”, y de forma más metafórica en “El árbol de la abundancia”. En la época actual crece la necesidad de pagos por los servicios ambientales o ecosistémicos, que son primordiales para la sostenibilidad; esto conlleva el asumir obligaciones constitucionales, responsabilidades ciudadanas, compromisos ecológicos y políticas fiscales que, de forma clara y legible para todos, permitan

reintegrar recursos al ecosistema, en otras palabras, es fundamental una revaloración de los recursos naturales y culturales. En igual medida es conveniente aludir al artículo “Gentileza” donde esa virtud se orienta al nuevo socioecosistema, que nace debido a las interacciones y transiciones mencionadas antes, y que implica oportunidades de vida para todas las especies, y para el bienestar humano más allá de las necesidades básicas, donde haya una reevaluación de las mismas, un trato más justo, y un principio para la paz.

A modo de recapitulación, se reconoce entonces que a nivel global hay tres temas que subyacen en todos los artículos y que son:

- La gestión ambiental de acuerdo con las características de la biodiversidad colombiana.
- Componente social -cultural que interviene en la gestión ambiental.
- Innovación en investigación para conseguir información relevante. Uso de dicha información en la ejecución de prácticas ambientales sostenibles.

Se reconoce, además, que los artículos poseen una estructura común, con tres partes principales que pueden resumirse así: inicio, desarrollo y conclusión.

- **Inicio:** Se incluye una referencia real para introducir y contextualizar el tema. Por ejemplo, en el artículo denominado “Pacto ¿agro... ambiental?” (Baptiste, 2013w) la autora empieza con una descripción del sistema de riego Subak, de la isla de Bali, como mecanismo que integra las tradiciones religiosas y culturales de los pobladores, con el modo de producción de comida. En adelante se desprende que toda intervención en dicha práctica y en las que existen a lo ancho del planeta incide en el modo de vida de las comunidades, no solo en cuanto a producción sino en sus costumbres sociales; por tanto, la gestión ambiental se debe ocupar tanto del patrimonio natural como del cultural.
- **Desarrollo:** Aparecen hechos científicos y datos que soportan la argumentación del tema. En el artículo “Información ambiental 1, 2 y 3” (Baptiste, 2013e) que se ocupa de la inversión en conseguir información ambiental permanente, accesible, relevante, oportuna y oficial, se indican porcentajes que soportan el estado de crisis que vive Colombia, dice la autora: “Se invierte en el Minambiente menos del 1 % del presupuesto nacional [...] en un país que perdió más de \$11 billones por efecto del fenómeno de La Niña” (Baptiste, 2013e). Lo que genera pobreza y, en consecuencia, conflictos sociales.
- **Conclusión:** Se indican lineamientos de reflexión, como en el artículo “Ayuno y abstinencia” (Baptiste, 2013d) publicado durante la Semana Santa católica de 2013, y cuyo tema es el consumo insostenible de recursos como resultado de la constante búsqueda del placer, promovida por el mercado. Dice

el texto: “La reflexión ambiental nos recomienda, al igual que casi todas las escuelas de pensamiento de la antigüedad, místicas o no, ayuno y abstinencia” (Baptiste, 2013d); aquí la autora recurre a las prescripciones de diferentes culturas sobre la sostenibilidad de la vida que deben ser tenidos en cuenta para afrontar la crisis ambiental.

En otros artículos se presentan recomendaciones explícitas de acción que incluyen a la ciudadanía, en especial a los de la urbe como elementos claves de la gestión ambiental; en “Territorios colectivos y biocapacidad” (Baptiste, 2013h); por ejemplo, se habla sobre la necesidad de conformación de instituciones del sector privado que apoyen el mantenimiento de la biocapacidad del territorio.

Pero insisto en la noción de agremiación, ya que la gestión ecológica, aun cuando deba hacerse en todas y cada una de las casas, unidades productivas, industrias o empresas, requiere agregación para tener impacto [...], más allá de la acción agregada, necesitamos de la acción coordinada y persistente de todos los agentes, acción colectiva que sólo es factible con altos niveles de cultura política, confianza e instituciones que hagan la mediación (Baptiste, 2013h).

En igual medida los artículos señalan las responsabilidades a asumir, debido a que tan importante asunto no se ejerce como debería. En el artículo “Nada se toca” (Baptiste, 2013u) se menciona que el rechazo de la población ante el panorama de riesgos ecológicos integrados por, entre otras cosas, rellenos sanitarios rebosantes, actividades petroleras destructoras, deforestación intensiva, agroquímicos mortales:

[...] tenemos que preguntarnos, a fondo, si la suma de estos preceptos constituye una política *per se* o solo es el idilio, ese sitio poético e imaginario donde no asumimos ninguna responsabilidad y nos arrunchamos, bucólicos, en los sabios brazos de la madre tierra (Baptiste, 2013u).

A partir de los resultados anteriores se puede enunciar que la principal labor necesaria para afrontar la crisis ambiental es un cambio en la forma como las personas se relacionan con el entorno, es decir, cómo piensan y viven la naturaleza. En la vida cotidiana e incluso en los ámbitos científico, económico e industrial, los seres humanos se consideran un eslabón apartado de los procesos naturales, a los que dirigen su atención para gobernarlos desde la distancia. Eso produce una falla en las relaciones de intercambio, indispensables para el funcionamiento de los ecosistemas, que lleva al desperdicio de recursos y energía.

Baptiste propone con sus artículos un retorno a la apropiada valoración de las acciones y modos de vida que van en consonancia con los procesos naturales, de esta manera recalca que la humanidad es un agente primordial de estos, es una parte del ecosistema, de esta forma la naturaleza es el hogar natural del ser humano. Gracias a la fecundidad y biodiversidad de un territorio ha proliferado la riqueza cultural de los pueblos, lo que indica la existencia de intrincadas relaciones de las que depende la supervivencia humana. El reconocimiento asertivo de esta situación es entonces la base para un cambio real en la forma de relacionarse con el mundo, y es el llamado que invoca reiteradamente la autora. En cada artículo puede observarse la aparición de los fenómenos sociales como determinantes del rumbo de la situación ambiental, es decir que las tradiciones heredadas, la cultura creada, los acontecimientos históricos, las formas de nombrar el mundo, vinculan al ser humano y guían sus decisiones. Tener una perspectiva clara de cómo estas variables intervienen y se conjugan es clave para lo que la autora enuncia como gestión ambiental.

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

Respecto a las estrategias discursivas identificadas en este nivel semántico, es provechoso observar que la autora utiliza diferentes recursos

para transmitir sus ideas. Aparece el uso de referencias locales acerca a la situación de forma contextualizada, así en “La gobernanza de las ficciones territoriales”, explica a través de una situación clave, lo que ocurre en Colombia, en donde a pesar de contar con reservas forestales, parques nacionales o páramos definidos:

44 municipios de la cuenca alta del río Bogotá naufragan en las contradicciones creadas por 35 años de ignorar la reserva forestal definida para defender la captación de agua en la región, innumerables áreas de parques nacionales que deberían operar bajo categorías de conservación absoluta están llenos de gente a quien ni compensan ni permiten trabajar, y ahora tendremos miles de habitantes de la alta montaña cuyas actividades agropecuarias y modos de vida quedarían severamente restringidas por las buenas intenciones de defender los páramos en la Ley del Plan de Desarrollo (Baptiste, 2013i).

La gobernanza efectiva de todo el territorio nacional requiere el reconocimiento de sus condiciones biológicas y culturales, además de leyes claras y pertinentes de protección de la biodiversidad.

Los datos científicos que presenta se ubican en el texto para reforzar la exhortación a acciones oportunas, como cuando en “Reforma rural integral y servicios ecosistémicos” menciona: “El caso de las 70.000 ha contaminadas con mercurio en el bajo río Cauca por la minería ilegal” (Baptiste, 2013k), para indicar la urgencia de que se protejan los servicios ecosistémicos, los modos de vida y la producción agropecuaria de las comunidades campesinas. El artículo “Travesías, transiciones” está construido de manera que muestra la importancia de conocer el territorio para poder habitarlo, es en el que más se evidencia lo necesario de la contextualización de una situación. Presenta el viaje como forma de entender y proteger mejor el territorio, y crear así una planeación integral y equilibrada del uso del mismo: “Por estos días realizamos una travesía por el río Meta con el ánimo de dar a conocer

las profundas transformaciones que se están dando en los Llanos Orientales y ampliar la discusión acerca de sus efectos ecológicos y sociales” (Baptiste, 2013n).

Una estrategia usada con frecuencia en los discursos es la metáfora; en el caso de la autora, se emplea este recurso para explicar lo más claro posible una situación. El artículo “Cesar las guerras contra el agua” plantea desde el título una metáfora del conflicto existente entre las personas y la fuente de la vida, lo que es absurdo. En una guerra nadie gana. Los humedales y el ciclo del agua ecuatorial ha sido desde la colonia un reto que se mantiene sin una solución coherente con la realidad del mundo a nivel ecológico y social. El artículo demuestra que mientras se piense en doblegar y someter procesos como el flujo del agua, soporte de la vida, se mantendrá una guerra que arrasa con gentes, territorios, tradiciones y derechos por igual. Manifiesta así que la construcción de una nueva cultura del agua, entendiéndola como motor del desarrollo, implica que se impongan límites no solo a los humedales sino a la insaciabilidad humana; estos ajustes son urgentes, sobre todo ante los fenómenos naturales básicos, que aún hoy siguen desconociéndose –por ejemplo, el ciclo del clima–.

Estos artículos contienen un gran valor más allá de lo informativo, son una fuente de soluciones, debido a que explican las *conexiones* y *relaciones* de los principales componentes de una situación de riesgo ambiental; amplían así la perspectiva del lector, formando su criterio ecológico, para eventualmente tomar mejores decisiones ecológicas, que optimizan las condiciones sociales y la calidad de vida.

Esta investigación brinda a la ciudadanía un acceso fácil y oportuno a un aspecto que incide directamente en el bienestar, todo desde la perspectiva crítica que da el ACD. Herramientas digitales como páginas web, cartillas y revistas electrónicas, se presumen como espacios ideales de divulgación de estos hallazgos, ya que ese es el fin último de la investigación:

hacer comprensible para todos la problemática ambiental.

COHERENCIA LOCAL

Retomando los resultados de este apartado de forma general –todos los artículos– se observa que las implicaturas muestran ideas que se reafirman a lo largo del escrito, que se abordan de manera directa, a medida que avanza el artículo. Para las presuposiciones se tomaron algunas de las proposiciones principales del texto, que se relacionaban directamente con el tema, se observa que la proposición resultante confirma lo expuesto por la autora en su escrito.

En los artículos no hay mayor repetición de palabras, y las que se repiten aparecen como un señalamiento que tiene que ver directamente con el tema. De esta forma, la sinonimia es escasa en los artículos, al igual que la comparación; son estrategias poco usadas por la autora, que mantiene un estilo directo y de amplitud de los argumentos.

Se observó que el superordenador está presente en cada uno de los artículos, ya que estos, al tener un tema, cuentan con una noción o tópico que gobierna la lógica del texto. Respecto a las formas de tratamiento, estas son variadas y lexicalizan de forma clara a los actores del artículo.

Se reconoce que en este discurso la construcción de grupos que más se presenta es la dualidad Estado/ciudadanía y rural/urbano, la autora realiza esta distinción para mostrar desde cada perspectiva la situación ecológica y las responsabilidades que cada sector tiene en la gestión ambiental. Aparece con reiteración el adjetivo: *expertos*, una categorización empleada básicamente para integrar la posición de académicos, investigadores y afines, en la explicación de la problemática ecológica actual, y así pasar a indicar estrategias alternativas para afrontar la crisis desde un enfoque fundamentado en la ciencia y en el conocimiento.

Al etiquetar a los actores se observa que la autora sitúa a científicos, afrodescendientes, empresas, desplazados, indígenas, campesinos, gobierno, entre otros, en el engranaje social y ecológico que representa la gestión ambiental. Es decir que toda estrategia de intervención y solución debe tenerlos en cuenta como parte fundamental.

La justificación de atribuciones en el discurso global de la autora nace de su visión de la crisis ambiental como un contribuyente en los conflictos sociales actuales, así como de la desvalorización de los recursos –naturales y sociales–, indica en sus artículos las complejas interacciones ecosistémicas, de las que los seres humanos son parte y por tanto participantes de su bienestar o de su decadencia. La ubicación entonces es de una defensora de la gestión ambiental: señala la complejidad de la biodiversidad como la principal fuente de soluciones y de riqueza ecológica, y que genera además una diversidad cultural que es un patrimonio a preservar y revalorar.

CONSIDERACIONES FINALES

El discurso emitido por la autora posee unas características especiales respecto a su composición lingüística, al vocabulario y al uso de recursos y estrategias discursivas, que debido a la complejidad del tema ecológico contienen diferentes temas y conclusiones, sin embargo se evidencia en este análisis que la intención de Baptiste es una divulgación asertiva y contextualizada de la situación ambiental de Colombia, construye sus textos de forma que pueden ser entendidos por la población, no obstante hace falta contar con conocimientos básicos sobre ecología para comprender los alcances y desenlaces de lo dicho, así mismo poseer una perspectiva histórica, social, económica amplia. A pesar de todo lo anterior, los artículos brindan a aquellas personas que empiezan a acercarse a esta problemática una oportunidad de develar dudas, construir preguntas e indagar, son una propuesta

a transformar la manera de relacionarse con el entorno y asumir responsabilidades: una nueva forma de habitar la naturaleza. El señalamiento constante de la autora, de la gran importancia para el manejo de la situación ambiental de todos las construcciones sociales y culturales humanas, es un llamado a una revalorización de los recursos con los que cuenta Colombia, indica que es a partir de la gran diversidad de climas, plantas, animales, lenguas, tradiciones y culturas es posible transformar las condiciones de riesgo ambiental actual y trabajar en el desarrollo de nuevas formas de asumir la naturaleza. Todo esto implica que el ser humano es una parte en el engranaje del ecosistema, que no puede ser tomado como un personaje externo, toda actividad humana tiene un impacto en el conjunto de procesos naturales y estos, a su vez, dictan su modo de vida.

Por último cabe destacar que el desglose que esta investigación plantea sobre el contenido de los artículos de Baptiste contribuye en la comprensión de tema ecológico en Colombia; permite una asimilación más legible de estos; se alcanzaron los objetivos investigativos propuestos, y se espera continuar con la labor de divulgación, que se complementa con los hallazgos del nivel pragmático que se abordarán en futuros escritos.

RECONOCIMIENTOS

“Reconstrucción analítica de un discurso ecológico” es una investigación concluida, cuyo proyecto se construyó en el semillero Análisis del Lenguaje de la Universidad EAFIT, con la asesoría de la doctora en Humanidades Sonia López. Luego se inscribió en el año 2015 a la Convocatoria de Pequeño Proyecto en la misma universidad, y a partir de su aprobación se financió por el transcurso de un año para que se realizara el trabajo de campo y se culminara el análisis, hecho que tuvo lugar en diciembre de 2015, con la consecución de todo lo esperado. Se presentó el

informe final a la universidad. El artículo que se presenta a la revista *Enunciación* es un derivado directo de dicho informe, y resalta un componente específico: el social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptiste, B. (2013a). Punto de partida. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013b). La lora ambiental. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013c). Las economías del páramo. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013d). Ayuno y abstinencia. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013e). Información ambiental 1, 2 y 3. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013f). El lugar de la biodiversidad en la paz. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013g). Desplazamiento ambiental. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013h). Territorios colectivos y biocapacidad. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013i). La gobernanza de las ficciones territoriales. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013j). Innovación ambiental. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013k). Reforma rural integral y servicios ecosistémicos. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013l). OCDE Verde. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013m). Transiciones ecológicas y sociales en Santurbán. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013n). Travesías, transiciones. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013o). Enfermedades ecosistémicas. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013p). Prosperidad con límites. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013q). Ecologías de escala. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013r). Ecología profética. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013s). Empresas de servicios ecosistémicos. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013t). Restaurando. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013u). Nada se toca. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013v). La interfaz ciencia-política. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013w). ¿Pacto agro... ambiental? *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013x). Cesar las guerras contra el agua. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013y). Sostenibilidad en desarrollo. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013z). Gentileza. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013aa). Efecto silo. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013bb). Comer borugo. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013cc). Experimentando los límites. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013dd). Plantas del pasado. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013ee). Tierra cansada. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013ff). Ministerio de la fauna. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013gg). Resiliencia. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013hh). Pagamentos. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2013ii). IBPES. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2014a). Innovación ambiental (2). *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2014b). El árbol de la abundancia. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2014c). Lógicas posconsumo. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2014d). La fragilidad ambiental de la cultura. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2014e). Biocomercio Colombia. *Diario La República*. Colombia.

- Baptiste, B. (2014f). Convivir. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2014g). Biomímesis. *Diario La República*. Colombia.
- Baptiste, B. (2014h). Diseñadores. *Diario La República*. Colombia.
- Calsamiglia, H. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Davies, P. (1983). *Otros mundos*. Barcelona: Biblioteca Científica Salvat.
- Londoño, D. (2011) Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad. *Palabra Clave*, 14(1), 101-121.
- Martínez, M. (1997). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Sutton, D. (2008). *Fundamentos de ecología*. México: Limusa.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Van Dijk, T. (1994). *Discurso, poder y cognición social*. Cátedra UNESCO.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. (2008). "Semántica del discurso e ideología". *Discurso y Sociedad*, 2, 201-261.





Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica

Body narratives of me as a teacher: The body after teaching practice

Raimundo Villalba Labrador¹

Para citar este artículo: Villalba, R. (2016). Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica. *Enunciación*, 21(1), 61-78.

Recibido: 30-abril-2016 / **Aprobado:** 31-mayo-2016

Resumen

En este artículo expongo una serie de imágenes, relatos y disertaciones para revelar el cuerpo del docente tras la práctica pedagógica. El abordaje implica reconocer la experiencia corporal de quienes somos considerados sujetos de saber y la incidencia que tiene sobre nuestros cuerpos en el territorio escolar. Para este propósito, compartiré los resultados de una experiencia de investigación-creación sobre mi condición corporal como docente en una institución educativa distrital (IED), a partir del reconocimiento de marcas que la experiencia ha dejado en mi cuerpo y el corporrelato como ruta metodológica de indagación y creación a partir de la escritura desde el cuerpo.

Palabras clave: escuela, docente, experiencia docente, lenguaje corporal, relato.

Abstract

In this article I present a series of images, stories and dissertations to reveal the teacher's body experience in teaching practices. This approach involves recognizing bodily experience of those who are considered subjects of knowledge and the impact it has on their bodies. For this purpose, I share results of a creation - research strategy about my bodily condition as a teacher in a public education institution. Such condition is expressed on the marks that teaching experience has left on my body and "Corporrelato", a concept I coined as a methodological inquiry and creation device to write about the body.

Keywords: School, teacher, teaching experience, body language, narrative.

¹ Magíster en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: raimundovillalba@gmail.com

Corporrelato 1: sin fecha²

¿Quién pensará que mi labor exige algo más de carne,
algo más de voz?

*El tiempo pasa y envejecemos; menos sonidos, gestos
y acción.*

*Las piernas duelen, las venas afloran, los dolores au-
mentan y con ellos el cansancio y las arrugas.*

*Antes, paseaba por el salón sin necesidad de utilizar el
escritorio; ahora, busco pausas para sentarme o recos-
tarme sobre él.*

*El tiempo pasa y el cuerpo se agota. Es la ley de la
vida de quienes en su práctica repiten los mismos
movimientos.*

*Enseñar es bello, pero en esta belleza se esconden las
espinas de la realidad.*

*Sobre esto son los relatos, sobre las espinas que se in-
crustan en el cuerpo del docente;*

*las espinas que adolecen de la experiencia del habitar
la escuela:*

un acto de resistencia.

Expongo una serie de imágenes, relatos y disertaciones para revelar el cuerpo del docente tras la práctica pedagógica. Este abordaje implica reconocer la experiencia corporal de quienes somos considerados sujetos de saber y la incidencia que tiene sobre nuestros cuerpos en el territorio escolar. Para este propósito, compartiré los resultados de una experiencia de investigación-creación sobre mi condición corporal como docente en una institución educativa distrital (IED), a partir del reconocimiento de marcas que la experiencia ha dejado en mi cuerpo y el corporrelato como ruta metodológica de indagación y creación a partir de la escritura desde el cuerpo.

Se atiende así, al autoconocimiento y conocimiento local sobre las experiencias vividas como docente en zona de vulnerabilidad que, comúnmente, no circulan en los relatos dominantes del quehacer docente. Además de reconocer que la

condición corporal del docente es un campo incipiente en los estudios sobre el cuerpo en el entorno escolar (Cabra y Escobar, 2014; Rodríguez 2013). Parafraseando a Woods (1998), p.15 es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo y, a la inversa, los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona. De esta manera, se espera hacer contribuciones en la comprensión de la vida en la escuela, como institución humana, que no solo afecta a los estudiantes sino también a los docentes desde un yo colectivo en el que muchos podrán ver reflejadas sus experiencias.

SOBRE LA CONDICIÓN CORPORAL DEL DOCENTE

Desde hace tres años, me pregunto por la experiencia del docente en la escuela tras sentir cómo esta ha afectado mi cuerpo. Recuerdo que el desgaste reiterativo de la voz, por la acción comunicativa y pedagógica, iba formando carnosidades en las cuerdas vocales como marcas dolorosas de una labor. Desde entonces, empecé ser consciente del hacer docente como experiencia corporal, en un entorno de interacciones sensibles que dejan marcas en el cuerpo y alteran el cuerpo que soy; para este caso, la vivencia de un cuerpo desgastado en su voz.

Por lo anterior, considero el hacer docente una *experiencia corporal*; como bien refiere Mari Luz Esteban (2004): “[...] en cualquier cultura el cuerpo está íntimamente ligado a lo social, ya que toda práctica social es, de una manera u otra, una experiencia corporal” (p. 67). Los docentes habitamos la escuela con un rol sociocultural y profesional definido, pero este habitar no solo nos expone a experiencias pedagógicas sino que también, nos expone a tensiones, contradicciones, conflictos y posibilidades que generan el encuentro y desencuentro con sujetos, formas de pensar y hacer, relaciones de poder, historias de vida, percepciones, luchas, imaginarios, emociones, sentimientos..., que se cruzan en las interacciones sensibles y cotidianas en la comunidad escolar.

² En este documento, uso la fuente cursiva y la alineación centrada para identificar los textos que denomino *corporrelatos*.

En este escenario de fuerzas y tensiones, los docentes estamos expuestos a diferentes intercambios sensibles que afectan el cuerpo físico/químico, psíquico/social y energético que somos (Rico, 1998). No tenemos cuerpo, somos cuerpo, y por tanto, somos cuerpos sensibles, vulnerables y expuestos a nuestras propias experiencias.

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (Larrosa, 2006, p. 110).

La experiencia del cuerpo es apertura de la sensibilidad, un intercambio energético y sensible con el mundo viviente y cultural, en palabras de Mandoki (2006), “la realidad es corpo-realidad pues el cuerpo precede y constituye todo sentido y toda estesis” (p. 65). El lugar de la experiencia es el sujeto, y por tanto, esta lo afecta, toca su cuerpo, su ser, su vida y posibilita cambios en su subjetivación, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. (Larrosa, 2006, p. 90).

Corporrelato 2: martes 6 de agosto de 2013

Cuando le pregunto al cuerpo por la escuela, me encuentro con mis miedos. Empiezo a reconocer que los docentes somos cuerpos vulnerables en el entorno laboral. Esta “cajita mágica” de juegos, colores, risas y aprendizajes a veces asfixia, ahoga, duele, lastima o amenaza.

Cada vez que pregunto, me encuentro con otras experiencias. Puedo percibir los miedos, las dolencias, las crisis, las incapacidades y la ausencia. He vivido la dolencia de la voz, del movimiento, de la interacción, del estrés... He conocido docentes agredidos en su profesión, desgastados por la labor y aburridos entre la incapacidad de enseñar.

Hay situaciones de la escuela que me indigestan, y aunque amo ser docente no me puedo anestesiar. Hay

experiencias en la escuela que no son de colores sino a dos tintas y, aunque duelan, es necesario narrar.

La escuela congrega algo más que un lugar, es disciplina, discursos, disposición de espacios y cuerpos, imágenes, gestos, metodologías, currículo, reglamentos, clases, jerarquías, vigilancia, rutinas, emociones, historias de vida..., y una serie de situaciones que definen la experiencia de quienes la habitan. Por consiguiente, expongo aquí, un segundo acercamiento al cuerpo como *contenedor de experiencias*: el cuerpo soporta la carga cultural, social, política y laboral del territorio escolar. Desde esta perspectiva, el cuerpo da cuenta del modo en que el sujeto es afectado por su misma experiencia. Según Carolyne Myss (2006),

Nuestro cuerpo contiene nuestra historia, todos los capítulos, párrafos, estrofas y versos, línea a línea, de todos los acontecimientos y relaciones de nuestra vida. A medida que avanza la vida, nuestra salud biológica se va convirtiendo en un relato biográfico vivo que expresa nuestras fuerzas, debilidades, esperanzas y temores (p. 34).

Considerar el cuerpo como contenedor de la memoria de las experiencias, es reconocer al sujeto de la experiencia, como sugiere Larrosa (2006), una superficie de sensibilidad en la que la experiencia deja una huella, una marca, un rastro, una herida. Marcas que quedan de un acontecimiento determinado o que se han registrado en el tiempo, como el caso de las lesiones de voz.

Dado lo anterior, propongo la categoría *marca corporal* para indicar el registro carnal, sensible o emocional de afectación de la experiencia en el docente. De manera más concreta, la marca es un indicio (sentimiento, emoción, dolor, rasgo en la piel, imágenes sensibles, sonidos, olores...) que tiene relación de causalidad con lo vivido en la escuela. Por tanto, preguntar por la causa de la marca es indagar por las experiencias vividas, que al interpretarlas, contextualizan y problematizan dicha condición. Para este propósito he de utilizar el *corporrelato* como recurso metodológico de indagación de la experiencia corporal.

EL CORPORRELATO: RELATO DESDE EL CUERPO

En esta línea discursiva, presento el *corporrelato* como una ruta metodológica para vaciar el cuerpo y registrar la experiencia docente a través de la escritura. Su intención es reconocer las marcas en el cuerpo del docente para provocar la memoria y reconstruir la experiencia emocional y sensible a través del relato. Un dolor, un gesto, una emoción, una sensación, una imagen, un recuerdo..., de lo que aconteció son indicios para rememorar la experiencia en narrativa.

Corporrelato 3: lunes 9 de septiembre de 2013

Celebro el saludo que recibo diariamente de una estudiante de diez años. Por alguna razón, desde que me siento frágil, ella me recibe en las mañanas con un fuerte abrazo, acompañado de un emocionante:

—¡Profe Ray!

Su sonrisa me hace cálida la fría mañana. El gesto es aliento, aire de vida que se registra en la piel y en los huesos. Siento el abrazo como una motivación más para estar.

En la noche, cierro los ojos pensando que al otro día, alguien me espera en la escuela.

El corporrelato lo equiparo a una *práctica analítica y creativa*, en la categoría de Laurel Richardson (como se citó en Feliu y Lajeunesse, 2007), que mezcla el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales para producir conocimiento social a través de una práctica creativa. Así, el corporrelato es otra posibilidad más en la producción del conocimiento, al dar paso a las prácticas locales y subjetivas para comprender las formas posibles de la existencia humana, ya que el conocimiento se encuentra entrelazado con las vidas concretas y las experiencias personales, a tal punto que, el conocimiento en sí, no deja de ser una narración más que participa en el mundo de las narraciones sobre la vida (p. 267).

Por otro lado, la escuela, como institución humana, reproduce estereotipos que se han arraigado en su ejercicio de socialización (Foucault, 2009; Mandoky, 2006; Pedraza, 2011). Por ejemplo, los discursos dominantes sobre el perfil del estudiante, del docente y de la escuela promulgan un prototipo que excluye otras existencias. En consecuencia, los docentes vamos encarnando estos discursos y prácticas para reproducir la manera como “se debe habitar el entorno escolar” que se ponen en tensión con las violencias simbólicas que resisten los discursos dominantes. Por tanto, el corporrelato, como portador de nuestra experiencia, da cuenta de estas tensiones y experiencias; de lo que vivimos, sufrimos, gozamos y de las luchas que hemos tenido ante las disposiciones socioculturales en que vivimos. Tal como lo sugiere Jesús Martín Barbero (2014),

“Contar” es tanto narrar historias como ser tenidos en cuenta por los otros. Lo que significa que para ser reconocidos necesitamos contar nuestro relato, pues no existe identidad sin narración, ya que esta no es solo expresiva sino constitutiva de lo que somos (p. 7).

Los corporrelatos contienen la experiencia y, al mismo tiempo, las reflexiones y emociones del docente investigador que al interpretarse a través de una herramienta analítica contribuyen a develar conocimiento de la experiencia escolar.

Para sintetizar este primer momento discursivo, concluyo que somos cuerpos contruidos entre múltiples experiencias que componen un material diverso de huellas y memorias que dan cuenta de lugares y tiempos que hemos habitado y que se han incorporado en nosotros como signo cultural de nuestra existencia. Desde el cuerpo el relato acontece como testimonio de experiencias de vida local del sujeto que posibilita diversas miradas no hegemónicas de la realidad y la comprensión de la condición humana en instituciones como la escuela. Desde esta perspectiva, me pregunto por el docente desde la carnalidad de su experiencia, quien deja de ser un ente abstracto del discurso pedagógico para reconocerse como sujeto encarnado con

un rol sociocultural en una institución humana y moderna; una manera de comprender su existencia desde los lugares del sentir (Mandoki, 2006).

SOBRE LO ENCONTRADO, DEVELADO Y CREADO DESDE EL CUERPO

Corporrelato 4: martes 6 de agosto de 2013

Al contemplarme en el espejo, me pregunto:

¿Qué reside de la escuela en este cuerpo?

¿Qué contiene la piel, órganos, huesos, músculos, corazón, mente y alma?

¿Qué ha vivido?

El cuerpo del docente revela la sombra de carne de su estereotipo.

En su cuerpo están inscritas las experiencias que acontecen en la escuela

A continuación³, expongo brevemente los resultados narrativos y analíticos de una experiencia de investigación-creación para revelar y comprender la condición corporal de un docente de primaria en una institución educativa distrital (IED) a partir de marcas en el cuerpo. Estas últimas, correlacionadas por criterios de afectación corporal y características de la experiencia, develaron a través de los corporrelatos seis condiciones corporales de su experiencia docente en la escuela:

1. Cuerpo desgastado.
2. Cuerpo vulnerable.
3. Cuerpo autoritario.
4. Cuerpo silenciado.
5. Cuerpo creativo.
6. Cuerpo cuidador.

Las veintinueve experiencias autonarrativas desde el cuerpo (corporrelatos) dan cuenta de la condición corporal como experiencia circunstancial, situada, contextualizada y encarnada en la escuela. Por

tanto, presento a modo de ilustración las marcas en el cuerpo de cada condición corporal develada del docente, acompañado de un resumen analítico y fragmentos de corporrelatos.

Cuerpo desgastado

Los docentes estamos expuestos a factores de riesgos que devienen del hacer profesional. En la interacción permanente con el medio se manifiesta el *desgaste corporal* como el conjunto de marcas a causa de sus labores cotidianas. El cuerpo se vive como herramienta de la acción pedagógica, como plantea Marcel Mauss (como se citó en Esteban, 2014), el cuerpo es el primer instrumento del hombre y más normal, por lo que, cada sociedad impone al individuo el uso rigurosamente determinado de su cuerpo. Este es el principal instrumento del docente: su voz, sus movimientos, los gestos, la acción..., forman parte de las técnicas corporales que ha incorporado de la tradición escolar para ejercer su labor en la escuela.

De esta experiencia laboral, *la disfonía* es la primera marca corporal a señalar en la condición de cuerpo desgastado, al padecer afectaciones de la voz por esfuerzo y sobreuso en actividades laborales cotidianas (Alves y Nuño, 1996; Cantor, 2009; Pérez y Preciado López, 2003; Preciado, Pérez, Calzada y Preciado, 2015). La relación de causalidad entre el hacer y el desgaste corporal, deviene, en principio, de la manera como el docente concibe su lugar en el acto comunicativo pedagógico: la preferencia y tendencia a ser el emisor.

Hablé durante casi todo el tiempo de la clase. Mi posición como maestro me alienta a aprovechar cada situación para hacer presente el discurso. Recuerdo que utilicé diferentes tonos de voz, en especial los altos para llamar la atención de los distraídos y hacer énfasis en ciertos puntos del discurso. Aunque tomo agua después de cada intervención, como lo recomendó el terapeuta, a veces retomo la palabra entre un "gallo" y otro, y después de tanto hablar siento el cansancio, el dolor en la garganta y la sensación de ronquera.

³ El yo discursivo que inició este artículo intenta hacer un distanciamiento para la voz analítica y se retoma en los fragmentos de los corporrelatos.



Figura 1. Marcas del cuerpo desgastado

Fuente: ilustración elaborada por Diana Otálora.

La conducta cotidiana del docente en la escuela es estar en comunicación oral-verbal constante como acción principal de su hacer pedagógico. A modo sensible, su voz circula en diferentes registros (ritmo, tono, intensidad y volumen), de acuerdo con el contexto, la ocasión y la intención del acto comunicativo. La voz es el recurso corporal utilizado para cumplir el propósito pedagógico y el dispositivo de control del ambiente escolar.

Por lo tanto, gritar, forzar la voz, hablar constantemente y por tiempo prolongado es un modo de relación sensible del docente en el entorno escolar. En consecuencia, el uso frecuente, cotidiano y excesivo de esta actividad corporal afecta su voz al favorecer el desarrollo de *la disfonía* y *nódulos de cuerdas vocales* como las marcas corporales de un cuerpo desgastado en su aparato fonador.

Otras de las marcas en el cuerpo desgastado están asociadas a factores ergonómicos. La postura constante, los movimientos repetitivos y la intensidad que puede llegar a alcanzar una actividad o una acción en el entorno escolar traen como consecuencias *cansancio corporal* y *dolores musculares*. La imagen del docente en acción, soportado sobre sus piernas (bipedestación), es la vivencia de la postura corporal constante. Esta postura vertical asienta el énfasis osteomuscular en las piernas, en consecuencia, después de la jornada laboral, el docente manifiesta dolor muscular en sus miembros inferiores y en la zona de los gemelos, estableciendo una relación de causalidad entre la rutina corporal y el dolor. Así mismo, el docente de los corporrelatos ha incorporado el ritmo rápido, emocional y en constante cambio de actividad

de los estudiantes de primaria como respuesta a la demanda laboral. Entonces, mover, cortar, pegar, hablar, regañar, explicar, corregir, revisar, notificar, saludar, escribir y cada 30 minutos cambiar de actividad forman parte de su rutina y, al finalizar la jornada laboral, termina cansado tras el desgaste energético del continuo movimiento muscular.

Lo que ha permanecido igual es estar de pie. La presencia en el aula la vivo sobre mis dos piernas, me soporto en ellas como imagen del cuerpo docente en acción. En el aula camino entre filas y espacios mientras observo y hablo a los estudiantes. En el patio estímulo el movimiento, la exploración del cuerpo físico; acompaño a quienes zaquean o zaqueo con ellos; juego o interpreto el clarinete. Creo que integré el ritmo de trabajo de los niños de primaria a mi estilo profesional.

Sentir *dolor en la mano derecha* es otra marca de desgaste relacionada con movimientos repetitivos. El cuerpo sometido (que describe los corporrelatos) revela la condición de un cuerpo disciplinado, obediente y programado para una serie de actividades que se repiten en la cotidianidad. En el caso del docente de primaria el énfasis corporal está puesto en la motricidad fina para elaborar las tareas básicas de su hacer: escribir en el tablero y en los cuadernos, dibujar, colorear, pintar, recortar, pegar, borrar, digitar, entregar, calcar, calificar, recoger... son modos de relación sensible que por exceso y rutina desencadenan molestias musculares evidenciadas a través del dolor.

El *estrés laboral* es otra marca del cuerpo desgastado y se manifiesta al percibir que las actividades de la escuela se salen de su control y no puede responder en la manera deseada o esperada. Entonces, en situaciones de indisciplina o no control de las acciones en el aula que dispersan el objetivo pedagógico; en el desajuste de su tiempo personal con el tiempo institucional que regula las actividades escolares (el calendario académico, el currículo, el horario de clases, la hora de clase...); en el exceso de trabajo y otras situaciones de

conflicto... se manifiesta el estrés como un desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad del docente para llevarlas a cabo (Ayuso, 2006, p. 6).

Tengo mucho trabajo por hacer en la escuela: las clases, la disciplina, la comparsa, las evaluaciones, atender a padres, resolver conflictos... El tiempo no alcanza y esto me inquieta. Y la inquietud se cruza con las dinámicas cotidianas: los regaños, las tensiones, el ir de prisa, el cambiar de actividad, las preocupaciones, la responsabilidad...

Cuando el estrés no es controlado puede generar estado continuo de ansiedad, tensión, ira, descontrol y múltiples síntomas psicossomáticos como dolores de cabeza, insomnio, alopecia, gastritis..., y trae consigo otra marca corporal: *el trastorno de ansiedad* (Arón y Milicic, 2000; Cardona, 2011; De la Torre, 2007). El docente concibe la escuela como ambiente laboral vulnerable al vivenciar y recordar condiciones y situaciones que han afectado su salud y desempeño. La ansiedad se manifiesta como un estado de desequilibrio en la percepción de la escuela cuya enfática está puesta en las experiencias negativas que recuerda y vive el docente. En consecuencia, siente los síntomas como respuesta corporal a su percepción de afectación: alteración del sistema nervioso, náusea, perturbación del sueño, miedos, sensación de vulnerabilidad, intranquilidad... El estado de estrés y la ansiedad son marcas del cuerpo desgastado asociadas a factores psicolaborales.

Cometí un error: somaticé la vulnerabilidad de sentirme docente en la escuela. Como una esponja absorbí las emociones, imágenes, sentimientos y recuerdos de los acontecimientos negativos, y esto me afecta. Hay situaciones que provocan tensiones grises que se desplazan del cerebro al estómago. Entonces, el corazón palpita más rápido y la sangre recorre las arterias como tren sin frenos. De pronto, surge el deseo no deseado de vomitar, de escupir algo atascado en las entrañas y salir corriendo. Corro, corro, corro, y por más que lo hago no puedo escapar. Aparece la intranquilidad. Anoche no pude dormir... me atrapan los miedos.

En estas circunstancias, es paradójico evidenciar en el docente que la condición de cuerpo desgastado es tolerada a causa del logro pedagógico y profesional. El placer del trabajo escolar aguanta el desgaste corporal y lo justifica hasta encontrarse con el límite: el dolor y la incapacidad. Se percibe a sí, la imagen de un docente *apóstol* que se sacrifica así mismo por su obra, concibiendo la docencia como una labor altruista, vocacional y de sacrificio del cuerpo por la acción pedagógica.

Para concluir, el docente de los corporrelatos está expuesto a factores de riesgos que devienen de su hacer laboral y afectan su cuerpo como indicios de patologías laborales. Los trastornos de

voz, dolores musculares, el estrés y la ansiedad son marcas corporales del desgaste y afectación que ha dejado la experiencia del habitar la escuela en el docente como evidencia de los modos de relación sensible con el entorno escolar.

Cuerpo vulnerable

Nos convoca otra vez el miedo.

El sentimiento incorporado durante los últimos años en la institución tras vivenciar situaciones de amenazas a docentes para excluirlos del territorio escolar.

En estos momentos, deseamos el traslado masivo; sentimos miedo de permanecer, de que nos quiten el habla, los gestos, el movimiento... la vida.

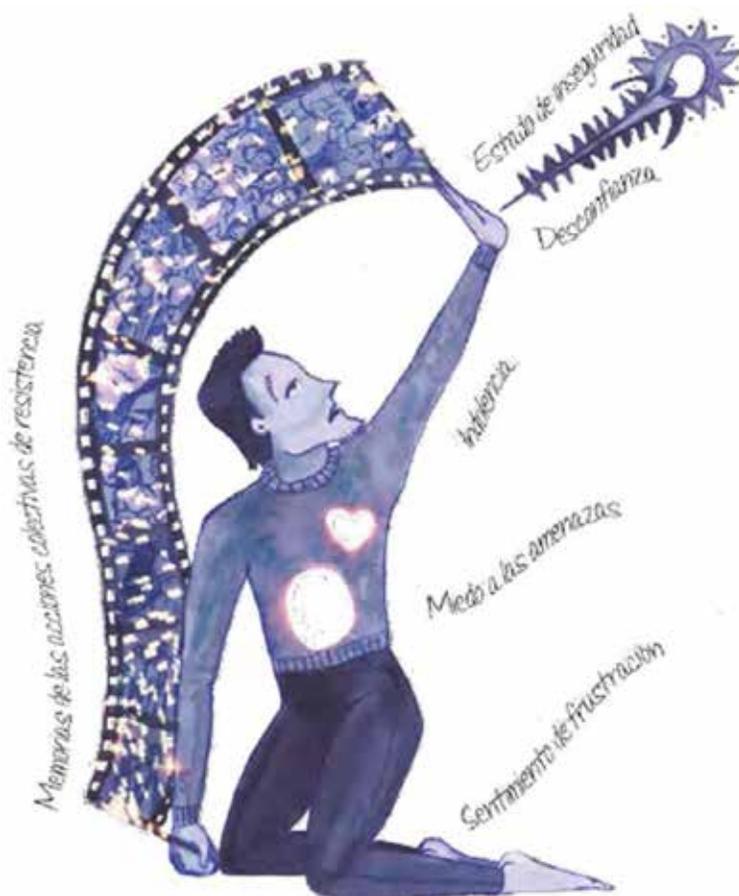


Figura 2. Marcas del cuerpo vulnerable

Fuente: ilustración elaborada por Diana Otálora.

Hay experiencias otras en la labor docente que no son incluidas en los relatos dominantes de su hacer. El hurto, el robo y las amenazas a docentes son un ejemplo de estas experiencias, narradas en los corporrelatos del docente, y revelan la condición de vulnerabilidad en el entorno escolar. La marca corporal reiterativa de la experiencia de ser cuerpo vulnerable es *el miedo*, y junto a este, *el sentimiento de frustración* al no percibir condiciones dignas para ejercer su labor.

El docente tiene miedo de habitar la escuela y este estado emocional se contrasta con la naturaleza y los valores morales que reproduce el entorno escolar. La relación afectiva del docente con la escuela se fractura y acontece el deseo de traslado de institución y localidad como necesidad de bienestar. En estas condiciones el interés pedagógico deja de ser prioritario y la vivencia en la escuela está centrada en el estado de fragilidad y de protección.

Amenazaron a docentes y estudiantes de la jornada de la tarde. En la sala de profesores hay un sentimiento de frustración y tristeza ante la incapacidad de resolver el conflicto en la escuela. El ideal pedagógico de transformación social ha fallado, hemos hecho todo lo que estaba a nuestro alcance para encontrarlos con el límite. No aguantamos más. Nos dejaron sin voz y sin acción

Entonces, ante cada acto de amenaza acontece la resiliencia como acción comunitaria, creativa y restauradora para recuperar el sentido y la confianza en la escuela. Pero las amenazas al repetirse por meses y años, van formando parte de la vivencia cotidiana de la escuela y los docentes se acostumbran a estas. En consecuencia, el mecanismo de defensa para habitar la escuela deja de ser colectivo y se asume como acción personal desde la indolencia.

Esta es la escuela que no me enseñaron en la Normal ni en la universidad:

La no contada, la ignorada, la silenciada, la del susurro.

Cuerpo autoritario

Algo que aprendí en la escuela fue a ejercer la disciplina a través de la mirada. Lo aprendí una vez, al observar a una maestra que se paraba en la puerta del salón, cruzaba los brazos a la altura del pecho y con el rostro serio miraba al grupo. Luego enfocaba sus ojos en cada uno de los estudiantes indisciplinados que no se habían percatado de su presencia.

El *cuerpo autoritario* lo ha encarnado el docente tras reconocer y reproducir prácticas estereotipadas de autoridad moral, social y corporal en la escuela, como modos de relación sensible en su espacio escolar. La enfática del registro somático, acústico y escópico están centradas en el poder y el control: organiza los cuerpos de los estudiantes en filas, el cuerpo del docente permanece de pie, se le admite el tono de voz alto, arruga el rostro, se ubica en puntos estratégicos para vigilar y reprender los cuerpos de los estudiantes. El cuerpo autoritario reproduce, como denomina Tarruella y Rodríguez (2008, p. 2), rituales corporales de los docentes para construir una presencia de cuerpo a partir de la repetición de sus usos ordenados.

La disciplina, como dispositivo de control para los estudiantes, deviene de una concepción anatomopolítica sobre los cuerpos (Foucault, 2009). “El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada, un aparato en el que las técnicas, que permiten ver, inducen efectos de poder a aquellos a quienes va dirigido” (p. 158).

Esa vez, me impresionó la fuerza de la mirada para generar respuestas en los estudiantes; de un momento a otro, ellos se iban organizando en el salón hasta quedar en sus puestos por filas.

El docente ha encarnado un cuerpo sujeto del poder, que es objeto de un poder institucional. Así, además de educar y dar forma al

cuerpo del estudiante, se ha educado y dado forma a sí mismo, cuyas fuerzas y habilidades corporales dan respuestas a una tradición instaurada en el contexto escolar.

Cuando jugaba a ser docente, imitaba la voz, la postura, los gestos, la mirada y el estar de pie de mis maestras de primaria.

Incorporar la práctica corporal de vigilancia y control a través de la mirada en su experiencia laboral, evidencia que el docente valora

este gesto como estrategia corporal efectiva para mantener y regular los cuerpos en la escuela. Pero, cuando la técnica disciplinar de la mirada no es suficiente para docilitar los cuerpos indisciplinados, aparece el cuerpo alterado: manifestaciones sensibles de exaltación emocional a través del grito, la coloración de su piel, las arrugas en su cara y el enojo de su mirada; una extravagancia de su corporalidad para regular y reincorporar los cuerpos a la estructura escolar concebida por tradición. Estos *gestos corporales de control* son las marcas del cuerpo autoritario.



Figura 3. Marcas del cuerpo autoritario

Fuente: ilustración elaborada por Diana Otálora.

Cuerpo silenciado

12:30 p.m. Finaliza la jornada escolar. Antes de salir, como de costumbre, me dirigí al cuarto de los vigilantes para firmar la salida. Los estudiantes de bachillerato estaban en el patio esperando a que empezara la siguiente jornada. Mientras firmaba, escuché a un estudiante decir:

–¡Profe gay!

Con el toque de burla que acompaña la etiqueta.

Los corporrelatos revelan que el docente ha encarnado el régimen heterosexual que reproduce la escuela al vivenciar desde el silencio, el miedo, la tristeza y la reproducción de comportamientos masculinos para invisibilizar gestos repartidos sensiblemente al rol femenino. La acción restrictiva del cuerpo homosexual en el entorno escolar es la condición corporal del cuerpo silenciado.

Hubiera deseado devolverme y hacer un acto pedagógico, pero terminé haciendo lo que hacía desde

niño: silenciar, simulando no haber escuchado, mientras me engullía un rojo intenso de indignación y, al mismo tiempo, la tristeza de sentir pena ante la impotencia para dibujar con técnica masculina formas gruesas, más azules, más fuertes, más ortodoxas, más repetitivas, más estáticas, más oscuras... con el cuerpo.

Hay una estesis corporal que se adhiere en la construcción social del género en los cuerpos. Una estética en el registro somático, léxico, acústico y escópico, con una enfática de género femenino para las mujeres y una enfática de género masculino para el caso de los hombres (Mandoki, 2006). Pero cuando las enfáticas corporales no están en correspondencia con las enfáticas hegemónicas acontece el señalamiento y la exclusión. Y entonces, la voz, el léxico, el movimiento, el tono corporal, los gestos y el vestir son rasgos de observación y valoración, aceptación o exclusión.

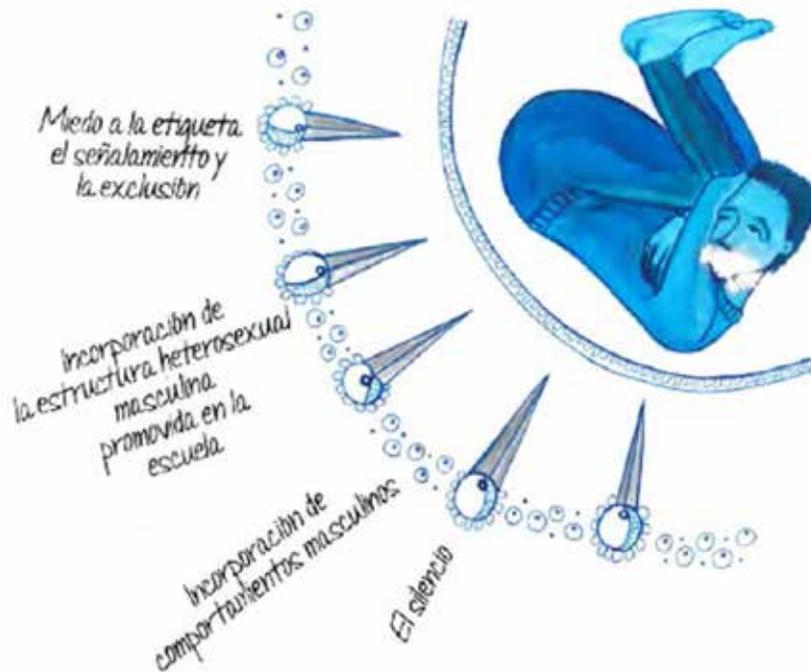


Figura 4. Marcas del cuerpo silenciado

Fuente: ilustración elaborada por Diana Otálora.

En el campo del surgimiento de la sexualidad en el Occidente moderno esta operación ideológica se manifiesta en la creación de la heterosexualidad obligatoria. La ley actúa en su función represiva que efectivamente produce la heterosexualidad, pero por exclusión –expulsión/repulsa– crea el homosexual como otro subalterno (Figari, 2009, p. 132).

Los docentes no escaparon a este proyecto moderno porque en sus manos se les asignó el poder de reproducción corporal de estos perfiles en masas a través de la escuela. Así, el docente es el cuerpo ejemplo de este ideal moderno, cuyo perfil, preferiblemente, se condiciona a una vida ejemplar, casado, heterosexual, disciplinado, trabajador, sabio... “El cuerpo también se enseña y se aprende, sin la mediación del orden discursivo, es decir de manera directa, a través de prácticas sociales cotidianas y concretas” (Tarruella y Rodríguez, 2008, p. 2).

De modo que se fortalecen y circulan las representaciones y los discursos sobre la heterosexualidad como formas de relación cultural y social válidos que incorporan los miembros en la escuela, materializando así el proyecto moderno y cristiano de la familia. De modo que la tensión entre lo público/normal (heterosexualidad) y lo privado/anormal (homosexualidad), lo resuelve el docente con el silencio. Por tanto, el silencio es el modo de relación del docente desde un sistema de estructura social incorporado que actúa como dispositivo de autocensura de su condición homosexual.

El proyecto moderno de la heterosexualidad se legisló para los docentes en Colombia con el Decreto-Ley 2277 de 1979, Estatuto Docente, artículo 46, el cual valoró el homosexualismo como *mala conducta*, discriminó a los docentes por su orientación sexual y definió sanciones como la destitución definitiva del cargo. Esta ley se mantuvo regulando el cuerpo docente del país por diecinueve años hasta que la Sentencia C-481/98 debatió e impugnó este artículo al determinar que la “homosexualidad no es falta disciplinaria en el ejercicio docente”, indicando los derechos que promulga la Constitución de 1991 (Amézquita, 2012, p. 16).

Sin embargo, aunque la legislación respalde el derecho a la diversidad, el docente se siente vulnerado con la etiqueta “gay”. De seguro, los prejuicios aún se conservan. La Encuesta Docente Bogotá 2009 (Londoño *et al.*, 2011) evidenció que los docentes del Distrito son poco tolerantes al homosexualismo. Al preguntarles si “a los homosexuales se les debe permitir ser profesores de colegio”, la mayoría (57,2 %) estuvo en desacuerdo, lo que evidencia la “persistencia de arraigados prejuicios contra los homosexuales, no obstante todo cuanto se ha hecho en Bogotá para fomentar la tolerancia y la valoración de las diferentes opciones sexuales, y para proteger la población LGBT” (p. 167).

Para concluir, el cuerpo silenciado del docente es el cuerpo que se relaciona desde el silencio de su género tras *la concepción de heterosexualidad masculina encarnada y el miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión* como marcas en su cuerpo. De ahí que el docente busca incorporar representaciones sensibles heterosexuales masculinas en la cotidianidad que se ponen en tensión con su corporeidad. De otra manera, encarna el dispositivo de un cuerpo heterosexual masculino, pero vivencia un cuerpo con otras tonalidades que se hace presente en su condición de docente.

Por más que trato de actuar lo más azul posible, algo fluye, algo rosa se colorea en mí.

Cuerpo creativo

La primera comparsa creada en la escuela tuvo sus orígenes en una tarde de música y color sobre una importante avenida del centro de la ciudad. La maravillosa experiencia de ser un feliz comparsero azul con la cara naranja fue la motivación necesaria para incluir la escuela en las festividades de la ciudad y compartir esta experiencia con los estudiantes. Asumí, entonces, el reto de hacer realidad este sueño y –con la ayuda de algunos docentes, padres de familia, directivos y estudiantes– creamos el primer cuerpo festivo que desfiló por las calles de la ciudad. Así, transité de la clase de danzas hacia la comparsa, ampliando la experiencia artística a través de la música, el teatro, la plástica y el lenguaje festivo.



Figura 5. Marcas del cuerpo creativo

Fuente: ilustración elaborada por Diana Otálora.

Los corporrelatos revelan el *cuerpo creativo* desde la experiencia vivida como docente de educación artística en la escuela tras afectar las prácticas corporales cotidianas a través de la danza y la comparsa. Crear, desde las prácticas artísticas, fue el sentido que encontró el docente para habitar la escuela; razón por la cual fomenta experiencias creativas con los estudiantes para consolidar un cuerpo colectivo que dialoga su realidad sociocultural con la experiencia creativa y poética de la danza, el teatro, la música y

la comparsa. De esta manera, el cuerpo creativo irrumpe con las condiciones tradicionales y regulares de la escuela para escabullirse entre la fiesta y la comparsa.

El movimiento se piensa entonces como una posibilidad vital, creativa, expresiva, que tiene el potencial de transformar y mejorar la vida de los seres humanos [...]. Esta postura deriva del hecho de que la escuela se dedica a aquietar los cuerpos, en lugar de pensar en las potencialidades de su movimiento (Cabra y Escobar, 2014, p. 154).

A través de los proyectos artísticos y comunitarios, el docente vivencia la escuela como territorio de resistencia y *re-existencia* que se contrasta con las experiencias de vulnerabilidad o desgaste corporal. De modo que encuentra un punto de fuga hacia otra posibilidad de ser, estar y hacer; y de permitir estas posibilidades a los estudiantes. La *re-existencia* estaría en transmutar la vivencia cotidiana del cuerpo dócil al cuerpo creativo a través de la transmutación de los valores, permitiendo construir otras existencias, modos de vida y subjetivaciones en la escuela (Pabón, 2002, p. 69).

Configuro un cuerpo nuevo, otra presencia, un cuerpo creador en diálogo con el movimiento, la música, el juego coreográfico, la sonrisa y la creación. Empecé a compartir mi experiencia en danza y teatro callejero con los niños en la escuela. Y en la experiencia se añadió el vestuario de colores, el maquillaje, los tonos de voz, los instrumentos musicales, la grabadora, el salón de comparsa, la acción, el juego, la creación y la función escénica. Ser docente de artes fue un deseo que se hizo carne en la escuela.

El cuerpo creativo, responsable del quiebre del cuerpo vulnerable, del cuerpo autoritario y del cuerpo tradicional docente, sana, equilibra y fortalece su relación con la escuela a través de las prácticas artísticas como modos de relación con el entorno escolar. En consecuencia, las marcas que habitan en su cuerpo son imágenes sensibles de estas experiencias; la memoria que justifica su presencia en la escuela.

La comparsa era el proyecto creativo más importante del docente de artes. El tiempo, los talleres, los aprendizajes, los descubrimientos, las interacciones y la energía se condensaban en una presencia efímera que se desplazaba por la Carrera Séptima. La memoria evoca la fuerza del gesto creativo de los estudiantes y el goce de lo que estaban viviendo. Hicieron suyos el vestuario, el maquillaje, el personaje, los movimientos, la música, la alegría y la narrativa. Era una fiesta que nos congregaba como duendes de colores entre las

anchas calles y las extravagantes estructuras de cemento y vidrio que se elevaban hacia los cielos. De esta manera, muchos niños conocieron la ciudad; así lo contaban: se habían conectado con la otra ciudad que no conocían, la que solo veían en televisión y que era muy distinta a su localidad.

Cuerpo cuidador

Otro jardín es la escuela. Habitarla como docente es el deber para el cual me he preparado desde niño. Cuidar, velar, sanar, regar, abonar, construir... son las acciones que guían mi hacer. Debo abonar la escuela diariamente con palabras sabias, sonrisas, abrazos, proyectos, regaños, música, danza, color, imágenes, comparsas... Esa es la "estética" de mi ser docente, de mi clase y de mis estudiantes.

El cuidado del estudiante y la responsabilidad de la vida es la dinámica de concepción que ha incorporado el docente tras vivenciar experiencias de riesgos en la escuela. El cuidar, como plantea Boff (2002), "representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro [...] un 'modo-de-ser'" (p. 29), que direcciona las acciones del docente en la escuela. En consecuencia, su hacer está enfocado a prevenir, advertir e indicar situaciones de riesgos para promover experiencias que contribuyen al bienestar del estudiante.

La escuela evita el dolor y el error, en cambio, promueve la perfección en las actuaciones humanas como consecución del bienestar y la felicidad. Sin embargo, cuando acontece un accidente se activa el estrés y el sentimiento de compasión en el docente como respuesta efectiva para atender la situación. Luego, deviene el estado de *autoculpa*, como marcar emocional, al valorar el accidente como un evento no deseado y no previsto en la planeación ideal de la clase. Entonces, la culpa señala la acción pedagógica como negligente y al docente como el responsable de dicha situación; en palabras de Ramírez (2001), la culpa es la respuesta emocional a regulaciones del *self* en lo social al comprender la responsabilidad en la falla de un orden moral y ético (p. 188).



Figura 5. Marcas del cuerpo cuidado

Fuente: ilustración elaborada por Diana Otálora.

Durante el día me sentí culpable. Aunque estaba ahí, me preguntaba: ¿Cómo no pude evitar que esto sucediera? Otra vez el riesgo con los zancos.

Como mecanismo de resiliencia, el cuerpo cuidador evalúa las causas y consecuencias del accidente para proveer estrategias de seguridad en las próximas prácticas pedagógicas, y así restituir la confianza en sí mismo y en los estudiantes. De esta manera, el docente es soporte, guía, apoyo, estabilidad, protección y confianza que contribuye en el aprendizaje y el cuidado del estudiante.

El cuidado es lo que permite la revolución de la ternura al dar prioridad a lo social sobre lo individual y al orientar el desarrollo hacia una mejora en la calidad de vida de los seres humanos y de los demás organismos vivos (Boff, 2002, p. 156).

Otro modo de relación del cuerpo cuidador es el autocuidado. En su biografía docente se han registrado experiencias de desgaste y de vulnerabilidad que dejan marcas corporales que requieren sanar. Cuidar de sí es la necesidad de provocar experiencias gratas en la cotidianidad para resignificar su condición corporal y encontrar otros sentidos

para habitar la escuela. Las marcas que acontecen en estas búsquedas permiten reconfigurar las de desgaste y vulnerabilidad por marcas afectivas, sensibles y creativas que resignifican las dinámicas de concepción, valoración y representación de los modos de habitar el espacio escolar.

Por lo anterior, el cuerpo cuidador está conectado con la escuela, a tal punto que abonarla es abonarse a sí mismo; cuidar de la escuela es cuidarse así mismo. El cuerpo se alimenta de sus propias acciones, se reaviva mediante intercambios sensibles afectivos con su entorno, con acciones que enriquecen su espíritu y su carnalidad. “El cuidado hace que surja un ser humano complejo, sensible, solidario, amable y conectado con todo y con todos en el universo” (Boff, 2002, p. 156). La integridad del docente se fortalece y recupera a través de la palabra, la música, la danza y la imagen, y al mismo tiempo, alimenta y reanima el espíritu de quienes habitan en el territorio escolar.

Por tanto, la encarnación del cuidar, las imágenes de los intercambios sensible en situaciones de riesgo vital, las lesiones físicas del encuentro del cuidado, el sentimiento de compasión y la autoculpa son las marcas del cuerpo cuidador.

El maestro es el jardinero y la escuela el jardín; soy el responsable por la vida de mis plantas que siempre desearé ver florecer de múltiples colores, formas y siluetas, buscando desde cualquier punto el calor de sol.

A MODO DE CIERRE

El hacer docente no se reduce a una acción meramente intelectual sino que está sujeta a una experiencia corporal de intercambios sensible, emocional, motriz, energético, afectivo, biológico, químico, psicológico, perceptivo..., con el entorno escolar. La escuela, al ser el espacio en donde el docente habita parte de su vida, es uno de los lugares influyentes en la constitución de su corporeidad. Por tanto, el cuerpo es el lugar de la

experiencia y el relato desde el cuerpo expresa las dimensiones complejas de su condición corporal.

Desde esta perspectiva, la investigación-creación sobre mi experiencia docente, en una institución educativa distrital, reveló la relación de causalidad entre las marcas en el cuerpo y la experiencia vivida, mediada por concepciones, valoraciones y representaciones incorporadas que influyen en los modos de relación con el entorno escolar. Las marcas en el cuerpo develaron un cuerpo desgastado, un cuerpo vulnerable, un cuerpo autoritario, un cuerpo silenciado, un cuerpo creativo y un cuerpo cuidador de la experiencia del docente en el entorno escolar. Estas experiencias de ser cuerpo docente, interpretadas en los límites de los corporrelatos, evidencian la complejidad de la experiencia humana.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo deviene de una experiencia de investigación y creación que se gestó en la Maestría en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes (ASAB) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el apoyo del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves V., A. y Nuño P., J. (1996). Problemas de la voz en el profesorado. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 33-42.
- Amézquita Q., C. (2012). *Características del cuerpo docente público y privado educativo colombiano*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato. Recuperado el 08 de noviembre de 2013, de: http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf
- Ayuso M., J.A. (7 de octubre de 2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rioei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>
- Barbero, J.M. (24 de mayo de 2014). Colombia: Ausencia de relato y des-ubicaciones de lo nacional. *Mediaciones*. Recuperado de: www.mediaciones.net/2001/01/colombia-ausencia-de-relato-y-des-ubicaciones-de-lo-nacional/
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trota.
- Cabra, N.A. y Escobar, M.A. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte y subjetividad*. Bogotá: IDEP.
- Cantor, L.C. (2009). *Análisis Fono-ergonómico de la disfonía ocupacional en docentes: Influencia del espacio físico en la presencia de disfonía*. Tesis de Maestría en Salud y Seguridad en el Trabajo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cardona R., G. (agosto de 2011). *Factores de riesgo psicosocial que afectan el ejercicio pedagógico de los docentes del núcleo educativo n° 8 de la Ciudadela Cuba de Pereira*. Pereira: Universidad Católica de Pereira. Recuperado el 14 de diciembre de 2013, de: <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/398/completo.pdf?sequence=1>
- De la Torre R., C. (2007). *El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional*. La Mancha: Universidad de Castilla. Recuperado el 18 de diciembre de 2013, de: <http://stellae.usc.es/red/file/view/5625/el-malestar-docenteun-fenmeno-de-relevancia-internacional>
- Decreto 2277 de 1979 (14 de septiembre de 1979). Estatuto Docente. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Esteban, M.L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Feliu, J. y Lajeunesse, S. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.
- Figari, C.E. (2009). *Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación*. Obtenido de Clacso: Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa B., J. (2006). *Sobre la experiencia*. *ALOMA, Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna*, 19, 87-112, Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Londoño, R.; Sáenz, J.; Lanziano, C.; Castro, B.; Ariza, V. y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica II*. México: Siglo XXI.
- Myss, C. (2006). *Anatomía del espíritu*. Barcelona: Ediciones B - Grupo Z.
- Pabón, C. (2002). Construcciones de cuerpos. En: M. López C. *Expresión y vida: prácticas en la diferencia* (pp. 36-79). Bogotá: Grupo de Derechos Humanos - ESAP Publicaciones.
- Pedraza, Z. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad: Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pérez F., C. y Preciado L., J. (2003). Nódulos de cuerdas vocales. Factores de riesgos en los docentes. Estudio de casos y controles. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 54(4), 253-260.
- Preciado, J.; Pérez, C.; Calzada, M. y Preciado, P. (09 de julio de 2015). *Frecuencia y factores de riesgo de los trastornos de la voz en el personal docente de La Rioja*. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 55, 161-170. Recuperado de: http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13097050&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=102&ty=160&accion=L&origen=zonalectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=102v56n4a13097050pdf001.pdf
- Ramírez G., E. (2001). Antropología "compleja" de las emociones humanas. *Revista de Filosofía Moral y Política. Isegoría*, 25, 177-200. Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewArticle/589>
- Rico B., A. (1998). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Quito: Abya-Yala.

Rodríguez B., D.M. (5 de octubre de 2013). ¿Cuerpos en tensión? Del maestro quemado al maestro vivido. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Corporeidad: Giro Corporal. Organizado por la Red Nacional de Estudios sobre el Cuerpo. Bogotá, Colombia.

Tarruella, N.L. y Rodríguez, L.B. (2008). La mirada en la organización corporal del/la docente. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10 [5].

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.



Pedagogías de la lengua



Sexo y vocabulario: relación en escolares habaneros

Sex and vocabulary: Relationship between elementary students in Havana

Lidia Ester Cuba Vega¹

Para citar este artículo: Cuba, L.E. (2016). Sexo y vocabulario: relación en escolares habaneros. *Enunciación*, 21(1), 80-90.

Recibido: 11-diciembre-2015 / **Aprobado:** 27-marzo-2016

Resumen

Es común escuchar, aun a maestros y profesores experimentados en la enseñanza de lenguas, que las niñas tienen un vocabulario más amplio que los niños. Sin embargo, la mayoría de esas afirmaciones no están avaladas por resultados de investigaciones científicas, sino por el ejercicio de la práctica pedagógica cotidiana. Este trabajo tiene la finalidad de comprobar la veracidad de los criterios acerca de mayores índices de vocabulario en las niñas que en los niños, a partir de la aplicación de pruebas de riqueza léxica, y análisis estadísticos de la significación de los resultados obtenidos (las pruebas estadísticas paramétricas de diferencia de proporciones y la prueba *T de Student*). Para ello, a través de una metodología descriptivo-cuantitativa, propia de estudios léxico-estadísticos, y específica para los análisis de riqueza léxica, se trabajó con dos muestras de textos escritos de escolares de primaria de seis escuelas de La Habana, recogidas en dos momentos diferentes. El estudio presentado corresponde al proyecto de investigación universitario titulado "Proyecto marco sobre enseñanza del léxico", que desarrolla la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, dirigido por la autora del actual artículo.

Los resultados permiten llegar a conclusiones válidas para la muestra analizada.

Palabras clave: discriminación de género, español como lengua extranjera, La Habana, vocabulario.

Abstract

It is common to hear, even from experienced language teachers and professor, that girls have a larger vocabulary than boys. However, most of these claims are not supported by scientific research results, but by the exercise of daily teaching practice. This work aims to verify the truthfulness of the criteria about vocabulary higher rates in girls than in boys, from the application of lexical richness tests and statistical analysis of the significance of the results (parametric difference statistical of proportions tests and Student's T tests). In order to achieve this, following a descriptive – quantitative, own lexical studies – statistical, and specifically for studies of lexical richness, we worked with two samples of written texts by primary school children from six schools in Havana, collected at two different times. The study presented corresponds to university research project entitled under Project teaching vocabulary, developed by the School of

¹ Doctora en Ciencias Lingüísticas de la Universidad de La Habana. Profesora titular. Decana de la Facultad de Español para No Hispanohablantes. Directora del Proyecto de Investigación "Proyecto marco sobre enseñanza del léxico", de la misma facultad en la Universidad de La Habana. Correo electrónico: lidiacuba@fenhi.uh.cu.

Spanish for Spanish speakers, of the University of Havana, directed by the author of the current article. The results allow valid conclusions for the sample.

Keywords: Gender discrimination, Spanish as a foreign language, La Habana, vocabulary.

INTRODUCCIÓN

En la práctica pedagógica de maestros y profesores de español, se enumeran entre las principales dificultades de los estudiantes, no importa el grado escolar: la pobreza de vocabulario y la falta de un dominio adecuado del léxico de su lengua. Igualmente existen criterios, muchas veces canonizados, acerca de un léxico más *rico* en las niñas que en los niños².

Estos criterios tienen como base, mayoritariamente, apreciaciones dictadas por la experiencia en el aula –y no indagaciones científicas– que permitan establecer indicadores precisos acerca de qué palabras y cuántas debe poseer un estudiante, de acuerdo con su edad, grado escolar, tipo de texto que construyen, etc., y definir así su grado de *pobreza*. Por otro lado, faltan también estudios que posibiliten determinar qué se entiende por *dominio adecuado del léxico*, qué parámetros deben tenerse en cuenta para dictaminar buen o mal *dominio* léxico.

A pesar del tiempo transcurrido, aún subsiste la problemática expresada por Battaner sobre la planificación de la enseñanza del léxico, cuando expone:

[Aunque] el léxico está siendo centro de atención desde todos los puntos problemáticos del estudio de la lengua [sobre todo con] trabajos cualificados de vocabulario disponible (palabras aisladas) en escolares, recogidos por centros de interés, nos falta también un vocabulario recogido en textos producidos por los escolares [...], lo que daría nivel de uso en producción real de los escolares y representaría un conocimiento más exacto que el del vocabulario disponible. (Battaner, 1992).

No abundan las mediciones del vocabulario *que verdaderamente ha adquirido el estudiante*, a partir

de sus textos escritos, especialmente en Cuba, que permitan comprobar la efectividad de lo realizado, y determinar la adecuación o no de la enseñanza del léxico en los escolares.

En Cuba, los maestros y profesores de lengua por lo general no emplean instrumentos adecuados para medir el vocabulario que poseen los alumnos, ni para comprobar la adquisición de las nuevas palabras que trabajan en las clases, fundamentalmente por el desconocimiento que tienen de tales instrumentos. Esto se pudo corroborar en un estudio anterior (Cuba Vega, 2006) realizado sobre enseñanza del léxico para el cual se aplicó un cuestionario a una muestra de maestros y profesores de español como lengua materna y como segunda lengua³, en el que se indagaba sobre los instrumentos de que disponían para medir desarrollo y adquisición léxica.

Precisamente, uno de los instrumentos para comprobar y medir la adquisición del léxico lo constituyen las pruebas de riqueza léxica, que cumplen un doble propósito:

1. Actuar como diagnóstico científico.
2. Servir, a partir del diagnóstico, como una vía para la correcta planificación de la enseñanza del léxico en la escuela.

Las pruebas de riqueza léxica buscan el vocabulario activo, pero no en forma de nóminas o listado de palabras, sino en la producción de un texto oral o escrito. Su aplicación posibilita determinar el desarrollo cuantitativo del léxico y la influencia de variables particulares en él, y, por su doble capacidad de diagnosticar y servir como elemento para la planificación de su enseñanza, puede constituir un

2 Algunas investigaciones realizadas han comprobado los mejores resultados para uno u otro sexo indistintamente, como son los casos de Raúl Ávila (1989a), en México, y Ana M. Haché (1991), en República Dominicana.

3 Se entiende aquí por *segunda lengua*, la extranjera que se estudia en el país donde se habla; tal es el caso del español para estudiantes chinos en Cuba.

importante auxiliar para maestros y profesores en su trabajo sistemático.

En el presente trabajo, a partir de la aplicación de las *pruebas de riqueza léxica* y con el empleo de análisis estadísticos de la significación de los resultados obtenidos (las pruebas estadísticas paramétricas de diferencia de proporciones y la prueba *T de Student*), se comprueba la veracidad o no de los criterios acerca de mayores índices de vocabulario en las niñas que en los niños.

El objetivo de la investigación es caracterizar comparativamente la riqueza léxica de niños y niñas, a partir de la utilización de este instrumento de medición, en dos muestras de textos escritos por estudiantes de segundo, cuarto y sexto grados de primaria de La Habana (Cuba) recogidas en dos momentos diferentes, con un intervalo de doce años de diferencia⁴.

Antes de proceder a la explicación de la metodología empleada, se plantean algunos aspectos teóricos sobre riqueza léxica y los indicadores existentes para medirla.

Según expone Humberto López Morales (2010):

[en el] ámbito de la léxico-estadística el estudio de los índices de riqueza léxica ha sido un hito de mucha importancia. Las fórmulas, necesarias para su estudio, se han ido produciendo desde temprano: Giraud (1954), Ham (1979), López Morales (1984), Ávila (1986) y Tesitelová (1992)⁵ (p. 18).

4 Es necesario aclarar que el presente estudio constituye una parte de otro mayor en el que no solo se analizan comparativamente los índices de riqueza léxica de niños y niñas, es decir, la variable sexo, sino también grado escolar (segundo, cuarto y sexto) y tipo de escuela (interna y semiinterna; normal, de arte y deportiva; y de centro y periferia).

5 Al referirse a los datos de que se dispone sobre riqueza léxica, López Morales (2010) considera que son muy escasos todavía, y declara no conocer estudios dedicados a la enseñanza, sino a comprobar los altos índices de riqueza léxica en los medios de comunicación hispánicos de nuestros días. Sin embargo, para esa fecha, la autora de este artículo de investigación había realizado sus primeros estudios (2001) sobre riqueza léxica en escolares de primaria de La Habana, cuyos resultados aparecen publicados en el libro *La lengua en Cuba. Estudios* (2007), compilado por la Dra. Marlen Domínguez. Posteriormente, ha continuado esta línea de investigación en su tesis doctoral y en la aplicación de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En ese estudio, López Morales (2010) hace un breve recuento de cómo los índices para medir riqueza léxica fueron variando de uno a otro autor, así como las fórmulas empleadas en cada caso para obtener dichos índices. Igualmente, presenta los índices de riqueza léxica obtenidos de diferentes investigaciones sobre el tema, de modo que sirvan para realizar comparaciones entre dichos índices, pues

[lo] que significan estos números y cómo pueden interpretarse necesitan, desde luego, de elementos de comparación. Siempre está a la mano la comparación entre los individuos del grupo, pero eso nos permite hacer comparaciones modestas. Lo ideal es disponer de cifras más generales (p. 23).

Hace énfasis en los estudios del Proyecto DIES-M (Difusión Internacional del Español en los Medios), coordinado por Raúl Ávila (2001), por los datos que presenta, válidos para compararlos con otras investigaciones sobre riqueza léxica.

Ninguno de los trabajos citados define *riqueza léxica* (RL) y en algunos casos el término aparece entrecomillado⁶, por lo que la autora del presente artículo, luego de una exhaustiva investigación al respecto, lo definió en el año 2001, y un lustro después lo redefinió como: grado de madurez y dominio léxico general de un hablante, medidos en la producción de sus textos, orales o escritos, por índices estadísticos como el porcentaje de vocablos, el intervalo de aparición de palabras de contenido nocional y el porcentaje de vocablos de contenido nocional⁷.

La propia autora (Cuba, 2007) concibió *madurez léxica* como la capacidad que permite al hablante manipular su léxico fundamental (básico + disponible⁸), para utilizar el mayor número posible

6 A juicio de la autora, ello responde al hecho de que los índices que se obtienen en el análisis de algunas muestras son tan bajos que hacen dudar si realmente se trata de riqueza en el sentido exacto de la palabra.

7 Este último índice es incorporado por la Dra. Cuba Vega en el 2001, pues ni Humberto López Morales ni el resto de los autores consultados y citados aquí, lo tienen en cuenta. Más adelante se hará referencia al porqué de su incorporación.

de vocablos, y palabras y vocablos de contenido nocional en un texto, lo que favorecerá una mejor expresión del contenido de su mensaje. El *grado de madurez léxica* es el desarrollo cuantitativo creciente del vocabulario, medido en la comparación de textos, ya sea en el sentido individual o grupal.

Por su parte, el término *dominio léxico general* se refiere a la manifestación del conocimiento que posee el hablante del léxico de su lengua, expresado en la cantidad y crecimiento del vocabulario empleado.

Otros términos que se han tenido en cuenta en la investigación son los de *léxico* y *vocabulario*, empleados indistintamente en otros contextos, pero diferenciados aquí, siguiendo el criterio de Antonio Quilis (1987), cuya distinción entre ambos conceptos resulta interesante:

El léxico del alumno, o su competencia léxica se manifiesta en la cantidad de palabras en potencia que reconoce o que puede utilizar en un momento dado; su vocabulario o su actuación léxica, es el reflejo del léxico en un enunciado dado (p. 254).

Como se aprecia, establece una diferencia entre léxico y vocabulario; cuando se refiere a léxico lo asocia al concepto de *competencia*, y vocabulario lo identifica con *actuación*, términos que, como se conoce, fueron introducidos en lingüística por Noam Chomsky.

METODOLOGÍA

Para la investigación se trabajó con una metodología descriptivo-cuantitativa, propia de estudios léxico-estadísticos, y específica para los estudios de

riqueza léxica; se tomaron dos muestras de lengua escrita de escolares de primaria de La Habana, constituidas en dos momentos diferentes con un intervalo entre la primera (muestra A⁹) y la segunda (muestra B) de ocho años. La razón de este lapso entre una y otra obedeció al interés de analizar comparativamente dos muestras de lengua escrita de los escolares en dos momentos diferentes, a fin de comprobar la efectividad o no de la enseñanza del léxico en esas escuelas.

En cada periodo se seleccionaron seis escuelas primarias de La Habana, distribuidas en escuelas semiinternas y externas; de centro y periferia; normales, deportivas y de arte¹⁰.

Las escuelas, atendiendo a las variables independientes, quedaron distribuidas de la siguiente forma:

- *Centro/periferia*: 4 de centro y 2 de periferia.
- *Normal/deportiva/de arte*: 4 normales, 1 deportiva y 1 de arte.
- *Externa/semiinternas*: 5 semiinternas y 1 externa.

En cada escuela la muestra estuvo conformada por escolares de segundo¹¹, cuarto y sexto grados.

⁹ Esta primera muestra se recogió en 2006.

¹⁰ Para el diseño de la muestra B se partió del principio de lograr la mayor similitud posible con la muestra A, siempre que las particularidades del sistema educativo cubano lo permitieran. Sin embargo, por algunos cambios ocurridos en la organización de las escuelas primarias con las que se trabajó en la primera etapa, no fue posible mantener de manera idéntica la selección de las escuelas ni de todas las variables independientes; por eso hubo un cambio de escuela en uno de los municipios, pero manteniendo las mismas características de la anterior. Igualmente, como consecuencia de los cambios operados en los últimos años en el Sistema de Educación Primaria, dirigidos, entre otros objetivos, a lograr una mayor permanencia y atención de los niños en sus centros escolares, la variable escuela externa/semiinterna dejó ser operativa.

¹¹ Ninguna de las investigaciones sobre riqueza léxica revisada por la autora incluye el segundo grado, pues en la mayoría de los casos sucede como en el estudio de Gloria E. Báez (1989), ya que los textos redactados por los alumnos de ese grado no alcanzan una extensión mínima de 60 palabras, por lo que se comienza a partir de tercer grado. Para este estudio se consideró más acertado tratar de seleccionar segundo, cuarto y sexto grados, para comprobar cómo evoluciona la riqueza léxica en los alumnos de este nivel de enseñanza, desde los primeros años, pasar por uno intermedio y concluir en el último año de la primaria, que es el sexto en Cuba. No se tuvo en cuenta el primer grado, debido a que en esa etapa se está iniciando el trabajo con lengua escrita, por lo que los niños de ese nivel aún no son capaces de redactar textos coherentes.

Teniendo en cuenta que se analiza riqueza léxica en el código escrito, se elaboraron como instrumento de evaluación, las pruebas. Se seleccionó como único modo discursivo para estas pruebas la narración, debido a que al controlar el modo discursivo, se garantiza la confiabilidad de la medición.

Ham Chande (1992) y Ana Ma. Haché (1991) afirman, de acuerdo con los resultados de sus trabajos, que la riqueza léxica varía según el modo discursivo empleado. De igual manera sucede con el tema del texto escrito, por eso se trabajó con dos tipos de narraciones: una con tema libre (texto libre) y otra con tema controlado: "Un día en la playa" (texto controlado).

Cada muestra incluye 102 alumnos, 6 por cada grado, 18 en total para cada escuela, excepto en la escuela de arte que solo contaba con alumnos de cuarto y sexto grados; por eso únicamente tiene 12 alumnos.

Del total de alumnos, 51 corresponden al sexo femenino y 51 al masculino.

En cada muestra se analizaron 202 textos, dos por cada estudiante: uno sobre tema libre y el otro sobre tema controlado.

En resumen, por la composición de ambas muestras se trabajó con un total de 204 alumnos y se analizaron 404 textos producidos por ellos.

Análisis de los textos

Los textos se analizaron en una versión electrónica y corregida ortográficamente. Estos fueron procesados manualmente.

Procedimiento empleado para el análisis de los textos:

1. Conteo del total de palabras de cada uno de los textos. Se trabajó con el siguiente concepto: *Palabra (P)*: unidad gráfica. Desde la perspectiva formal, se entiende por palabra "cada una de las formas gráficas entre espacios en blanco" (López Morales, 2010, p. 22).

2. Conteo de vocablos. Se partió del siguiente concepto de vocablo: *Vocablo (V)*: palabras diferentes en el texto. Se consideran desde el punto de vista formal y el de su significado.
3. Conteo de las palabras de contenido nocional. *Palabras de contenido nocional (PCN)*: aquellas que son portadoras de un contenido léxico: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.
4. Conteo de los vocablos de contenido nocional. *Vocablos de contenido nocional (VCN)*: palabras de contenido nocional no repetidas.

Descripción de los índices de riqueza léxica

Para la realización de esta investigación, y teniendo en cuenta la posibilidad de aplicación de las pruebas para los docentes, se decidió trabajar con los índices aportados por Humberto López Morales (1991), por ser de más fácil aplicación para maestros y profesores, pues no requieren de una vasta preparación lingüística.

1. *Índice de proporción de vocablos* (porcentaje de vocablos calculado en relación con el total de palabras de cada texto) (*PorcV*). La fórmula para su obtención es $PorcV = V/N$. Con este índice se logra establecer qué porcentaje de las palabras del texto son diferentes, así como precisar en qué medida el estudiante repite o no las mismas palabras, con lo que mostrará su madurez léxica. A medida que aumenta el porcentaje, aumenta la riqueza léxica.
2. *Índice de intervalo de aparición de palabras de contenido nocional* (total de palabras del texto entre la cantidad total de unidades léxicas con contenido nocional). $IndPCN = N/PCN$. Aquí los resultados son valorados en sentido inversamente proporcional. El mejor índice es el que se acerca a 1; a medida que se aleje de ese valor, decrece la riqueza léxica.

3. *Índice de proporción de vocablos de contenido nocional* (porcentaje de VCN, calculado en relación con el total de palabras de cada texto). $Porc_{VCN} = VCN/N$. También es proporcional a la riqueza léxica.

Humberto López Morales (1991) solamente trabaja con las dos primeras medidas: porcentaje de vocablos e intervalo de aparición de palabras de contenido nocional. Sin embargo, en una prueba de cala realizada por la autora de la investigación, se pudo comprobar que existen estudiantes con un intervalo de aparición de PCN relativamente bajo, que repiten con frecuencia estas palabras, y otros con intervalos más altos que prácticamente no repiten las PCN¹². Ello llevó a la autora del presente estudio a tratar de establecer un indicador que tuviera en cuenta este último aspecto: determinar el número de palabras de contenido nocional no repetidas en los textos¹³.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para la descripción y análisis de los resultados se llevaron los datos obtenidos por el procesamiento manual de los textos, a hojas de cálculo en documentos de *Excel*.

12 Por ejemplo, un estudiante A obtiene una $Porc_V$ de 50% y un Ind_{PCN} 1,84 (considerado bueno para una muestra de estudiantes), alcanza solo un 31,4 % en $Porc_{VCN}$, lo que evidencia que una parte considerable de PCN se repiten a lo largo del texto, o sea, su producción de VCN es baja.

13 Precisamente, al revisar la bibliografía existente en Cuba, se pudo comprobar que paralelamente en el trabajo de Gloria E. Báez (1989) se había introducido este mismo índice para complementar los dos anteriores. Este indicador resulta importante, porque como bien explica Gloria E. Báez, los vocablos de contenido nocional son los que posibilitan obtener una mayor riqueza y variedad en la producción léxica, ya que los otros vocablos (nexos y actualizadores: conjunciones, preposiciones, artículos, pronombres, que cumplen funciones de conectores, relatores o determinantes) son adquiridos desde edades tempranas del desarrollo léxico y por ser paradigmas cerrados no tienden a incrementarse a través del aprendizaje escolar, y lo que se enseñará acerca de ellos, en la medida en que se asciende en grado, es el uso correcto; de ahí que no incidan esencialmente en la medición de la riqueza léxica.

Se realizaron las pruebas estadísticas paramétricas de *diferencia de proporciones* y la prueba *T de Student*, para comprobar la significación de las diferencias. Ambas permiten analizar si dos muestras difieren entre sí de manera significativa, pero la primera trabaja con proporciones o porcentajes y la segunda con intervalos o razones.

Por tales requisitos, la primera prueba se aplicó para comprobar la significación de las diferencias de los resultados obtenidos en porcentaje de vocablos y porcentaje de VCN, al finalizar el análisis interno de cada muestra y al realizar la comparación de las muestras entre sí.

La prueba *T de Student* se aplicó al análisis del intervalo de aparición de PCN. Para efectuarla se trabajó con el programa computacional *SPSS*, versión 11.5, luego de asentarlos datos obtenidos en el análisis de los textos de cada grado escolar, en un documento de *Excel*.

Porcentaje de vocablos

En la muestra A, el sexo femenino obtiene un porcentaje mayor en el empleo de vocablos (62,6 %) que el masculino (62,0 %), superior en +0,6 %. Los resultados de la prueba de diferencia de proporciones indican que esta diferencia no es significativa.

En la muestra B, el sexo masculino obtiene un porcentaje más alto que el femenino, superior en +0,3%; sin embargo, los resultados de la prueba de diferencia de proporciones indican que aunque el sexo masculino presenta mejores resultados, las diferencias no son significativas.

Si analizamos cada sexo por separado en los dos periodos para determinar el crecimiento o decrecimiento del porcentaje de vocablos en niñas y niños, observamos que la muestra A supera a la B (62,6 % frente a 61,9 %) en el sexo femenino, con un decrecimiento de -0,7 %. Por su parte, en el masculino, en la muestra B presenta mejor porcentaje con un incremento de +0,2, como se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1. Porcentaje de vocablos por sexo.

Etapa	Sexo	
	Femenino	Masculino
Muestra A	62,6	62,0
Muestra B	61,9	62,2

Fuente: elaboración propia.

Según estos resultados, de una etapa a otra, los niños presentan mayor desarrollo léxico.

Al confrontar los resultados de uno y otro sexo, se aprecia que en la muestra A el femenino obtiene mejor porcentaje de vocablos, y en 2006, el masculino, con un ventaja de +0,25 % (figura 1).

Este resultado fue comprobado con la prueba de diferencia de proporciones al comparar los dos sexos en ambos periodos como muestras independientes. La diferencia obtenida no es significativa por lo que no favorece a ninguno de los dos sexos, en ninguno de los dos periodos.

Intervalo de aparición de palabras de contenido nocional (PCN)

En la muestra A, los mejores resultados van de uno a otro sexo, aunque el menor intervalo favorece

al sexo masculino. El sexo femenino obtiene un intervalo de aparición de palabras de contenido nocional de 1,92, mientras que el intervalo para el masculino es 1,91 PCN por texto, lo que significa que los niños tienen un intervalo mejor en -0,01 %. Sin embargo, esta ventaja no es significativa, lo que fue comprobado con la aplicación de la prueba *T de Student*.

En el segundo periodo analizado, el sexo femenino obtiene un intervalo por texto superior, con una diferencia de -0,03 respecto del masculino. El análisis general de los dos sexos en el periodo, muestra que las diferencias, en su mayoría favorables al femenino, no son significativas, de acuerdo con los resultados de la prueba *T de Student*.

El análisis de cada sexo por separado arroja que el uso de PCN por texto en la muestra A es superior en las niñas al de la muestra B, ya que el intervalo de aparición es menor (1,92 frente a



Figura 1. Vocablos por sexo.

Fuente: elaboración propia.

1,96), lo que significa que en el primer periodo la RL en la producción de PCN es mayor.

En el caso de los niños, el intervalo de aparición de PCN es menor en la muestra A que en la B (1,91 frente a 1,99).

En resumen, en la muestra A los mejores intervalos corresponden al sexo masculino y en la muestra B al femenino (tabla 2).

El análisis de los dos periodos revela mejores resultados para la muestra A en los dos sexos. (figura 2).

Los resultados según la prueba *T de Student* para la comparación de los dos sexos en uno y otro año, indican que las diferencias obtenidas son no significativas en los dos periodos.

Porcentaje de vocablos de contenido nocional (VCN)

En la muestra A, el sexo masculino obtiene mayor porcentaje de VCN que el femenino en +0,7; sin embargo, la aplicación de la prueba de proporciones muestra que las diferencias entre los dos sexos en el periodo no son significativas.

En la muestra B, el sexo femenino es superior al masculino en +0,5 %. De acuerdo con estos datos, la RL es mayor en las niñas que en los niños, pero los resultados de la prueba de diferencia de proporciones informan sobre la no significación de estas diferencias.

Tabla 2. Intervalo de aparición de PCN

Etapa	Sexo	
	Femenino	Masculino
Muestra A	1,92	1,91
Muestra B	1,96	1,99

Fuente: elaboración propia.



Figura 2. PCN por sexo.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de cada sexo por separado indica que la utilización de VCN por texto en las niñas, en la muestra A, es superior en +0,3 %, en relación con la B (42,9 % y 42,6 %, respectivamente).

En los varones, el porcentaje de empleo de VCN es mayor en la primera etapa, como ocurrió con el femenino. La diferencia favorable a la muestra A es de +1,5 % (43,6 % frente 42,1 %) (tabla 3).

La confrontación de los dos años presenta con mejores resultados a la muestra A, lo que significa que los escolares en la primera etapa poseen una mayor madurez léxica, es decir, presentan un índice superior de RL (figura 3), pero las diferencias entre los dos años no son significativas, según se recoge en los resultados de la prueba estadística aplicada.

Los resultados de la variable sexo en los tres indicadores son heterogéneos, pues unas veces favorecen al femenino y otras al masculino.

Ante la heterogeneidad de los datos en esta variable independiente, se analizaron comparativamente los resultados de cada sexo en los tres indicadores de los dos periodos, con el fin de comprobar si esta variabilidad afectaba directamente la significancia de dicha variable.

Aunque en el porcentaje de vocablos el sexo femenino supera al masculino en 0,01 %; en el intervalo de PCN también las niñas aventajan a los varones en 0,01 y en el porcentaje de VCN el sexo masculino obtiene +0,25 % respecto del femenino, ninguna de las tres variables dependientes, de acuerdo con las pruebas estadísticas aplicadas, presenta diferencias significativas.

Los resultados favorecedores a niñas o niños indistintamente se presentan de manera similar en las tres variables independientes restantes: grado escolar, tipo de texto (controlado o libre) y tipo de escuela, en todas las variables dependientes

Tabla 3. Porcentaje de VCN

Etapa	Sexo	
	Femenino	Masculino
Muestra A	42,9	43,6
Muestra B	42,6	42,1

Fuente: elaboración propia.

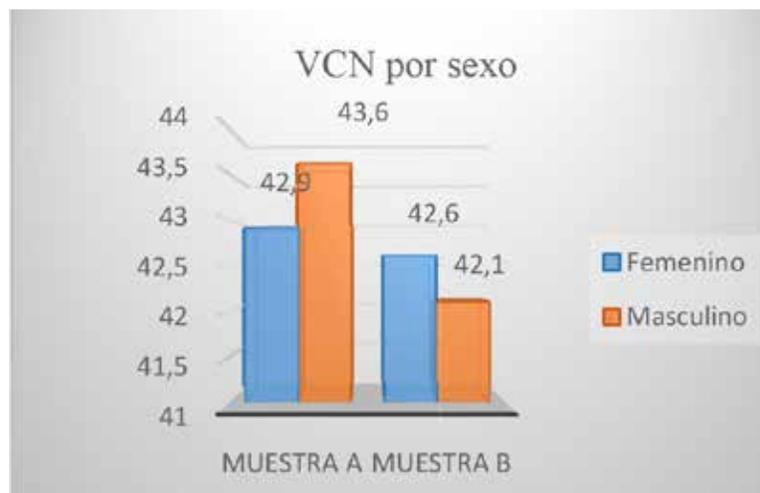


Figura 3. VCN por sexo

Fuente: elaboración propia.

(índice de proporción de vocablos, índice de intervalo de aparición de palabras de contenido nocional e índice de proporción de vocablos de contenido nocional).

Esta situación es contraria a la observada en otras investigaciones que miden densidad o riqueza léxicas en textos escritos por escolares de primaria, en las que se comprueba mejores resultados de uno u otro sexo. Tal es el caso de "Las palabras de los niños: tercer grado de primaria", investigación efectuada por Raúl Ávila (1989a) con niños mexicanos, donde el número de palabras diferentes por texto y el coeficiente promedio son mayores en las niñas (Ávila, 1989b, pp. 31-35), así como el caso de la investigación titulada "Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna", de Ana M. Haché de Yunén (1991), en la que trabaja con textos escritos por niños dominicanos, ya que tanto en el porcentaje de vocablos como en el intervalo de aparición de PCN, los varones superan a las niñas (pp. 54-56).

Más allá de la comparación de los indicadores por sexo, vale anotar que los resultados obtenidos en los dos primeros índices que miden RL ($Porc_{v,e}$ Ind_{PCN}), están por encima de los logrados en las investigaciones realizadas en México por Gloria Báez (1989) y en República Dominicana por Ana Margarita Haché (1991).

Partiendo de los tres rangos indicativos establecidos por Raúl Ávila (1989a, 1989b) para la riqueza léxica, y teniendo en cuenta que se trata de escolares de primaria, los porcentajes de proporción de vocablos obtenidos en los dos periodos analizados, pueden considerarse altos para la muestra, pues corresponderían al nivel central (entre 60,5 % y 64,5 %).

Si se tiene en cuenta que el rango superior de densidad corresponde generalmente a personas con estudios universitarios y de amplia información, el hecho de que los resultados en el actual estudio se ubiquen en el rango central es altamente satisfactorio, ya que el nivel de instrucción de los escolares de la presente muestra corresponde a la enseñanza primaria.

Por otra parte, comparando con porcentajes obtenidos por el mismo investigador en programas de radio y televisión, y en el ensayo de Octavio Paz, *Tiempo nublado*, que constituyen muestras de lengua para un estrato de habla culta, en los que la densidad léxica oscila entre 67,7 % y 69,5 %, así como el índice que establece para el habla popular (lengua hablada) que es de 56,5 %, se ratifica la idea de que los porcentajes de los estudiantes de la muestra son altos para su nivel y madurez.

CONCLUSIONES

Los resultados del análisis de los textos escritos por niños y niñas habaneros en los dos periodos comparados también permiten afirmar que, al menos en esta muestra, el tópico de que las niñas poseen un vocabulario más amplio que los niños y mejor riqueza léxica, no es más que eso, un tópico.

Los resultados indistintos en otras muestras con niños y niñas de otros países llevan a considerar la validez de estos resultados en cuanto a que no hay nada preestablecido en relación con la riqueza léxica y el sexo.

Igualmente, los resultados obtenidos permiten calificar de altos los índices de riqueza léxica, aun en el segundo grado, comparados con los obtenidos en otros estudios, tanto en las niñas como en los niños.

Las pruebas estadísticas aplicadas posibilitaron valorar la significación de las diferencias obtenidas, aspecto novedoso para este tipo de estudio, al menos en los que conoce la autora de la investigación.

El trabajo efectuado permite validar la pertinencia de las pruebas de riqueza léxica para medir el vocabulario de los escolares en textos escritos, ya sea atendiendo a la variable independiente sexo, como a las tres restantes. Igualmente, se comprueba su utilidad para medir el desarrollo léxico y la efectividad de la enseñanza, al ser posible su aplicación a una misma muestra en momentos diferentes.

Por último, vale apuntar a que con esta investigación se da respuesta no solo a una necesidad pedagógica, sino a la preocupación expresada por Humberto

López Morales (2010) en el artículo mencionado cuando lamentaba que no se hubiera seguido con esta línea de investigación en Puerto Rico. En tal sentido refería:

Aquel episodio terminó allí, pero el interés por el tema no desapareció. Debo y puedo decir que los resultados alcanzados entonces en cuanto a riqueza léxica fueron muy favorables. Vale la pena rescatar aquella experiencia, actualizar esos materiales y proseguir con la tarea (p. 27).

RECONOCIMIENTOS

El estudio presentado en este trabajo corresponde al proyecto de investigación universitario titulado "Proyecto marco sobre enseñanza del léxico", que desarrolla la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, dirigido por la autora del actual artículo.

REFERENCIAS

- Ávila Cell, R. (1989a). Las palabras de los niños: tercer grado de primaria. En: *Estudios sobre español de América y Lingüística Afroamericana* (pp. 19-39). 45 Congreso Internacional de Americanistas. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- Ávila Cell, R. (1989b). Léxico infantil de México: palabras, tipos, vocablos. *Revista Varona*, 21, 118-132.
- Báez Pinal, G.E. (1989). Índices de riqueza léxica en escolares de primaria del D.F. Material sin publicar. México.
- Battaner, P. (1992). *La investigación en enseñanza del español como lengua materna: vocabulario y léxico*. Congreso de Sevilla. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/unidad/ponenc_battaner.htm
- Cuba Vega, L.E. (2001). Índices de riqueza léxica en escolares de primaria de ciudad de La Habana. En: *Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social* (pp. 263-265). Enero. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada. Tomo II.
- Cuba Vega, L.E. (2004). "Las pruebas de riqueza léxica y su aplicación en Español como Lengua Extranjera (ELE)". En Actas del VIII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 5-9 de diciembre de 2004. La Habana. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/8/act/250/cuba_vega_lidia.pdf
- Cuba Vega, L. (2006). *El tratamiento del léxico en las clases de español. Apuntes para una propuesta metodológica*. Sin publicar. La Habana: Universidad de La Habana.
- Cuba Vega, L. (2007). Riqueza léxica en escolares de primaria de Ciudad de La Habana. En: M. Domínguez Hernández (ed.) (2007). *La lengua en Cuba. Estudios* (pp. 283-308). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Haché de Yunén, A.M. (1991). Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna. En: H. López Morales. *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 49-60). Actas del II Simposio Internacional sobre Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Ham Chande, R. (1992). Del 1 al 100 en lexicografía. En: L. Vallés Calaña (pp. 45-80). La Habana: Universidad de La Habana.
- López Chávez, J. (1995). Léxico y enseñanza de la lengua materna. En: M. Arjona Iglesias et al. (eds.). *Actas del I Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México, Zacatecas* (pp. 93-105). Mayo. México: Universidad Autónoma de México.
- López Morales, H. (1991). La enseñanza del español como lengua materna. En: *Actas del II Simposio Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- López Morales, H. (2010). Los índices de "riqueza léxica" y la enseñanza de lenguas. En: *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE' 2011* (pp. 15-28). Salamanca. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm
- Quilis, A. (1987). La enseñanza de la lengua materna. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 1, 214-261.





La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria

The extensive writing. Teaching writing in high school

Daniel Cassany Comas¹

Para citar este artículo: Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106.

Recibido: 07-enero-2016 / Aprobado: 16-mayo-2016

Resumen

Siguiendo la distinción entre lectura intensiva y extensiva, presentamos las tareas extensivas de expresión escrita para fomentar objetivos de aprendizaje como: 1) acercar la escritura a la vida personal del aprendiz; 2) practicar las funciones epistémica y comunicativa del lenguaje; 3) ceder al aprendiz toda la responsabilidad del acto creativo; 4) facilitar el desarrollo de los procesos cognitivos, y 5) generar hábitos sostenidos de producción escrita en variedad de situaciones. Por ello, las tareas extensivas de escritura producen escritos extensos, duran un periodo de tiempo largo, son autodirigidas por el aprendiz-autor, tratan temas interdisciplinarios y no forman parte del libro de texto. Dichas tareas difieren notablemente de los ejercicios escritos más frecuentes en el aula, dirigidos por el docente, con textos breves, funciones ejecutivas o instrumentales y una corrección centrada en la ortografía y la gramática. Proponemos varios instrumentos didácticos para fomentar este tipo de tareas: carpeta o portafolios (para guardar borradores, correcciones y versiones finales de cada texto), formatos (como diarios de lectura, apuntes de clase o protocolos de laboratorio) y contextos (tareas comunicativas del día a día). También argumentamos a favor de algunos

parámetros básicos de las tareas extensivas, como la extensión del texto, el uso de varias sesiones de trabajo para la producción, la práctica de los procesos y subprocesos de composición o el uso de la revisión entre iguales, en parejas o equipos.

Palabras clave: escritura, enseñanza de la escritura, didáctica, aprendizaje activo.

Abstract

Following the distinction between intensive and extensive reading, we introduce the extensive written tasks to promote the following learning objectives: 1) bringing writing closer to the learner's personal life; 2) practicing the epistemic and communicative language functions; 3) giving the learner full responsibility for the creative act; 4) facilitating the development of cognitive processes, and 5) developing habits of written production in a variety of situations. As a consequence, extensive writing assignments produce longer texts, last longer, are self-directed by the learner-author, treat interdisciplinary topics and are not in the textbook. These tasks markedly differ from the more frequent written exercises in the classroom, which are teacher-led, contain shorter texts, work on executive

¹ Universitat Pompeu Fabra. Correo electrónico: daniel.cassany@upf.edu

or instrumental functions, and their correction is focused on spelling and grammar. We propose several educational tools in order to develop this type of tasks: portfolios (to save drafts, corrections and final versions of each text), formats (such as reading logs, lecture notes and laboratory protocols) and contexts (common communicative tasks). We also discuss some basic

parameters of extensive tasks, such as the length of the text, the use of several working sessions for text production, the practice of composition processes and the use of peer review, in pairs or teams.

Keywords: Writing, teaching writing, didactics, active learning.

PRESENTACIÓN

Es habitual distinguir entre actividades *intensivas* de comprensión lectora y actividades *extensivas* de fomento de la lectura. Las primeras tienen el objetivo de desarrollar procedimientos (las microhabilidades de la comprensión: anticipación, *skimming*, *scanning*, inferencia de implícitos, inducción del significado de palabras desconocidas, etc.) y consisten en la lectura y el comentario en clase de textos breves, con la mediación del profesor. Las segundas, en cambio, se proponen desarrollar objetivos actitudinales (generar motivación, formar hábitos lectores, construir bagaje cultural, descubrir los beneficios que proporciona leer, etc.) y consisten en la lectura autónoma y diferida durante el curso de libros de diverso tipo (literatura infantil y juvenil, ensayo, etc.). La suma de ambos tipos de ejercicios constituye un abanico variado y complementario de experiencias de lectura, las cuales –a mi entender– permiten que el aprendiz pueda formarse más o menos sólidamente como futuro lector.

En cambio, la enseñanza de la expresión escrita parece basarse sobre todo en ejercicios de redacción de carácter intensivo, gestionados por el profesorado. En la secuencia didáctica más corriente, este dirige de manera directa el trabajo del aprendiz, especifica el producto que se tiene que elaborar (tipo de texto, tema, tono, destinatario, extensión) y corrige personalmente al final. El aprendiz sigue –de forma casi mecánica– las indicaciones dadas y pocas veces puede asumir la responsabilidad que pertenece legítimamente a un auténtico autor: decidir qué escribe, cómo,

a quién, de qué manera; con qué estilo; etc. La ausencia de actividades extensivas de redacción, con las cuales el aprendiz adquiera más autoridad sobre la escritura, puede ser –a mi modo de ver– una de las causas de la sensible desvirtuación que padece la práctica de la escritura en secundaria. Los aprendices se sienten desmotivados, perezosos o aburridos, cuando tienen que escribir, precisamente porque no pueden experimentar la libertad que requiere la práctica de la escritura.

Mediante un paralelismo entre lectura y escritura, esta ponencia presenta un enfoque *extensivo* de la expresión escrita, el cual pretende conseguir objetivos didácticos actitudinales (generar interés y motivación para escribir, fomentar hábitos de escritura, aproximar la escritura a la vida personal, etc.) y, en definitiva, restituir a los aprendices la libertad que les pertenece como autores. Los apartados de la ponencia definen los conceptos de actividad intensiva y extensiva, describen los objetivos de un enfoque extensivo, comentan sus características didácticas (organización, tipo de texto, evaluación) y presenta varios ejemplos didácticos.

ACTIVIDADES INTENSIVAS Y EXTENSIVAS

La distinción entre *lectura intensiva* y *extensiva* es bastante conocida en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente en inglés. Se refieren a ella, entre otros, Munby (1968), White (1983), y Ribé y Dejuan (1984). A partir de estos autores y también de Cassany, Luna y Sanz (1993), se pueden establecer las siguientes distinciones, necesariamente orientativas y genéricas (tabla 1).

Tabla 1. Características de las actividades intensivas y extensivas

Actividades intensivas	Actividades extensivas
Tienen objetivos de orden conceptual o procedimental.	Tienen objetivos de orden actitudinal.
Trabajan con textos breves (fragmentos, párrafos, una página, un cuento, etc.).	Trabajan con textos más extensos, sin límites (libros, diarios personales, etc.).
Tienen poca duración (minutos, una hora, una sesión).	Tienen larga duración (semanas, meses, un trimestre o incluso un curso).
Suelen ser heterodirigidas: el profesor las diseña, gestiona y evalúa.	Son más autodirigidas: el aprendiz asume parte de autonomía y responsabilidad.
Suelen ser disciplinarias del área de lengua.	Pueden ser interdisciplinarias.
Suelen estar relacionadas con el libro de texto.	Se apartan del él.

Fuente: elaboración propia.

Las actividades intensivas se plantean objetivos de orden conceptual (aprender un determinado ítem lingüístico: un campo léxico, una estructura sintáctica o discursiva, etc.) o procedimental (practicar alguna destreza específica: anticipación de información, inferencia de datos, etc.) a partir del trabajo con textos breves durante un tiempo preestablecido, con la mediación directa del profesorado. Suelen ser actividades exclusivamente lingüísticas que no incorporan contenidos de otras áreas y que, en muchos casos, proceden del libro de texto.

En cambio, las actividades intensivas se plantean principalmente objetivos de tipo actitudinal (fomentar hábitos, cambiar actitudes, desarrollar motivación, etc.) a partir de la utilización de textos extensos durante un periodo dilatado de tiempo. Suelen dar más protagonismo al aprendiz, aunque sea el profesor el que proponga y organice la actividad. También pueden integrar contenidos de materias no lingüísticas, pasando a ser ejercicios transversales o transcurriculares, de modo que se independizan de la estrecha programación del libro de texto.

Los términos *heterodirigido* y *autodirigido* proceden de estudios sobre autonomía y autoaprendizaje en enseñanza de segundas lenguas (Bosch, 1996; Holec, 1988). El primero denomina los ejercicios que gestiona totalmente una persona distinta del sujeto que aprende (sea esta el profesor del aula o el pedagogo y lingüista, autores del método de

enseñanza programada que sigue un autodidacta en una biblioteca o en su casa)². El segundo término se refiere a los materiales didácticos, preparados por un profesor o un pedagogo, en los que el aprendiz puede asumir responsabilidades sobre su propio proceso de aprendizaje: puede decidir qué quiere aprender, con qué actividades, cómo quiere resolverlas, etc. En general, en las actividades extensivas el aprendiz ejerce un grado de autonomía muy superior al que puede asumir en las intensivas, lo cual permite que pueda desarrollar actitudes e intereses positivos respecto al objetivo de aprendizaje.

Un análisis rápido de las actividades de comprensión lectora que se realizan con regularidad en una clase de lengua de secundaria permite distinguir con facilidad entre los dos grupos. Por un lado, son claramente intensivos las lecturas guiadas con preguntas previas o finales, el comentario de textos (literarios o no), un *cloze* (texto con vacíos léxicos que deben rellenarse), o una sopa de párrafos procedentes de diferentes escritos, que deben clasificarse y ordenarse. Por otro lado, son extensivas todas las prácticas encaminadas a fomentar la lectura extraescolar de libros (lecturas de curso [novelas,

2 De manera que enseñanza heterodirigida no coincide necesariamente con enseñanza presencial, ni tampoco aprendizaje autodirigido coincide con enseñanza a distancia. La autodirección, que incluye la autonomía en el aprendizaje y el autoaprendizaje, es más bien una conducta que el aprendiz desarrolla respecto a su propio proceso de aprendizaje, al margen que el aprendiz asista o no a clase.

ensayos, artículos, etc.], consultas en la biblioteca, visitas a ferias de libros, charlas con autores, debates sobre libros leídos, etc.).

Si intentamos realizar un análisis similar con las prácticas de escritura, descubriremos una realidad muy distinta. La inmensa mayoría de los ejercicios de redacción son de carácter intensivo, ya sean instrucciones de los libros de texto que el profesorado actualiza y adapta a cada curso (comentarios de texto, ensayos, redacción de temas más o menos previsibles), o actividades preparadas al margen de aquél (cartas, postales, instancias, etc.). También deben considerarse intensivas las prácticas más académicas de redacción, como la toma de apuntes, el resumen de artículos o libros, los esquemas e, incluso, los exámenes de todas las materias, lingüísticas y no lingüísticas, que realiza el aprendiz³.

Estas prácticas de escritura comparten una serie de características didácticas que, al no poder contrastarse con otra clase de actividades más extensivas (tal como ocurría con la enseñanza de la lectura), ejercen una influencia negativa sobre las actitudes que los aprendices desarrollan hacia la escritura. Entre otros factores perniciosos, cabe destacar los cuatro siguientes:

- El profesorado gestiona, de forma directa, las prácticas, de modo que el aprendiz puede tomar poca iniciativa personal. El aprendiz raramente puede decidir lo que quiere escribir (temas, tipo de texto) o cómo quiere hacerlo (tono, estilo, etc.).
- La mayoría de escritos que produce el aprendiz son textos breves dirigidos al profesorado. Aunque se propongan contextos verosímiles de escritura (una carta dirigida al

ayuntamiento para pedir una subvención), el aprendiz no acaba de crearse la situación y el contexto académico real (un escrito para el profesor para sacar buena nota) se impone sobre ficticio. (En la sección "Contextos" se analizan las limitaciones cognitivas y lingüísticas que imponen este tipo de textos.)

- La mayoría de escritos que produce el aprendiz tienen función *ejecutiva* o *instrumental* (y en algunos pocos casos *funcional*) de acuerdo con los cuatro niveles estratificados de dominio escolar de la escritura, propuestos por Wells (1987)⁴. Se prescinde de los usos *epistémicos*, en los que el usuario puede escribir para aprender, estudiar, crear o imaginar.
- La evaluación (corrección) de la práctica suele basarse exclusivamente en la calidad lingüística del producto final. No se tienen en cuenta el proceso de composición del texto (estrategias cognitivas, técnicas de redacción) ni las actitudes generales que muestra el aprendiz ante la escritura. Por otra parte, el profesorado impone unos determinados criterios de éxito (corrección, gramaticalidad) sin que haya habido una negociación previa de los mismos entre las partes interesadas. En consecuencia, el aprendiz acaba escribiendo lo que su docente quiere que escriba: se produce un claro fenómeno de *apropiación* del texto (Reid, 1994, p. 275) por parte del profesorado, en el que el aprendiz renuncia a sus derechos legítimos de autor del texto.

En resumen, la preponderancia absoluta de actividades intensivas de escritura fomenta una enseñanza gramatical y heterodirigida, y desatiende el

3 Seguramente cada día son más frecuentes en secundaria, sobre todo en las materias de idioma, actividades más creativas de escritura –como el texto libre freinetiano (Freinet, 1968, 1969): con mucha tradición en primaria en Catalunya–, el taller de textos literarios (Sánchez y Rincón, 1985) o sociales, los proyectos de escritura (con un grado discutible de autodirección), o la elaboración de programas en los medios de comunicación (prensa y radio), por poner solo algunos ejemplos. Pero parece difícil creer que este tipo de prácticas puedan igualar o superar en cantidad y calidad a las intensivas mencionadas más arriba (ver también nota 4).

4 Wells (1987) distingue los cuatro niveles siguientes: *nivel ejecutivo*, en el que escribir es solo una operación mecánica de transcripción de la oralidad; *nivel funcional*, en el que se usa la escritura para comunicarse entre personas que están en sitios diferentes; *nivel instrumental*, en el que escribimos lo que queremos guardar o transformar (resumir, comparar, anotar, etc.), y *nivel epistémico*, en el que escribimos para crear conocimiento nuevo, para aprender.

componente actitudinal (valores, opiniones, sentimientos, motivación) de la educación lingüística. Con estos planteamientos, resulta muy difícil que un aprendiz pueda desarrollar actitudes positivas hacia la expresión escrita: que aprenda a usar la escritura espontánea y libremente para conseguir todo tipo de objetivos personales, académicos, sociales o profesionales.

OBJETIVOS DEL ENFOQUE EXTENSIVO

La introducción de un enfoque extensivo de la escritura, el cual –como vimos con la lectura– resulta compatible con los ejercicios intensivos, permite enderezar los aspectos criticados en el apartado anterior. He aquí los principales objetivos que se plantean las actividades extensivas de redacción:

1. Permitir que el aprendiz asuma la responsabilidad íntegra de la producción de textos, la cual le pertenece legítimamente como autor.
2. Acercar la práctica de la escritura a la vida personal del aprendiz, de modo que escriba para todo tipo de finalidades y en todo tipo de contextos.
3. Formar los aprendices en los procesos de composición de textos: planificación,

textualización y revisión, y en el control metacognitivo de todo el proceso.

4. Aprender a usar la escritura en todas sus funciones (ver nota 4) y sobre todo como instrumento académico de trabajo (guardar datos, manipular información, estudiar, aprender, etc.) y de creación de conocimiento (reflexión, crítica, etc.).
5. Desarrollar la iniciativa personal en la escritura.
6. Formar el hábito de escribir de manera continuada, sin necesidad de motivación externa o instrucción directa del profesor.

En conjunto, estos objetivos exigen un cambio muy importante de los roles (o funciones) que hasta hoy han mantenido profesorado y aprendices. El primero tiene que dejar de fiscalizar las prácticas de escritura para convertirse en un simple asesor técnico del segundo. Este debe asumir las responsabilidades que le pertenecen como auténtico protagonista del proceso de aprendizaje de la escritura. En resumen, la pareja *profesor/alumno* tiene que entenderse como la manifestación escolar de la relación básica que se establece entre *autor* y *lector*, con los derechos y los deberes típicos de esta situación. La tabla 2 resume algunos de los derechos y deberes fundamentales de ambos.

Tabla 2. Derechos y deberes del aprendiz-autor y del profesor-lector

Aprendiz-autor	Profesor-lector
Poder escribir lo que quiera, cuando quiera y como quiera.	Negociar con el autor las características de lo que escribirá.
Responsabilizarse de la calidad de sus textos.	Dar un margen razonable de confianza al autor.
Utilizar todo tipo de recursos (ordenadores, diccionarios, gramáticas, etc.) para escribir.	Aconsejar al autor para que pueda mejorar su texto
Asumir la corrección y la mejora de sus textos.	Respetar el texto del autor (opiniones, punto de vista, estilo, etc.). No <i>apropiarse</i> de este.

Fuente: elaboración propia.

En resumen, esta nueva concepción de los roles de profesor y de aprendiz restituye las funciones legítimas que cada uno debe ejercer en un proceso comunicativo escrito como es el de la clase de lengua. El aprendiz-autor debe encargarse de buscar temas de escritura (previamente negociados con el profesor-lector), debe responsabilizarse de la calidad de su escrito y debe asumir la tarea continuada de corregirlo. En cambio, el profesor debe tratar el texto de su aprendiz del mismo modo que trataría el de un profesional: con el mismo respeto y margen de confianza; también debe aconsejar a su autor sobre cómo puede mejorar el texto.

LA CARPETA COMO ENTORNO

Sin duda las actividades extensivas de escritura, así como los roles de aprendiz-autor y profesor-lector mencionados, no pueden desarrollarse en el contexto tradicional de la clase de Lengua, con las pautas habituales que se siguen en la clase (lección magistral, resolución de ejercicios, etc.). Este nuevo enfoque didáctico de la escritura requiere un entorno escolar nuevo, una nueva organización, que permita las novedades que hemos apuntado hasta ahora.

La *carpeta* (conocida como *portfolio* en inglés) constituye el marco idóneo en el cual desarrollar este nuevo enfoque. Se trata de un archivo individual de todos los trabajos de redacción realizados durante el curso. El aprendiz tiene que guardar el protocolo completo (anotaciones, listas, esquemas, borradores, correcciones, versión final, etc.) de todas las prácticas de escritura (apuntes, redacciones, resúmenes, exámenes, trabajos, etc.) en un pequeño archivo de materiales (carpeta, libreta, portafolios) durante todo el curso académico –o incluso durante un ciclo completo (ESO)–. De esta manera, la carpeta se convierte en un registro completo de todos los textos que produce el aprendiz y en

un espejo detallado de toda la actividad realizada en clase (temas tratados, discusiones, redacciones, correcciones, etc.).

Las funciones que puede ejercer la carpeta durante el curso son muy variadas. Para el aprendiz, al inicio resulta una manera fácil de aprender a guardar y valorar lo que se escribe; más adelante, cuando empieza a tener bastante material, se convierte en una fuente inagotable de ideas, sugerencias o textos corregidos que se pueden consultar y reutilizar en otras circunstancias. Para el profesor, es un instrumento fundamental para evaluar los procesos de composición, los hábitos y las actitudes y los valores que tiene el aprendiz respecto a la escritura; le permite diagnosticar las dificultades que tiene el sujeto, verificar su progreso o sugerir qué tipo de actividades (técnicas, tipos de texto, prácticas, etc.) pueden serle más útiles. Para ambos, aprendiz y profesor, la carpeta constituye un sistema de organización de la clase muy asequible y con grandes posibilidades.

Para llevar a cabo con éxito la organización de las carpetas, el aprendiz debe seguir unas reglas organizativas básicas (ver también Cassany, 1993a) (tabla 3).

En resumen, la carpeta ofrece un entorno constructivo para fomentar la escritura extensiva: permite que aprendiz y profesor desarrollen sus roles de lector y autor; trata con el mismo valor las versiones finales y los borradores intermedios –de manera que el aprendiz aprende a valorar estos últimos–; construye un nutrido archivo de materiales que puede ser objeto de análisis y aprovechamiento posterior, y transmite la concepción de la escritura como un instrumento multifuncional que acompaña permanente a los aprendices y al profesorado⁵.

⁵ La bibliografía norteamericana sobre *portfolios* es inagotable (Murphy y Smith, 1992; Gill, 1993). En España se publicaron algunos artículos norteamericanos en CLE, 19-20 (Calfee y Perfumo, 1993; Valencia, 1993).

Tabla 3. Reglas de la carpeta

- Queda prohibido tirar cualquier escrito, sea completo o fragmentario, intermedio o final. El aprendiz tiene que guardar todo lo que produce para la asignatura de Lengua.
- Cada documento constituye una entrada de la carpeta y cada entrada debe incluir un título que identifique el texto y la fecha de su elaboración*.
- Cada trabajo de redacción debe contener el protocolo completo del proceso de composición (borradores, notas, revisiones, versión final pasada en limpio, etc.), ordenado cronológicamente.
- Aunque el profesor proponga ejercicios variados de redacción (ver apartado “Tareas de escritura”), el aprendiz tiene libertad absoluta para tomar la iniciativa y hacer todo tipo de entradas en su carpeta. La evaluación periódica de la carpeta valorará el número de entradas, así como sus características (ver apartado “Evaluación”).
- Durante el curso se pueden –y deben– realizar distintas actividades a partir de la carpeta, como: analizar las producciones realizadas hasta el momento, elaborar instrumentos variados de redacción que ayuden al aprendiz a escribir (listas de vocabulario difícil, listas con los errores más frecuentes que comente, chuletas** con los marcadores discursivos más útiles, etc.). Este tipo de ejercicios anima al aprendiz a usar su carpeta como un verdadero escritorio que facilita la tarea de producir textos.
- Profesor y aprendiz realizan periódicamente (cada evaluación formal, cada mes o cada trimestre) una evaluación formativa de la carpeta, que consiste en analizar el material producido según varios criterios (ver apartado “Evaluación”).

Los pedagogos que han analizado críticamente el método de las carpetas, han destacado las siguientes características pedagógicas, muy beneficiosas para el aprendiz (Cassany, 1993a):

- Tiene el aprendiz como protagonista o centro (el profesor no lo dirige).
- Está orientado a desarrollar el proceso de composición (y no el producto).
- Relaciona la escritura con los temas del currículum y con la experiencia de cada uno.
- Busca la colaboración entre aprendices y entre aprendices y profesor.
- Favorece la autonomía y la responsabilidad del aprendiz.
- Es muy flexible y se puede utilizar con varias finalidades.
- Permite realizar una coevaluación formativa.

* El concepto de *entrada* es relativo: son entradas distintas en los apuntes de una sesión, el resumen de un escrito, los comentarios de un texto, etc., pero también pueden constituir una única entrada el conjunto numeroso y variado de notas y borradores que se generan durante el proceso de composición de un único texto.

** El DRAE define *chuleta* en las acepciones segunda y tercera como: “apunte que se lleva oculto para copiar en los exámenes” y “nota o conjunto de notas que utiliza quien habla en público para recordar algunos puntos de su exposición”, respectivamente. Dicho concepto recibe otras denominaciones según los países hispanos: *acordeón* en México; *comprimido* en Perú; *torpedo* en Chile; *machete* en Argentina; *ferrocarril* o *trencito* en Uruguay; *chivo* en Cuba; *chancuco*, *copialina* o *pastel* en Colombia (Wikilengua y Wordreference).

Fuente: elaboración propia.

TAREAS DE ESCRITURA

La selección de las tareas de escritura (o de las consignas, instrucciones o contextos de expresión escrita) es otra cuestión fundamental de la organización de clase. Las actividades extensivas tienen especificidades importantes que afectan a la

concepción de las tareas, al grado de implicación del aprendiz y a los tipos de texto que se escriben. En principio, debemos distinguir entre dos tipos básicos de tareas, con objetivos y características muy diferentes: los *formatos* y los *contextos de escritura*. La tabla 4 presenta las principales diferencias entre estos dos tipos de actividades.

Tabla 4. Formatos y contextos de escritura

Formatos	Contextos
Son instrucciones muy generales de redacción. Carecen de destinatario y tienen propósitos y tipos de texto muy débiles.	Son situaciones reales o verosímiles de comunicación que incluyen destinatario, propósito, tipo de texto, marco compartido autor-lector, etc.
Tienen el objetivo de fomentar la escritura continuada.	Tienen el objetivo de fomentar la capacidad de adaptación del aprendiz a diversas situaciones comunicativas, con restricciones variadas.
Ponen énfasis en las funciones epistémica (Wells, 1987) y expresiva (Jakobson, 1963).	Enfatizar en la función comunicativa (Wells, 1987).
Los criterios con que se evalúan se refieren sobre todo al contenido del escrito: la cantidad de texto producido, la diversidad de temas tratados, el grado la originalidad, reflexión y personalización, etc.	Los criterios con que se evalúan se refieren al contenido y a la forma: coherencia, cohesión, adecuación, corrección, etc.

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presenta, comenta y ejemplifica cada tipo.

Formatos

El *formato* tiene el objetivo fundamental de facilitar que el aprendiz descubra cómo la escritura puede ser un instrumento útil para investigar sus ideas, para estudiar o para reflexionar, en los ámbitos personal, académico y profesional. Intenta conseguir que, de acuerdo con sus intereses y necesidades, el aprendiz integre individualmente la escritura en su actividad cotidiana, del mismo modo que puede utilizar la lectura, la conversación o el estudio (válida para aplicar en numerosas cuestiones académicas, personales o profesionales). Para conseguirlo, el formato debe ser una instrucción extremadamente flexible y adaptable a todo tipo de intereses particulares, y debe crear el hábito periódico y continuado de escribir.

Los formatos suelen ser instrucciones muy genéricas que exigen que el aprendiz escriba periódicamente durante un largo lapso de tiempo (meses, un trimestre, un curso completo). Acostumbran a tener un tema más o menos específico de punto de partida (una lectura, un viaje, una experiencia), pero permiten –y animan a– que el aprendiz desarrolle sus ideas y las dirija hacia campos más personales

de su interés, alejados del foco inicial de escritura. La evaluación de las producciones escritas del formato se basa exclusivamente en la cantidad de texto producido, en el número de *sesiones* de que consta o en la diversidad de temas que trata; el profesor no *corrige* con los criterios lingüísticos habituales, puesto que las producciones no son auténticos textos comunicativos, dirigidos a un lector –de hecho, muchas veces el profesor no dispone del tiempo suficiente para leer la enorme cantidad de producciones que genera el aprendiz–⁶.

Son ejemplos de formatos extensivos de escritura las siguientes actividades:

- **Diarios.** A partir del formato tradicional de diario (distintas entradas con fechas ordenadas cronológicamente), el aprendiz escribe periódicamente sobre todo tipo de temas. Puede tratarse de un diario personal o íntimo, a la usanza tradicional, o de diarios específicos de una lectura, un viaje, una actividad de clase o una experiencia.

⁶ Algunos profesores y teóricos sostienen que el profesor no debe leer las producciones del aprendiz (realizadas a partir de actividades de formato), porque inhiben a este último. El alumno escribe de manera muy distinta si sabe que el profesor va a leer lo que escribe. Solo cuando sabe que nadie, excepto él o ella, tendrá acceso a sus escritos, el aprendiz se siente cómodo y relajado, de manera que puede llegar a integrar la práctica de la escritura en su actividad cotidiana.

- **Protocolos.** A partir del formato de registro o informe científico de un experimento (distintas entradas con fecha, descripciones objetivas de fenómenos empíricos, formulación de hipótesis de trabajo, enumeración de pasos metodológicos a seguir, etc.), el aprendiz anota todas las incidencias de algún tipo de experimento o actividad que esté realizando para las materias de experimentales o sociales⁷.
- **Apuntes.** A partir de la actividad tradicional de tomar apuntes, se puede diseñar un formato de escritura menos mecánico (esquemas; ideas importantes con opiniones o dudas personales) que permita al aprendiz escribir y recoger ideas de manera más personal y creativa.
- **Bitácora.** A partir de la metáfora de la bitácora de barco (el diario de abordaje en el que el capitán anota todas las incidencias de la travesía náutica hasta llegar a destino) y usando también el formato de diario, el aprendiz escribe periódicamente sobre sus estudios, sobre las clases, sobre su proceso de aprendizaje (se entiende que el viaje en barco es su curso académico). Se trata de un ejercicio de reflexión sobre la propia actividad de enseñanza/aprendizaje, que intenta fomentar la capacidad de autoanálisis, la responsabilidad y, en definitiva, la autonomía del aprendiz. Los temas de la bitácora pueden estar relacionados con las clases de una asignatura o con unos contenidos determinados.

Tabla 5. Formato de diario de lectura

Diario de lectura

Diario de lectura es un ejercicio de escritura sobre la lectura de un texto (un libro, unos poemas, un fragmento narrativo, etc.). Se trata de escribir periódicamente sobre las reacciones que te provoque la lectura de un texto. Es una manera de reflexionar con más atención sobre lo que lees: de retener las ideas principales o los pensamientos y las sensaciones que te suscite.

¿Cuántas veces, al leer un texto, se te han ocurrido ideas divertidas, nuevas, distintas... que luego se han perdido porque no las apuntaste a tiempo? ¿Cuántas veces te has aburrido, molestado, cansado, sorprendido, divertido o entusiasmado leyendo un fragmento, y no lo has podido explicar a nadie? *Diario de lectura* es una forma de recoger todas estas reacciones. Sigue las instrucciones siguientes:

1. Escribe en una libreta pequeña o en hojas sueltas que puedas guardar con el texto que lees.
2. Pon siempre la fecha a cada fragmento que escribas.
3. Empieza el diario con este título: *Diario de lectura de...* (y el título del texto).
4. Escribe todo lo que te sugiera la lectura: los personajes, el ambiente, el estilo, el argumento, las ideas... Explica si te gustan o no, por qué, qué fragmentos te han interesado más, cuáles menos, etc. Déjate llevar y escribe sobre lo que quieras, sobre lo que te suscite la lectura. De momento, no te preocupes por la ortografía ni por la gramática. Lo importante es conseguir ideas y escritura.
5. Intenta escribir a menudo, cada vez que leas un fragmento del texto. Combina la lectura con la escritura. Puedes apuntar en el diario las citas o las frases que te hayan gustado.

Cuando termines la lectura y el diario, puedes utilizar el material para un pequeño trabajo. Relee tu diario, selecciona los mejores fragmentos, escribe una valoración final, estructúralo todo, corrige la ortografía y ponle el título de *Diario de un(a) lector(a)*. Tendrás un bonito trabajo de lectura/redacción.

Fuente: elaboración propia.

⁷ Este tipo de formatos permite usar la escritura como instrumento epistémico y regulador en áreas no lingüísticas, siguiendo los principios del movimiento norteamericano de escritura transcurrenular *Writing across the Curriculum* (Escritura a través del currículum) (cf. Fulwiler, 1987; Fulwiler y Young, 1990).

En la tabla 5 se desarrolla una de las ideas anteriores.

Este tipo de formato utiliza la lectura de un texto (seleccionada por el profesorado o por el aprendiz) como trampolín para fomentar la expresión. El aprendiz debe intercalar constantemente la lectura de un fragmento de texto con la redacción de las reacciones que le suscita. De este modo, la lectura fomenta la escritura y ésta de nuevo anima a la lectura.

Contextos

Los *contextos* son tareas de escritura más cercanos a los ejercicios tradicionales y a las actividades intensivas. Como su denominación indica, se trata de *contextos comunicativos* en los que el aprendiz debe adaptarse a unas circunstancias específicas (propósito, destinatario, tipo de texto, etc.). Las características idóneas de este tipo de actividades son:

- **Contextualización.** La actividad debe constituir una situación real (o verosímil) de escritura, en la que el texto debe cumplir un conjunto de características lingüísticas (coherencia, cohesión, adecuación, etc.) para tener eficacia real. Debe haber un destinatario concreto, un propósito comunicativo, un tipo de texto y un marco general de referencia entre autor y lector. Además, es importante que las situaciones propuestas coincidan con las necesidades y los intereses del aprendiz (temas, propósitos comunicativos, etc.). Siempre que sea posible, es mucho mejor que la situación sea *real* (que se trate de un contexto existente y cercano al alumno) y no solo *verosímil* (como se mencionó más arriba); en este caso el contexto académico se impone al virtual.
- **Diversificación.** La diversidad de contextos de escritura enriquece las prácticas y permite que el aprendiz desarrolle procesos

cognitivos. Los escritos dirigidos a diferentes destinatarios (un periódico, la familia, los compañeros de un curso inferior, etc.) exigen que los aprendices analicen el destinatario que tendrá su texto y el valor que llegará a tener para éste la información que están redactando. Este hecho fomenta la comprensión del proceso comunicativo de la escritura y el desarrollo del proceso de composición.

- **Personalización.** El aprendiz tiene que escribir sobre sus ideas y opiniones personales (o sobre cualquier tema, pero siempre desde su punto de vista), de manera que tenga que elaborar el contenido del texto conceptual y lingüísticamente. Debemos evitar las consignas de redacción de ensayos y monografías de contenido académico, que acaban convirtiéndose en ejercicios mecánicos de copia y paráfrasis de las enciclopedias, los manuales y los libros de texto.

Extensión

Un aspecto importante que debe tenerse en cuenta en las actividades de escritura, tanto en los formatos como en los contextos, es la extensión del escrito que produce el aprendiz. La mayoría de ejercicios de los libros de texto, así como las instrucciones que propone el profesor, requieren del aprendiz que produzca textos breves de no más de una o dos páginas (a veces incluso menos: 200-250 palabras, media página, uno o dos párrafos)⁸. Este tipo de escritos favorece un determinado comportamiento escritor del aprendiz que resulta negativo para el desarrollo de sus destrezas cognitivas y de sus actitudes. Veámoslo en los puntos siguientes:

⁸ Las prácticas de elaboración de escritos más extensos (de 5, 10 o más páginas), como trabajos monográficos, comentarios de libros de lectura, ensayos, etc., cada día son más frecuentes, sobre todo en secundaria y en las materias de letras, pero creo que todavía son inferiores a los ejercicios que utilizan textos breves. Por otra parte, algunas de estas actividades se convierten a menudo en una simple tarea de copia, recorte y pega de los originales (enciclopedias, manuales, libros de texto), por lo que no constituyen auténticas prácticas de *expresión*.

- **Una sesión de redacción.** Cuando la tarea de escritura pide un texto breve, el aprendiz puede producirlo fácilmente en una única sesión de trabajo (una clase de una hora o hora y media, una sesión de media tarde). Este simple hecho limita las posibilidades de reflexión sobre el texto (el autor da por terminado su escrito) e impide que pueda haber un periodo de *reposo* del texto al que pueda seguir una revisión hecha desde la perspectiva del paso del tiempo.
- **Escaso esfuerzo cognitivo.** Los textos breves no exigen grandes esfuerzos cognitivos al alumno, que tiende a apuntar en su escrito las primeras ideas que se le ocurren en el orden en que se le ocurren, sin más preocupación sobre si estas son realmente las más relevantes o sobre si están estructuradas de la forma más idónea. Por ejemplo, a un texto de 200-300 palabras le bastan solo dos o tres ideas, si consideramos que este empezará con una introducción del tema y que terminará con una conclusión que repetirá alguna de las ideas expuestas (a parte que los escritos académicos no tienen especial densidad informativa). Naturalmente, ante estas circunstancias el aprendiz raramente tiene dificultades para encontrar ideas y pocas veces experimenta la sensación de tener que buscar ideas para escribir. Además, en el caso que las ideas seleccionadas sean poco relevantes, claras o estén mal ordenadas, el lector no tendrá problemas para entenderlas ya que, al tratarse de textos tan breves, puede reconstruir fácilmente las intenciones originales del autor.
- **Esfuerzo lingüístico limitado.** Del mismo modo, los escritos breves ofrecen poca dificultad lingüística. Cuestiones como la distribución de la información en capítulos y apartados (¡o incluso párrafos!), la progresión temática (relación entre datos conocidos y datos nuevos), el uso de

marcadores discursivos para organizar el texto, o los procedimientos de cita, no suelen tener presencia en los textos breves, de manera que el aprendiz no tiene que enfrentarse a ellos. Del mismo modo, otros aspectos como las relaciones anafóricas entre correferentes alejados (pronombres, elipsis, evitar repeticiones, etc.), la capacidad de diversificar la sintaxis o la elección de un léxico preciso, homogéneo y diversificado a lo largo del texto (terminología, evitar repeticiones, mostrar riqueza expresiva, etc.), tienen mucha menos incidencia en un texto de una cara que en otro de cinco páginas. En resumen, al escribir solo textos breves el aprendiz evita tener que resolver algunas de las cuestiones lingüísticas más importantes que se presentan en la redacción de textos reales. De esta manera, al no haber otros puntos que resolver, el aprendiz concentra su esfuerzo en los aspectos más superficiales de la ortografía y la gramática.

Al contrario, los textos más extensos enfrentan al aprendiz ante una situación y unas exigencias lingüísticas muy superiores que redundan de forma positiva en su comportamiento escritor. Así:

- **Varias sesiones de redacción.** Las exigencias del escrito extenso (páginas, número de informaciones, estructura, etc.) provocan que los aprendices requieran varias sesiones de trabajo para completar el proceso de composición. El simple hecho de tener que interrumpir y retomar repetidamente este proceso favorece que el aprendiz reflexione más veces sobre su texto, que tenga que releerlo varias veces (como mínimo al inicio de cada nueva sesión de trabajo para recordar lo que había redactado en sesiones anteriores), y que tenga que actualizar el texto de manera constante. El paso del tiempo también favorece la revisión crítica y la madurez.

- **Requerimientos cognitivos complejos.** Los escritos extensos exigen un trabajo más importante de elaboración del significado del texto. El aprendiz no dispone espontáneamente de toda la información necesaria y tiene que utilizar distintos procedimientos formales de búsqueda y estructuración de la información. Por otra parte, la extensión del texto requiere una selección y una organización de informaciones muy acorde con las circunstancias comunicativas y con el lector. Este no va a ser tan tolerante con un texto de 5 o 6 páginas, como lo era con uno breve, de modo que el aprendiz-autor tiene que adoptar su punto de vista para construir semánticamente el texto.
- **Notable dificultad lingüística.** Del mismo modo, los textos extensos presentan algunas características lingüísticas (estructura y progresión de la información, diversificación sintáctica, etc.) de mayor dificultad que las que se incluyen en los textos breves.

En resumen, los textos extensos permiten que el aprendiz sienta la necesidad de dominar los procesos de planificación (generación de ideas, organización) y fomentan también la revisión, con lo cual dilatan el proceso completo de redacción en distintas sesiones. Por todas estas razones, resulta más rentable didáctica y lingüísticamente que el aprendiz escriba un solo texto de 10 páginas de extensión durante 3 meses (escribiendo primero a partir de un *formato* y elaborando después un escrito para un contexto determinado, con todos los borradores y correcciones necesarios), que no que produzca en el mismo periodo de tiempo 5 redacciones de dos páginas cada una o (todavía más breves) 10 escritos de una página.

FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS DE COMPOSICIÓN

Un aspecto importante en el tratamiento de la escritura en secundaria es la formación del

aprendiz en las estrategias cognitivas de composición de textos. En otros textos (Cassany, Luna y Sanz, 1993) se desarrollan los contenidos lingüísticos de la escritura, en sus tres vertientes: procedimientos, conceptos y actitudes. En este apartado, me referiré a la formación del bloque de procedimientos, que afecta básicamente a las estrategias de composición.

La investigación sobre los procesos de composición de textos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Cassany, 1987; Camps, 1994) ha demostrado la necesidad de formar los aprendices-autores en habilidades cognitivas específicas de escritura (buscar información, saber estructurarla, saber adaptarla al lector, etc.). La formación en estas habilidades puede realizarse a través de diferentes caminos. Por un lado, pueden enseñarse al aprendiz varias técnicas de escritura aplicables a los distintos procesos implicados en la creación de un texto. Por otro lado, pueden organizarse actividades de autoanálisis y reflexión para que el sujeto escritor incremente su control metacognitivo sobre el proceso de escritura, para que sea más consciente de su forma de escribir: de las estrategias que utiliza, de los bloques que experimenta, etc. Estas dos posibilidades metodológicas se complementan entre sí para desarrollar globalmente las habilidades del aprendiz.

La siguiente lista de técnicas aplicables a los diferentes procesos y subprocesos de composición es una selección personal hecha a partir de las propuestas de varios autores. Entre otros, Flower (1989) parece muy interesante:

1. **Representarse la tarea de escritura:** hacer un análisis del lector, hacerse una imagen del problema retórico, hacer un proyecto de texto, establecer un plan de trabajo, desarrollar un enunciado.
2. **Generar ideas:** torbellino de ideas, escritura automática, explorar un problema, desarrollar palabras clave, dialogar con el lector.

3. **Organizar ideas:** mapa mental o conceptual, esquemas jerárquicos y decimales, clasificación de ideas en grupos.
4. **Textualizar:** concentrarse en aspectos parciales (ortografía, párrafos, léxico), marcar visualmente la prosa para el lector, usar marcadores discursivos, revelar el propósito y la estructura.
5. **Evaluar y diagnosticar:** oralizar el texto, simular la reacción del lector, comparar borrador con los planes iniciales y con el texto ideal (imaginado), aplicar guiones de autoevaluación de textos específicos (descripción, carta, informe), dialogar con un lector intermedio, colaborar con compañeros.
6. **Operar cambios:** reestructurar el texto, aplicar programas informáticos, pasar a limpio el texto, buscar economía y claridad en la prosa, adaptar la legibilidad al lector.

La aplicación en el aula de estas técnicas puede seguir la siguiente secuencia: el profesor explica con ejemplos y muestra en la práctica (experimentando él o ella el ejercicio ante la clase) cómo funciona cada técnica. A continuación, los aprendices aplican individualmente o en pequeños grupos el mismo procedimiento, según las características de cada técnica. La parte final de la secuencia puede destinarse a comentar las incidencias de esta y a intercambiar opiniones. Es pertinente recordar que no existen técnicas válidas o buenas en absoluto, sino que cada persona debe aplicarlas a su estilo personal de composición.

La segunda opción metodológica reseñada, que tiene el objetivo didáctico de incrementar el control metacognitivo, puede basarse en el uso de la oralidad (el diálogo entre aprendices, la verbalización individual, la entrevista entre aprendiz y profesor, etc.) para socializar y contrastar las habilidades mentales de cada uno. De acuerdo con los planteamientos vigotskyanos de desarrollo del lenguaje, la oralidad constituye un instrumento fundamental y poderoso para mejorar el control del lenguaje escrito.

Algunos de los ejercicios que pueden ser válidos para conseguir estos objetivos son: la redacción por parejas, que obliga a cada aprendiz a justificar ante el compañero sus opciones lingüísticas; los cuestionarios exploratorios, que indagan el comportamiento mental de cada autor y lo contrastan con el de sus compañeros, o el análisis de los borradores de un texto, así como de las correcciones y las modificaciones que realiza su autor durante todo el proceso de composición, los cuales contienen marcas y señales explícitos de los procesos internos que ha seguido el autor.

Vamos a terminar este apartado con un ejemplo concreto de formación de habilidades cognitivas: las destrezas de revisión de textos. La investigación sobre los procesos de composición (Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1994) ha identificado las operaciones que incluye la habilidad de revisar: *evaluar o comparar el texto*, que consiste en comparar el texto producido con los planes iniciales o con la imagen de texto ideal que tiene el autor; *diagnosticar*, que consiste en hallar los puntos susceptibles de modificación; y *operar*, que consiste en materializar los cambios y que consta de dos suboperaciones: *elegir la táctica*, esto es, decidir la forma idónea de llevar a cabo los cambios, y *realizar el cambio*.

Estas operaciones se refieren a las destrezas necesarias para que un aprendiz-autor pueda revisar sus propios textos. Pero la clase de lengua es una colectividad de aprendices, es –¡o debe ser!– un grupo de personas que colaboran en equipo para aprender y mejorar sus textos. Esta característica añade una dimensión nueva a la ya mencionada: el aprendiz debe tener la capacidad de poder revisar los textos de sus compañeros. Esto significa que, además de las habilidades individuales, el aprendiz debe desarrollar destrezas de interacción con sus compañeros para poder intercambiarse opiniones y para que cada uno pueda aprovecharlas en aras de mejorar sus textos. En la tabla 6 se presentan las destrezas específicas de revisión por parejas.

Tabla 6. Destrezas de la revisión por parejas

Aprendiz-autor	Aprendiz-lector
Saber escuchar al lector.	Saber comprender el escrito.
No interrumpirle.	Resumir, parafrasear, analizar, comentar.
Saber preguntar al lector.	Dar opiniones constructivas y útiles.
Aceptar las ideas del lector.	Atender las demandas del autor.
Ejercer la libertad de aceptar o no.	No imponer sus criterios.

Fuente: Elbow y Belanoff (1989).

Como se observa, estas destrezas se refieren a aspectos pragmáticos y lingüísticos de la interacción, como los turnos de habla (dejar hablar, no interrumpir), la modalidad de la intervención (hacer preguntas, atender las preguntas), el tono (opiniones constructivas) o los derechos de autor y lector (libertad de aceptar o no las críticas por parte del autor, deber de no imponer sus criterios por parte del lector).

Los ejercicios prácticos de revisión por parejas deben tener en cuenta estas destrezas. La tabla 7 ilustra un ejemplo que, además de intentar mejorar los textos de los aprendices, tiene el objetivo complementario de formar las habilidades mencionadas.

EVALUACIÓN

La medición de la capacidad de expresión escrita debe tener en cuenta tres grandes perspectivas: la calidad de los *productos* finales escritos del aprendiz; las estrategias cognitivas que este utiliza durante el *proceso* de composición, y las actitudes y los hábitos generales que tiene respecto a la práctica general de la escritura. Sea cual sea la finalidad de la evaluación (para diagnosticar el nivel previo, para medir el progreso alcanzado, o para determinar si el aprendiz ha conseguido un nivel predeterminado de competencia), esta debe tener en cuenta estos tres apartados, si pretende ser global.

Los instrumentos de evaluación que pueden utilizarse son muchos y variados, y dependen del apartado concreto que quiera evaluarse. Para la valoración del producto, es posible recurrir a

baremos analíticos o sintéticos de análisis de escritos (Cassany, Luna y Sanz, 1994), fundamentados en los criterios pragmáticos, discursivos y lingüísticos más habituales (Cassany, 1993a): adecuación (selección del dialecto y del registro apropiados a la situación de escritura), coherencia (selección y estructuración de la información), cohesión (anáforas, progresión temática, puntuación, conectores, etc.), corrección (normativa) y variación o estilística.

En cambio, la evaluación del proceso y de las actitudes debe utilizar instrumentos más cualitativos, como las guías de observación, las entrevistas o el análisis de la carpeta, que pueden atender a aspectos más procedimentales y actitudinales, como las destrezas que usar el alumno o los valores y los hábitos que mantiene. En otras publicaciones se habla de las guías de observación (Cassany, 1993b) y de las entrevistas (Camps, 1994), de modo que aquí me centraré en la carpeta.

El análisis de la carpeta permite extraer mucha información sobre los procesos de composición y las actitudes del alumno. Los criterios básicos que guían el análisis son la cantidad de entradas recogidas, su calidad, la progresión que demuestra el aprendiz-autor a lo largo del periodo de aprendizaje valorado y la diversidad de temas y textos que presenta. En la tabla 8 se detallan estos criterios.

En resumen, las carpetas pueden proporcionar mucha información sobre el proceso de composición y las actitudes que tiene el aprendiz. Se trata de un instrumento fundamental de evaluación formativa en este nuevo planteamiento de la enseñanza de la escritura en secundaria.

Tabla 7. Equipo de revisión

Equipo de revisión es un ejercicio de trabajo en grupo en el que los aprendices se ayudan entre sí para mejorar sus escritos. Forma un equipo con 2 o 3 compañeros y sigue las siguientes instrucciones:

Aprendiz-autor	Aprendices-lectores
Lee en voz alta tu texto. Hazlo despacio, sin prisas. Léelo dos veces, si es necesario. Deja tiempo para que tus compañeros lo entiendan.	Lee y escucha activamente el texto de tu compañero. Léelo dos o más veces, si hace falta. Anota todo lo que te llame la atención (palabras, frases, ideas, etc.). ¿Qué te parece el texto?, ¿lo has entendido todo?, ¿qué cambiarías?
Escucha los comentarios. Pregunta lo que no comprendas. Da tu opinión. ¿Estás de acuerdo?	Explica al autor tus impresiones. Escucha la opinión del autor. Pregunta lo que no entiendas.
Relee lentamente el texto con los compañeros. Párate en los puntos mejorables y haz los cambios necesarios.	Relee poco a poco el texto con el autor. Párate en los puntos mejorables y sugiere los cambios necesarios.
<p><i>Consejos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • No interrumpas a los compañeros. Escucha sus opiniones e intenta comprenderlas. • Debes ser positivo y respetuoso cuando hables de tu texto y de los comentarios de tus compañeros. • Asume todo lo que pueda mejorar el texto. • No estás obligado a aceptar lo que digan los compañeros. Tú decides qué aceptas y qué no. 	<p><i>Consejos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Debes ser constructivo y respetuoso. Señala los puntos fuertes y los débiles. • Haz comentarios específicos, que ayuden a mejorar el escrito. Evita expresiones generales como: “¡Está bien!”, “¡Me gusta!”, que ayudan poco. Comenta punto por punto. • No impongas tu opinión a los demás. El autor tiene libertad para hacer lo que crea conveniente.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Criterios para la evaluación de la carpeta

A. Cantidad de entradas. Se puede verificar:

- Si el aprendiz ha producido todos los textos que el profesor había establecido.
- Si el aprendiz ha tomado la iniciativa y ha escrito espontáneamente, sin que haya habido instrucción del profesor.
- Si el aprendiz elabora muchas, pocas o ninguna producción intermedia y qué tipo de producciones son (borradores, esquemas, correcciones, etc.).
- Si las fechas de las entradas se reparten durante todo el periodo evaluado o, al contrario, se concentran en un pequeño lapso de tiempo, lo cual indicaría si ha habido un trabajo continuado de escritura o no.

B. Calidad de las entradas. Se puede considerar:

- Si el aprendiz utiliza espontáneamente técnicas concretas de composición, estudiadas en clase o no, como las mencionadas en el apartado anterior.
- Si el aprendiz realiza modificaciones en las diversas producciones intermedias. Se puede verificar hasta qué punto el aprendiz usa las estrategias de composición para mejorar el producto escrito final.
- Si el aprendiz atiende a las sugerencias de mejora que le realiza el profesor en las entrevistas o a las que pueden plantear los compañeros en las actividades de revisión por parejas o pequeños grupos.
- Si el aprendiz consulta manuales de referencia (gramáticas, diccionarios) para mejorar sus producciones.
- Si el aprendiz usa tecnología informática para producir textos y qué tipo de *software* (procesadores de texto, verificadores ortográficos, diccionarios digitales, verificadores de estilo, etc.).
- Si el aprendiz colabora con sus compañeros en actividades de escritura (planificación, textualización, revisión) y si saca provecho de esta colaboración.

C. Diversidad de temas, textos, tonos, etc.

- Si el aprendiz escribe sobre temas variados (académicos, personales, sociales, etc.), si usa varios tipos de texto, si se arriesga a usar registros, estilos y recursos lingüísticos diversos.
- Si el aprendiz usa estrategias de composición diferentes según las características de la situación de comunicación (tema, tipo de texto, destinatario, función, etc.).

D. Progresión

- Si el aprendiz incrementa la cantidad de entradas a lo largo del periodo evaluado, y si mejora la calidad lingüística de los escritos.
- Si el aprendiz incrementa el número de producciones intermedias para generar un solo texto.
- Si el aprendiz diversifica temas, tipos de texto y estilos.

Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BOSCH, M. (1996). *Autonomia i autoaprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó.
- CALFEE, R.C. Y PERFUMO, P. (1993). Carpetas de estudiante: oportunidades para una revolución en la evaluación. *CLE*, 19-20, 87-96.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CASSANY, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. 1989.
- CASSANY, D. (1993a). *Reparar l'escriptura*. Barcelona: ICE UB/Graó. Versión castellana: *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó. 1993.
- CASSANY, D. (1993b). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. 1995.
- CASSANY, D.; LUNA, M. Y SANZ, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. 1994.
- ELBOW, P. Y BELANOFF, P. (1989). *Sharing and Responding*. Nueva York: Random House.
- FLOWER, L. (1989). *Problem Solving Strategies for Writing*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich. 3ª ed.
- FREINET, C. (1968). *La méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Versión castellana: *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella, 1970.
- FREINET, C. (1969). *Conseils aux jeunes*. Cannes: Coopérative de l'Enseignement Laïc.
- FULWILER, T. (1987) *Teaching With Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- FULWILER, T. Y YOUNG, A. (1990) *Programs That Work. Models and Methods for Writing Across the Curriculum*. Portsmouth: Heinemann.
- GILL, K. (ed.) (1993). Process and Portfolios in Writing Instruction. *Classroom Practices in Teaching English*, 26. NCTE Committee on Classroom Practices.
- HOLEC, H. (ed.) (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning. Present Fields of Application*. Proyecto No. 2. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*. París: Éditions du Minuit.
- MUNBY, J. (1968). *Read and Think: Training in Intensive Reading Skills*. Londres: Longman.
- MURPHY, S. Y SMITH, M.A. (1992). *Writing Portfolios. A Bridge from Teaching to Assessment*. Markham (Ontario): Pippin Publishing Lmd.
- REID, J. (1994). Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation. *TESOL Quarterly*, 28(2), 273-292.
- RIBÉ, R. Y DEJUAN, E. (1984) 'Extensive reading activities' a BUP i COU. Una experiència de planificació i sistematització. *Papers de Batxillerat*, 5, 81-87.
- SÁNCHEZ, E., J. Y RINCÓN, F. (1985) *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- VALENCIA, Sh.W. (1993). Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo. *CLE*, 19-20, 69-75.
- WELLS, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En: *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica* (pp. 57-72). Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid: Visor-Aprendizaje/MEC.
- WHITE, R.V. (1983). Approaches to the teaching of reading. *Teaching Language as Communication* (pp. 42-53). Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès. Barcelona: ICE-UAB.



Lenguaje,
medios audiovisuales
y tecnología



Un género discursivo mediático: el defensor del televidente

A media discursive genre: The defender of the viewer

Víctor Alfonso Barragán Escarpeta¹

Para citar este artículo: Barragán, V.A. (2016). Un género discursivo mediático: el defensor del televidente. *Enunciación*, 21(1), 108-122.

Recibido: 30-abril-2016 / **Aprobado:** 31-mayo-2016

Resumen

En este artículo se exponen los avances de la investigación en curso, que tiene como objeto caracterizar el género discursivo mediático a partir de los programas del “defensor del televidente”, para evidenciar con ello cómo categorías propias del análisis de los géneros discursivos permiten describir el funcionamiento de prácticas discursivas, en este caso mediática. Esta investigación parte de las ideas de Bajtin (1982), Carranza (2012) así como de la perspectiva sociocomunicativa de Charaudeau (2012) sobre los géneros, ya que brindan elementos teórico-empíricos para el establecimiento de dicha caracterización, y de igual forma, al ser perspectivas que enfatizan en el componente social de los textos, permiten la comprensión de variantes como las relaciones entre los participantes y la influencia de estas en el discurso. Para ello, con la metodología se plantea el análisis de dos programas de diferentes cadenas de televisión pública, a través de la realización de transcripciones e imágenes, seleccionados a partir del establecimiento de las siguientes categorías: ámbito de práctica social, situación global de comunicación (SGC) y situación específica de comunicación (SEC); también las propiedades discursivas formales; los marcos flexibles y el sujeto agente.

De esta manera, se realiza un ejercicio teórico-práctico de índole inductiva que rescata cómo las categorías de la situación comunicativa y el análisis de elementos como los soportes permiten mayor profundización de diferentes dimensiones de las prácticas discursivas mediáticas (las relaciones sociales, las temáticas, etc.) así como observar en qué medida hablamos de géneros y subgéneros discursivos en la vida cotidiana.

Palabras clave: discurso, mediación de la comunicación, medios audiovisuales, televidentes.

Abstract

The following article presents the progress of the research called “A media discursive genre: The defender of the viewer” and has the objective to characterize this particular genre. This research is based on the ideas of Bajtin (1982), Carranza (2012) as well as Social-Communicative Perspective of Charaudeau (2012) about genres, in the way that they give theoretical and methodological elements to the establishment of this characterization, and, in the same way, for being perspectives that emphasize on the social component of texts, let us

¹ Estudiante de pregrado del proyecto de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), además es miembro del semillero Hermeneia. Correo electrónico: vabarragane@correo.udistrital.edu.co

to understand aspects such as relations between participants and the influence of these in discourse. To do this, our methodology analyzes two different programs of public television channels through making transcripts and images, selected from the establishment of the following categories: the field of social practice, the overall situation of communication (SGC) and the specific situation of communication (SEC); also discursive properties and the formal properties; flexible frameworks and the subject agent. In this way, this article makes a

practical-theoretical exercise of an inductive nature which rescues how categories of the communicative situation and the analysis of elements such as supports allow a greater deepening of different dimensions in the media discursive practices (social relation, themes, etc.) as well as observing to what extent we are talking about discursive genders and sub genders in daily life.

Keywords: Discourse, communication mediation, audiovisual media, viewers.

INTRODUCCIÓN

Ante la búsqueda infructuosa de análisis teórico-empíricos acerca de este tipo de programas, se han encontrado solo opiniones presentadas en columnas periodísticas y comentarios en la web. Con este panorama, creemos que a partir de nuestro objetivo principal –hallar las regularidades y particularidades del discurso del defensor del televidente desde la categoría de género discursivo–, nos será posible conocer las dinámicas de estos programas así como reflexionar sobre sus contenidos.

Por tanto, el presente escrito en un primer momento busca contextualizar estos programas y ofrecer una mirada al estudio de los géneros discursivos, para luego, a partir de la metodología planteada, realizar un ejercicio práctico y empírico que considere los planteamientos teóricos precisos. Estos, de los cuales se tomaron las categorías, pretenden resaltar los estudios más recientes sobre los géneros y se organizan de acuerdo con unos objetivos específicos: así se adoptó el concepto de *situación comunicativa* de Charaudeau (2012) para definir el género discursivo mediático, el subgénero del discurso del defensor del televidente, también la interacción entre los participantes. Por otro lado se tomaron los postulados de Isolda Carranza (2012) para identificar la relación entre el sujeto discursivo y el género, y entre subgéneros de diferentes ámbitos sociales. Por último, se recopilan algunas conclusiones preliminares.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EL DISCURSO TELEVISIVO

¿Qué es la televisión? Según Zerillo *et al.* (2012), es un tipo de medio de comunicación masiva, cuyos elementos estructuran el conocimiento de las personas y, en consecuencia, su concepción general del mundo, conciben la producción discursiva televisiva como una práctica social, donde un emisor envía un mensaje o contenido a múltiples receptores, a través de un canal, mediante un código dado por el contexto de programación. Por ende, para estos autores, la TV contribuye a proporcionar marcos de experiencias en el televidente, que según Guidens (1982, citado por Zerillo *et al.*, 2012) ordenan la experiencia del mundo y los modos como el individuo interpreta.

La televisión es inicialmente un soporte mediático, entendido este como aquel que cumple la función de dispositivo mediante el cual se manifiesta el texto y, por ende, el género. Para Zerillo *et al.* (2012), “el texto es la materia significativa en que el género se enviste” (p. 12). Entonces se entiende que un texto no es un género discursivo, pero sí es parte constitutiva de este, ya que en el texto se manifiesta el género. Para cualquier análisis de este tipo, el estudio de los rasgos distintivos de los géneros solo puede ser observado en el texto. Así texto y género se presentan simultáneamente.

Estos autores indican que, considerada en su conjunto, la TV contiene unidades de comunicación

dotadas de cierta autonomía, donde (Orza, 2001, citado por Zerillo *et al.*, 2012) hay un ente productor que elabora un texto a partir de unos objetivos y de un lenguaje audiovisual, dirigido a determinadas audiencias. Entonces, estas unidades de comunicación

[...] son los programas, la programación por franjas horarias, toda la programación de una cadena de TV. De esta manera la programación televisiva es un sistema de discursos y está determinada por unos perfiles generales de contenidos, estilos, estructuras internas y formas de funcionamiento comunicativo (Zerillo *et al.*, 2012, p. 43).

Desde este punto, el programa del defensor del televidente viene a ser una unidad de comunicación menor del discurso televisivo, cuya autonomía para establecer sus sistemas discursivos y sus formas de funcionamiento parten de temas controvertidos de discusión con el televidente. Igualmente, al pertenecer a una cadena de programas de un canal, contiene una franja espacio-temporal determinada, en este caso los programas del defensor escogidos se transmiten los días sábados:

- En la mañana, 7:00 a.m. a 7:30 a.m.: *Doble vía* (Canal Caracol).
- En la tarde, 3:30 p.m. a 4:00 p.m.: *Capsula de la justicia* (Canal CityTV).

LA PROBLEMÁTICA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y LA BÚSQUEDA DE UN MÉTODO DE CLASIFICACIÓN

La discusión acerca de los géneros discursivos tiene una amplia historia que siempre apunta a reconocer una búsqueda de métodos que permitan una clasificación tipológica de los diferentes discursos que integran la praxis humana. De esta manera existen clasificaciones iniciales como aquellos de la antigüedad: por un lado, los géneros literarios, que como afirman Calsamiglia y Tusón (2001) comprendía a los géneros *mayores*, como el lírico-poético, el épico-narrativo y el dramático-teatral, cuya

clasificación no basta para establecer una taxonomía general, ya que se enmarca en el ámbito literario, excluyendo aquellos pertenecientes a otros campos de la praxis. Al respecto Charaudeau (2012) afirma:

[...] en el ámbito de la poética, es siempre la singularidad del texto lo que se persigue, tanto por parte del escritor como del analista. El género literario no es más que una reconstrucción a posteriori, mientras que, en el ámbito no literario, el género es una necesidad primaria puesto que el hablante se construye como sujeto en ese marco (p. 21).

Por consiguiente, los criterios literarios por el mismo hecho de su especificidad no son suficientes para una clasificación general. En continuidad con el contexto de la antigüedad, se encuentran los géneros retóricos que comprenden el judicial, el político y el epidíctico, aunque la clasificación aún es muy específica, se rescatan dos aspectos:

En este campo ya se ha prestado mayor atención a la naturaleza verbal de los géneros en cuanto enunciados, a tales momentos como, por ejemplo, la actitud con respecto al oyente y su influencia en el enunciado, a la conclusión verbal específica del enunciado (Bajtín, 1982, p. 246).

Aquí se resalta la intención del hablante a la hora de componer un enunciado en una determinada interacción. El otro aspecto se refiere a la consideración de los ámbitos de la vida institucional de los discursos, según Calsamiglia y Tusón (2001) esto genera unas consideraciones metodológicas importantes:

Considerar el ámbito en el que se produce un género determinado implica tomar en consideración las finalidades, los actores, los temas propios de ese ámbito, y en consecuencia, las formas verbales y no verbales propias o adecuadas para cada caso (p. 253).

Ante la especificidad de estas clasificaciones, durante gran parte del siglo XX se ha estudiado en auge el tema de los géneros, inicialmente desde la perspectiva de la lingüística general, que involucra los

estructuralistas, los behavioristas y los seguidores de Vossleer, que como rescata Bajtin (1982) su poca atención hacia la consideración del enunciado solo se ha limitado a lo específico del habla cotidiana; por lo mismo, este autor conceptualiza ampliamente el género:

En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composiciones y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables (Bajtin, 1982, p. 249).

Aquí el género es tomado como unos tipos de enunciados relativamente prototípicos (debido al gran papel que ocupa el hablante en el cambio de los géneros), compuestos por una estructura, estilos y temas determinados, cuya función y uso están ligados tanto a las condiciones específicas de la esfera social² a la que pertenecen como a las condiciones de los participantes. Además, la gran variabilidad de géneros se determina por la diversidad de las condiciones de la praxis: “[...] la situación discursiva, la posición social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación” (pp. 265-266). Por tanto, es válido considerarlos “correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (Bajtin, 1982, p. 251).

A partir de esta consigna, Bajtin realiza una clasificación: los géneros discursivos simples y los complejos. Los primeros obedecen a lo cotidiano y a la comunicación inmediata, como el diálogo coloquial. Por el contrario, a los segundos les corresponden un carácter ideológico, pertenecen a

una comunicación más desarrollada y organizada, es decir, más institucionalizada.

Según Calderón (2003), Bajtin para esta clasificación, considera unos criterios metodológicos específicos, como la esfera social, los participantes y sus relaciones, el momento de interacción y las condiciones del enunciado:

[...] esta clasificación obedece a tres criterios: (i) el nivel de relación que tienen los interlocutores con el contexto: inmediato o mediato; (ii) el nivel de elaboración discursiva de los interlocutores; (iii) las condiciones sociales, temáticas y discursivas de la esfera (Calderón, 2003, p. 47).

A pesar de los grandes aportes e importantes aclaraciones, la tipificación de la teoría bajtiniana es débil puesto que, según Charaudeau (2012), los criterios de delimitación no son los suficientemente específicos sino más bien amplios, lo que en consecuencia ocasiona una delimitación frágil entre los diferentes géneros. Por supuesto, en ningún momento negamos la importancia de esta teoría, pero ante las necesidades de nuestra investigación, se hace necesario un método mucho más específico que el bajtiniano; por esto, se adoptó la consigna conceptual y metodológica establecida en la propuesta de situación comunicativa para definir el género.

La situación comunicativa

Charaudeau (2012), parte de varios postulados bajtinianos y reformula otros, para exponer el método de la situación comunicativa que se caracteriza por identificar tres niveles de análisis en la formación y definición de un género discursivo: el situacional, el de las *propiedades discursivas* (modos de organización del discurso, modos de tematización) y el formal (léxico, sintaxis, materialidad de la interacción, propiedades textuales y paratextuales). Igualmente, considerando el lenguaje en su uso social y en interacción, el autor identifica el nivel situacional como el inicio de la caracterización, a su vez tiene en cuenta tres

² La doctora Dora Inés Calderón (2003) resume que la esfera social (o de comunicación discursiva) para Bajtin consiste en aquellas que se producen a partir de contextos y prácticas sociales, que determinan el espacio de construcción semiótico-social de lo verbal, los roles, los participantes y su interacción.

importantes categorías para este nivel: el ámbito de la práctica social, la situación global de comunicación (SGC) y la situación específica de comunicación (SEC).

Aunque la preocupación por el ámbito de la práctica social como fundamento para comprender los géneros se remonta a Bajtin, Charaudeau (2012) asume el ámbito de práctica social como un comienzo del proceso de comprensión del género que condiciona, en parte, las cualidades del género; en otras palabras, instaura ciertas regularidades discursivas y del comportamiento comunicativo, las cuales son puntos de referencia para el hablante que le permite la interacción verbal. Aun así esta categoría no es suficiente para caracterizar el género, por tanto el nivel situacional también lo constituyen las categorías de *situación global de comunicación* (SGC) y de *situación específica de comunicación* (SEC) que terminan por estructurar el ámbito de práctica social.

Charaudeau (2012) denomina la SGC como aquella que se realiza a través de dispositivos conceptuales que se encuentran en la comunicación o ámbito de interacción comunicacional. “Es aquí donde los actores sociales se constituyen en instancias de comunicación, alrededor de un dispositivo que determina su identidad, la (las) finalidad(es) que se instaura(n) entre ellas y el ámbito temático que constituye su basamento semántico” (Charaudeau, 2012, p. 31).

En esta categoría es posible determinar el género discursivo al que pertenece el ámbito de la práctica social. Por otro lado, considerado como el lugar de los dispositivos materiales de la comunicación, la SEC es aquella en la que se logra conocer con exactitud:

[...] los interlocutores con una identidad social y roles comunicacionales bien precisos. Así mismo la finalidad del intercambio se encuentra precisada en función de las circunstancias materiales concretas en las que el mismo se realiza [...], concierne tanto a la materialidad del sistema semiológico (gráfico, fonético, icónico, visual, gestual, etc.), como a la situación de intercambio (monolucutiva o interlocutiva) y también a la del soporte de transmisión (Charaudeau, 2012, p. 32).

La interacción entre SGC y la SEC, donde la primera se concreta o se materializa en las especificidades de la situación comunicativa, permite señalar que el anclaje social de un género se identifica por estas dos categorías; a partir de estas es probable delimitar qué es un género y dónde se encuentra (en este caso es en la SGC) e igualmente definir qué es un subgénero y dónde se encuentra (en este caso es en la SEC). A partir de este método, Charaudeau (2012) replantea la concepción de género, aunque muy acorde con el planteamiento bajtiniano, como aquel que une un ejercicio de lenguaje e instituye unas formas de interacción de acuerdo con una situación comunicativa determinada, y define los subgénero como aquellos que: “[...] se constituyen por características propias de cada situación específica; las mismas conforman entonces distintos tipos de variantes en el interior de una misma situación global (*dentro del mismo ámbito de práctica social*)³” (p. 34).

Interacción entre géneros y el sujeto agente

Carranza (2012), tras centrarse en los géneros como marcos flexibles de posibilidades y restricciones sociodiscursivas, sustenta que en las diferentes actividades sociales no utilizamos necesariamente un solo género; todo lo contrario, realizamos un ejercicio constante de posibilidades combinatorias entre aspectos de diferentes géneros. De esta manera, surgen múltiples formas de combinación:

[...] contamos con abundante evidencia acerca de las formas de combinación de géneros, ya sea por incrustación ya sea por alternancia a modo de contrapunto, y acerca de las formas de hibridación de géneros en fusiones que generan configuraciones nuevas (Carranza, 2012, pp. 102-103).

Brevemente: la incrustación acontece cuando un género toma elementos del otro para concretar una intención, o también cuando un género amplio incorpora en menor grado otro género: la alternancia consiste cuando se toman dos géneros que en

2 Cursiva por fuera del texto original.

ejercicio se ven delimitados y el sujeto alterna entre uno y otro para configurar su discurso; por último, la hibridación se da cuando dos géneros se funden en uno solo y no es posible delimitarlos.

Este ejercicio flexible de la estructura de los géneros solo puede ser concebido considerando los interlocutores como *sujetos agentes*: según Carranza (2012) es sujeto en cuanto agente social condicionado por la posición social que también depende de la situación para articular su discurso; y agente porque el interlocutor tiene múltiples posibilidades como elegir el género, utilizar algunos elementos en menor o mayor grado, según sus necesidades, etc.

La visión del *sujeto agente* permite comprender que la responsabilidad de que los géneros cambien, se modifiquen y desaparezcan con el tiempo corresponde al ejercicio de los participantes y de las condiciones sociales. Esta mirada de Carranza permite comprender el cambio y la relación constante de los géneros en las prácticas sociales.

METODOLOGÍA

Inicialmente, la investigación integra datos de carácter cualitativos ya que se parte del método del análisis del discurso en interacción, desde Kerbrat-Orechionni (1986) cuyo esquema permite considerar el ejercicio discursivo subjetivo del sujeto así como la importancia de la influencia de la situación comunicativa. Así se establece el siguiente esquema metodológico:

En primer lugar, los participantes que integran esta interacción y próximos a ser examinados: por un lado aquellos que pertenecen al desarrollo del programa, como los presentadores, quienes en últimas ejercen el papel de defensores y quienes dinamizan el discurso mediático. Por otro lado se encuentran las audiencias o televidentes.

También los instrumentos a emplear, que en este caso lo conforman las transcripciones de unas grabaciones de los diferentes programas (tomadas de la web) de un canal nacional y otro regional,

realizadas entre marzo y abril del presente año. El conjunto de transcripciones es:

- Transcripción # 1: emisión del 18 de agosto de 2015, Caracol (canal nacional).
- Transcripción # 2: emisión del 2 de julio de 2014, CityTV (canal regional).
- Transcripción # 3: emisión del 6 de noviembre de 2014, CityTV.

Dichas transcripciones constituyen la primera propuesta del tratamiento de los datos, planteada por Calsamiglia y Tusón (2001), cuyos códigos de transcripción prioriza la gestión de turnos, pero este esquema se modificó brevemente con la integración de otros elementos necesarios.

Otro instrumento es un conjunto de imágenes que evidencian los soportes de comunicación en interacción, así como imágenes guías recopiladas.

Así mismo, se tuvieron en cuenta las categorías tomadas del plano teórico, principalmente los elementos pertenecientes a la situación comunicativa, como: el ámbito de práctica social, la situación global y específica de la comunicación, además del nivel de las propiedades discursivas y el nivel formal. Estas categorías de Charaudeau (2012) brindan un modelo de análisis para la caracterización del género discursivo, el discurso, los participantes y de las características propias de los programas del defensor del televidente. Se emplean, igualmente, categorías del modelo de Carranza (2012) desde la sociología de la práctica: los marcos flexibles y el sujeto agente, que ayudan a visualizar la relación entre subgéneros en el ámbito mediático así como ampliar el ejercicio discursivo de los participantes.

Las unidades que permitirán el ejercicio de dichas categorías la integran: el análisis de las secuencias textuales, para la caracterización del nivel discursivo y el nivel formal; el análisis de los soportes de la comunicación, para caracterizar la interacción de los participantes y los mismos participantes; las transcripciones, para el análisis de las temáticas.

ANÁLISIS

El nivel situacional

Si se parte del análisis situacional, se observa, en principio, que el defensor del televidente se instaura en el ámbito de la práctica de *lo mediático*, ya que la producción discursiva se realiza en el plano de los medios de comunicación televisivos.

Ahora bien, en el caso de la estructuración del nivel situacional, se encuentra que la SGC del defensor la constituye el dispositivo conceptual de información mediática, ya que se presenta una dinámica de contenidos interpretados y relacionados con el ejercicio de los *mass media*, el género propio de este dispositivo es el *género del discurso mediático*. En la caracterización de la SGC del ámbito mediático, Charaudeau (2012) ejemplifica que este “presenta una instancia de información, una instancia de público” (p. 31).

Entonces, el dispositivo mediático contiene, por un lado, *la instancia de información*, pues esta socializa un contenido anteriormente interpretado; y por otro, *la instancia del público*, al que le concierne recibir el contenido socializado por la instancia de información.

Las identidades de los participantes se establece en términos de posición o roles lingüísticos: “[...] de acuerdo con la posición de las instancias en el dispositivo y en relación con la finalidad, la cual se define en términos de *objetivos discursivos*” (Charaudeau, 2012, p. 31). Es decir, primero hay que definir las finalidades del dispositivo. En este caso, comprende en primer lugar el *objetivo de información*, pues busca instaurar una relación de hacer saber, ya que el programa expone unos contenidos (en su mayoría polémicos) dirigidos a las audiencias; un segundo objetivo discursivo, *la demostración*, puesto que se busca una versión de verdad acerca de un panorama temático en discusión (la responsabilidad del canal con la publicidad, por ejemplo); y finalmente el *objetivo de incitación*, para concretar la intención de convencer sobre la veracidad del contenido, y así, asegurar la aprobación de las dinámicas del programa.

Por tanto, es posible notar cómo se forman las identidades: primero, un rol que desde su carácter

institucional busca el objetivo de informar, contextualizar y de poner en debate la controversia de un contenido a un público; un segundo rol que recibe la información, participa y es incitado.

El ámbito temático lo constituyen contenidos referentes a la programación y función de los canales de televisión, de esta manera los temas son diversos pero están relacionados con un carácter social y mediático. Así se encuentran temas como la publicidad, la inclusión, la discriminación, etc., que generan un debate del público acerca del cómo el canal los involucra en sus contenidos.

En lo anterior se observa un carácter generalizador de la situación de comunicación del defensor del televidente, ahora se encuentra, desde Charaudeau (2012), cómo lo global se concreta en lo específico. Considerado como el lugar de los dispositivos materiales de la comunicación, la situación específica precisa, en primera instancia, la identidad y el rol de los interlocutores, así como la finalidad (dadas por las circunstancias materiales concretas).

Así, el primer interlocutor es la figura del *defensor*. Se caracteriza por ser un periodista o participante del canal al cual pertenece el programa, que introduce un tema polémico y la organización de su discurso intenta contextualizar al televidente, para lo cual también se apoya, en el caso de *Doble vía*, en un periodista que ayuda a dinamizar el programa e invitar al televidente a participar en este espacio. Aunque esto último solo se da al final de los programas. Para ilustrar, los fragmentos de la transcripción # 1⁴ evidencian esta

⁴ Considerar los siguientes códigos para todas las transcripciones, excepto los participantes ya que son los respectivos a la transcripción # 1):

- a) Las cifras a la izquierda del texto indican el número de toma de palabra.
- b) Las mayúsculas iniciales identifican a los participantes:
D: defensora del televidente.
P: periodista presentadora.
EX: experto sobre el tema.
EN: entrevistador fuera del set de transmisión.
E: entrevistado 1 del programa cuestionado.
- c) I, II, III: indican pausas de diferente duración.
- d) ?:entonación interrogativa.
- e) : alargamiento silábico.
- f) -:truncamiento.
- g) []: solapamiento.
- h) ==:indica que no existe pausa entre una toma de palabra y la anterior.
- i) “”: lectura de cartas perteneciente a televidentes.

secuencia alrededor de un tema, de la siguiente manera: primero, introduce el tema, en este caso el contenido poco profundo de *Taggeados* (programa cuestionado), y contextualiza a la audiencia apoyándose en videos que resaltan la polémica:

16. P: se estrenó el programa *Taggeados* y como era de esperarse hubo varios comentarios algunos jóvenes les pareció excelente porque habló de sus problemas y situaciones con su lenguaje y en su contraste están las cartas de los adultos bastante críticos.

Luego se dinamiza el tema por la lectura de una carta (intervención 20) con la posición del público y la consulta mediante entrevistas (intervenciones 26-27,) a los responsables de los contenidos debatidos como los actores del programa (intervención 27), todo acompañado de intervenciones por parte del defensor (intervención 21):

20. P: Karen Alejandra Mendosa nos dice en su carta “me parece un programa muy malo ya que no aporta nada al televidente pensé que iba a ser un programa diferente que dejara más cosas pero la verdad me desilusionó solo muestra temas vacíos creo que los jóvenes necesitamos programas con más calidad y con temas más interesantes”

21. D: == revisé detalladamente el programa *Taggeados* y encontré aspectos muy interesantes primero utiliza un lenguaje visual y oral moderno, claro y directo donde los protagonistas son jóvenes con sus problemas y temáticas que muchas veces no conocen los padres de familia ni los adultos y es desde la óptica de los jóvenes adolescentes que debemos verlos pocos programas tienen las moralejas y los buenos ejemplos que nos dejaron el fin de semana pasado.

26. EN: los padres siempre se preocupan por la enseñanza o que verán los hijos en un programa e: ¿qué: puede esperar el televidente en ese sentido?

27. E: ==bueno definitivamente es un trabajo que venimos e: cocinando desde hace dos años

así que fuimos muy cuidadosos con el contenido pero sin embargo vamos a tratar temas muy sensibles en la dinámica familiar por ejemplo e: en el primer capítulo vamos a ver como echan del colegio a los hijos vamos a hablar de: sexo: de alcohol de los temas que tenemos que hablar nosotros los padres...

La figura del defensor asume posiciones dinámicas, ya que hay momentos donde adopta la defensa del televidente, en otras representa el papel de justificación del canal ya sea desde su voz, como por ejemplo la intervención 21, en la que resalta los valores que promueve el programa y ofrece recomendaciones, o también involucrando respuestas directas de los representantes del programa controvertido, es decir, que recurre a instancias de respuesta a las inquietudes (intervención 27).

Por supuesto, esta no es la única secuencia que utilizan todas las emisiones, pero sí la más recurrente, al menos en aquellas que tienen que ver con quejas, inquietudes, sugerencias del público. Hay secuencias que desde el elogio a algún tema, solo se involucran la lectura de este y la reflexión del defensor (anexo 1). CityTV aunque aplica la primera secuencia (con algunas variaciones –por ejemplo, mostrar más entrevistas que cartas–, como se ve en la transcripción # 2), la discusión de la transmisión solo se centra en un tema específico. Aun así, en rasgos generales todo programa lleva una introducción y contextualización del tema, el debate de los factores positivos y negativos, y finaliza con invitación al público a participar en el programa.

Este primer interlocutor puede verse interpretado de dos formas: por un periodista o persona del canal, como sucede en el Canal Caracol (aparecen defensor y un periodista que nunca contradice las nociones del primero) (figuras 1 y 2). Pero en el canal CityTV el defensor no aparece en persona, en cambio se escucha una narración anónima, figura que no está físicamente pero con la cual se realiza la transmisión (figura 3).



Figura 1. Periodista del Canal Caracol

Fuente: tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=eL7fFXaOaFE>



Figura 2. Defensor del Canal Caracol

Fuente: tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=eL7fFXaOaFE>



Figura 3. Defensor del Canal CityTV

Fuente: tomado de https://www.youtube.com/watch?v=OYSNS_3r-el

Al observar la figura del defensor, se nota que prevalece el modo enunciativo delocutivo, puesto que se dirige en tercera persona a la audiencia, así como el modo alocutivo al identificarse con la audiencia y con el canal. Las marcas se encuentran en el siguiente fragmento de la transcripción # 2, considerando: lo subrayado (delocutivo) y los resaltados en cursiva (alocutivo):

3. D⁵: la televisión digital terrestre ofrece a la audiencia más canales **I** mejor calidad en imagen y sonido **I** y además es gratuita para todos los colombianos **I** qué deben hacer los televidentes para tenerla en su casa? **I** cuales son los retos para Citytv? **II** hoy en la Cápsula de la Justicia analizaremos el tema con expertos **I** y

5 Defensor de la transcripción # 2.

por supuesto con los televidentes **II** bienvenidos **III** los expertos *nos explicarán* de qué se trata la televisión digital terrestre.

44. D: Después de comerciales *les contaremos* qué deben hacer los televidentes para tener acceso a la televisión digital terrestre **I** ya regresa **I** la Cápsula de la Justicia **III** *cuéntenos lo bueno, lo malo y lo feo de CityTV **I** juzgue usted mismo y sea fiscal o defensor en la Cápsula de la Justicia⁶.*

De otra parte aparece *el televidente*, segundo interlocutor de la comunicación y quien puede actuar de dos maneras: inicialmente como *televidente pasivo*, solo recibe la información del programa y programación. La otra actuación se podría denominar *televidente crítico, participativo*, que con el objeto de dar a conocer su opinión o buscar respuesta recurre al uso de medios para tal propósito, como veremos a continuación.

La situación específica identifica el soporte de intercambio: “El soporte es la materialidad en la que viene soportado el texto –y el género, por supuesto–, es decir, el espacio, medio o dispositivo en que aquel se manifiesta” (Zerillo *et al.*, 2012, p. 11). Por consiguiente, el discurso del defensor del televidente instaura la comunicación a través de *la televisión*, soporte que permite que el locutor o defensor socialice la información y los temas con el televidente. Por otro lado, aparecen otros dispositivos que instauran la comunicación entre los participantes: la carta electrónica (figuras 4 y 5). A partir de los programas analizados detallamos que la estructura de este tipo de carta se conforma por requerir unos datos particulares del televidente (nombres, documento, edad, residencia), datos de contacto y finalmente el comentario a desarrollar.

Figura 4. Cápsula de la justicia

Fuente: tomado de Canal CityTV (<http://www.citytv.com.co/contacto>)

Figura 5. Doble vía

Fuente: tomado de Canal Caracol (<http://www.caracoltv.com/defensordeltelevidente>)

⁶ Aparecen simultáneamente datos para contactarse con el programa.

Otro soporte consiste en la llamada telefónica. Su particularidad radica en que puede utilizarse tanto por el televidente como por el defensor, aunque ninguna de estas modalidades comparte el espacio-tiempo de transmisión del programa, ya que es grabada con anterioridad y luego expuesta en este (figura 6).

También están las páginas web y las redes sociales donde los televidentes tienen las mismas opciones de opinión.

Igualmente, la entrevista instaura una interacción no jerarquizada donde se busca registrar la posición del televidente a través de preguntas que le realiza el entrevistador/defensor. Consideremos que también se utiliza para con los responsables de los programas cuestionados y expertos. Puede ser de dos tipos: una en la que el entrevistado participa fuera de la transmisión en vivo (si el entrevistado es televidente aquí no hay respuesta a incógnitas). Observemos la transcripción # 2⁸:

¿Sabe usted qué es la televisión digital terrestre?:

13. A¹: e: la televisión digital terrestre? II pues: es la que nosotros vemos? I usualmente? I esa no es así? Jaja.

15. A³: pues yo entiendo que I mejora mucho la señal II que mejora mucho la señal y: II y que funciona con un decodificador o: con un televisor a- I de acuerdo a la: II jaja la tecnología nueva.

El segundo tipo ocurre cuando tanto entrevistado (sea televidente o experto) como defensor (entrevistador) discuten en la transmisión en vivo (aquí el defensor intenta dar respuesta al televidente). Para ilustrar se toman los siguientes fragmentos de la transcripción # 1 donde el defensor entabla una entrevista con el periodista (J) de una sección de noticiero cuestionada:

62. D: ...aquí tengo una carta Juan Diego de una televidente Natalia Rey I que nos explic- escribió hace poco I diciendo que “en el noticiero hay un espacio que se llama el periodista soy yo I donde nosotros hacemos la denuncia I pero el noticiero no da soluciones I solo transmite I y me gustaría I que esto mejorara y que la noticia no se quede como un reportaje”.

63. J: bueno I valdría la pena decirle a Natalia- que nosotros no podemos hay que ser realista I responder y atender absolutamente todas las denuncias y quejas I pero hay una cosa que sí llama la atención I y es que hacemos visible por lo menos I en un noticiero nacional I lo que de otra forma- forma nunca se conocería I eso vale la pena rescatarlo por un lado I segundo en algunos casos si lo hacemos I no se puede en todos pero si en algunos concretos le voy a enumerar varios I primero I la estación de policía de Las Mercedes en Norte de Santander cuando los policías dormían en las aceras I eso I lo denunció un ciudadano a través del periodista soy yo y Noticias Caracol desplegó para nuestra siguiente emisión I todo un equipo periodístico I y terminaron naturalmente I dando respuesta las autoridades



Figura 6.⁷ Llamada telefónica

Fuente: tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=eL7fFXaOaFE>

⁷ Tomada de la emisión del 24 de abril de 2014.

⁸ Las diferentes **A** se refieren a los televidentes entrevistados.

Ahora, en cuanto a los soportes se considera lo siguiente: estos los utilizan la mayoría de los programas del defensor analizados; con excepción del de la televisión y entrevista en estudio, los demás tienen por función recoger la posición del televidente, mas no resolver inmediatamente el debate, porque esto ocurre en la transmisión en vivo.

Un soporte innovador que solo utiliza el canal CityTV es la *Citycápsula* (figura 3), donde el televidente expone su opinión a través de una grabación audiovisual. Esta grabación la realiza la *Citycápsula*, especies de cámaras establecidas en lugares públicos, como rescata la transcripción # 3.

1. D: en un lugar en la ciudad donde rige la injusticia social y la malicia **I** llega un mecanismo para resolver las quejas e inquietudes de los televidentes **III**: la Cápsula de la Justicia **I** busque cualquier *Citycápsula* y cuénteles lo bueno, lo malo y lo feo de CityTV **I** juzgue usted mismo y sea fiscal o defensor **I** en la Cápsula de la Justicia.

A continuación se amplía la situación de intercambio. Con ayuda de los soportes se puede reconocer que la situación de intercambio correspondiente en mayor parte es de orden monolocutivo, puesto que los temas a discutir, la organización formal, entre otros contenidos, están organizados de acuerdo con un otro que no está presente ni interviene en el espacio de comunicación simultáneamente; es decir, no hay co-presencia física de los participantes. Por consiguiente, el televidente expone su opinión pero es respondida en un tiempo posterior, así como también el defensor puede dar respuesta a la cuestión a muchos interlocutores acerca de un mismo tema en un tiempo y lugar diferente al de los televidentes. Algo claro es que cada interlocutor tiene una idea de ese otro. Aun así, también hay breves momentos de comunicación interlocutiva; por ejemplo, en el segundo tipo de entrevista el contenido de la comunicación se construye entre ambos interlocutores en interacción simultánea. En resumen, hay tres posibles momentos en la comunicación entre los interlocutores:

- Cuando interviene el televidente en ausencia del otro (monolocutiva).
- Cuando interviene el defensor en la transmisión del programa sin presencia directa o *face-face* con el otro (monolocutiva).
- Cuando interactúan de manera directa los dos interlocutores, comparten mismo tiempo-espacio, como es el caso de las entrevistas en vivo (interlocutiva).

DISCURSO DEL DEFENSOR: ¿GÉNERO DISCURSIVO O SUBGÉNERO DISCURSIVO?

Considerando que el género discursivo dentro del marco de la situación comunicativa se encuentra en la situación global, se observa que es posible hallar los subgéneros en la situación específica.

De esta manera, como ya se determinó, en el ámbito de práctica social mediática el género discursivo predominante es el género mediático. Por tanto, el programa del defensor del televidente es un subgénero del género del discurso mediático, por constituirse como una situación específica de este, caracterizada por sus particularidades de interacción, interlocutores, temáticas, como las ya expuestas anteriormente, las mismas que diferencian este subgénero de otras situaciones específicas como un noticiero televisivo o el reportaje que también forma parte del ámbito mediático.

También se evidencia que participan en el ámbito mediático otros subgéneros: la carta, la llamada, la entrevista, que nos refieren que la comunicación se puede instaurar de manera escrita y oral así como puede obedecer a un carácter formal o más cotidiano. Así, el subgénero mediático del defensor entra en interacción con otros géneros que les permiten generar la comunicación, pero esta combinación entre géneros se realiza, según Carranza (2012), en forma de alternancia, puesto que cada subgénero utilizado, a pesar de obedecer a los objetivos mediáticos, es fácilmente identificable. Es razonable entonces pensar lo siguiente: en la medida en que un subgénero es más utilizado que otro en una misma situación comunicativa, es

posible determinar que en estos casos se puede hablar de géneros o subgéneros dominantes, para el caso lo constituye el programa del defensor del televidente; el uso de un género y subgénero sobre otro es una función que le corresponde al sujeto, pues es quien ante la diversidad de géneros puede elegir el más conveniente. Lo anterior ratifica la categoría de sujeto agente, que asumen los interlocutores.

NIVEL DE LAS PROPIEDADES DISCURSIVAS Y NIVEL FORMAL

A partir de los objetivos situaciones ya expuestos, aparecen los modos enunciativos que determinan comportamientos lingüísticos en cuanto a modos o formas de organizar el discurso, como lo descriptivo, lo narrativo y lo argumentativo (Charaudeau, 2012), cuya elección depende de las necesidades del sujeto.

El programa del defensor compone un discurso cuya linealidad es inicialmente explicativa, porque en aspectos más globales toma la siguiente secuencia (se analiza la transcripción # 1): una primera etapa es contextualizar al televidente sobre el tema a discutir, esto consiste en presentarlo y dar a conocer información de apoyo:

74. P: el próximo 25 de octubre serán las elecciones I para alcaldes gobernadores I concejales I diputados I a las asambleas departamentales I y ediles a las juntas administradoras locales I y los medios de comunicación I tienen una gran responsabilidad en la información que den a los ciudadanos I para contribuir a que se elija a los mejores I en ese sentido Caracol Televisión I inició esta semana I su cubrimiento en Noticias Caracol.

En esta etapa ya se comienzan a involucrar secuencias de orden descriptivo al detallar el tema de discusión; en este caso, son las acciones de los medios frente a las campañas electorales. A continuación se da la descripción de la inquietud de un televidente:

75. P: el señor David Camargo I nos escribió pidiendo al canal I que se presenten las propuestas de los candidatos dice I “quisiera saber si Noticias Caracol I nos va a presentar las hojas de vida y las propuestas de los candidatos I que aspiran a los diferentes cargos I en las próximas elecciones regionales I teniendo en cuenta que en estas elecciones aspiran muchas personas investigadas y corruptas...”.

Acto seguido actúa la explicación para definir la respuesta al televidente, y se recurre a la ejemplificación y descripción para profundizar el ejemplo, que en estos fragmentos es “la sección del dicho al hecho”:

76. EF⁹: vamos a hacer un cubrimiento muy completo del tema electoral en todo el país I vamos a hacer una sección que arrancó esta semana I que se llama Del Dicho al Hecho I y es I cómo aquellas cosas que prometen los candidatos I son realmente viables o no lo son I esto es I ser críticos también con las posturas...

A la par de estas secuencias algo claro es que el defensor del televidente permite confirmar posturas basadas en secuencias argumentativas, un primer ejemplo es la continuación del anterior fragmento, donde a partir de información con una base de autoridad, la Registraduría en este caso, se justifican las acciones del canal frente al proceso electoral.

77. D: según la Registraduría hay 14.936 aspirantes para estos cargos públicos I y por eso es muy difícil que a todos los podamos ver por televisión I así que es necesario I que ustedes como ciudadanos I exijan a los candidatos de sus regiones los programas I de gobierno para que I a conciencia escojan el mejor

Otro ejemplo de las secuencias argumentativas la tiene muy marcada la *Cápsula de la justicia*, ya que toda la emisión se organiza ante un tema conductor y siempre se recurre a expertos para que justifiquen su pertinencia. De esta manera, la transcripción # 2 consulta el defensor a expertos (E) sobre la explicación y pertinencia de la TDT:

9 Entrevistado fuera de transmisión.

1. D: ¿con qué objetivo se da el paso de la televisión análoga a la televisión digital terrestre?¹⁰

2. E:== obviamente es: es un objetivo que está enfocado **I** hacia un mejoramiento en la calidad del servicio de televisión **I** que en Colombia es un servicio público **I** por mandato constitucional **I** e: pero también tiene que ver con un ahorro y un uso eficiente del espectro electromagnético...

Al incorporar la metodología de las preguntas, el discurso de estos programas permite sustentar los puntos de vista (por ejemplo en el caso de los representantes de los programas cuestionados) y que los mismos representantes o expertos contribuyan a sustentar los argumentos.

Por otro lado, los televidentes aseguran sus posturas mediante el uso de secuencias de carácter explicativo (contextualizan el tema a cuestionar), descriptivo (especifican lo que censuran o elogian) y argumentativa, ya que su misma opinión siempre encierra una postura frente al tema. Por ejemplo, en el anexo 1, un televidente a través de su carta, se refiere al programa de *Laura la santa colombiana*, aclara su posición de elogio frente a los contenidos de este programa y especifica sus razones.

Por consiguiente, se observa cómo se concretan algunas cosas: lo primero es que tanto lo explicativo, lo descriptivo y lo argumentativo permiten buscar el principal fin de estos programas: atender las inquietudes de los televidentes, exponerlas, discutir las y, por último, componer una respuesta satisfactoria para estos. Segundo, aquí la explicación se usa tanto para contextualizar como para responder al televidente del cómo se van a llevar a cabo ciertos procesos en la programación. Tercero, la descripción en el sentido en que especifica persiste en que las respuestas a los televidentes aseguren una mayor comprensión.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

- En términos técnicos los programas del defensor del televidente, por su condición de

pertenecer a una cadena de programas televisivos, poseen cierta autonomía espacio-temporal que les permite establecer sus sistemas discursivos y formas de funcionamiento según sus necesidades.

- Además el defensor del televidente no solo es un espacio para que el televidente exponga y justifique su posición, sino también para que los diferentes representantes de programas justifiquen los contenidos de estos.
- El involucrar en la investigación el análisis de los soportes permitió evidenciar no solo las maneras de interacción entre los interlocutores (monolocutiva e interlocutiva), sino también las siguientes consideraciones: a) los programas del defensor comparten la mayoría de soportes, a excepción de la *Citycápsula* y la entrevista en estudio; b) a través del uso de estos soportes es posible que muchos temas adquieran un carácter polémico, ya que al integrar las opiniones del televidente, obliga a que el contenido de los programas sea debatido desde diferentes posturas y sean profundizados.
- Por otro lado, el análisis de los soportes permite ver cómo el defensor del televidente, aunque subgénero de lo mediático, involucra otros subgéneros, como la entrevista, la carta, la llamada. Teniendo en cuenta que el subgénero dominante es el del defensor, podemos ubicar el resto como soportes por el hecho de estar a la disposición del ámbito mediático y las intenciones del defensor. Con ello evidenciamos cómo otros subgéneros pierden características (formales, temáticas, etc.) al utilizarse en diferentes situaciones comunicativas particulares. Además, se rescata la necesidad de concebir al interlocutor como un sujeto agente.
- El carácter del comentario del televidente (queja, inquietud o sugerencia/elogia), será el factor que determine la organización discursiva en cuanto a los modos y la cantidad de los contenidos temáticos. Además: el

¹⁰ La pregunta aparece escrita en la pantalla y es enunciada.

programa puede referirse solo a un tema o a varios, y el punto de encuentro de la comunicación siempre tiende a discutir la programación televisiva.

La presencia de la figura del defensor, como se observó, no necesariamente lo encarna un locutor físico, también puede actuar como locutor cuya presencia únicamente sea la narración de la emisión.

En una siguiente fase de estudio se planea involucrar otras perspectivas al respecto, ya que aún quedan variantes que merecen análisis posterior, entre ellas la caracterización de las consecuencias de los horarios de estos programas, la población especial a la que se dirige y su efectividad en la opinión pública

RECONOCIMIENTOS

Esta investigación, acerca del género discursivo mediático en los programas del defensor del televidente, está inicialmente inscrita al proyecto de investigación del semillero *Hermeneia*, actualmente institucionalizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dicha investigación titulada “Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas”, a su vez, se encuentra acogida por una situación de financiación por parte del Centro de Investigación y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital, en su Convocatoria # 06 de 2015.

La investigación del género mediático participó, en octubre del año anterior, en el III Encuentro de Socialización de Experiencias Investigativas de la Facultad de Ciencias y Educación, con el título “El género discursivo mediático en los programas del defensor del televidente de la televisión nacional”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Calderón, D.I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, 8(1), 44-56.

Calsamiglia B., H. y Tusón V., A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Carranza, I. (2012). Los géneros en la vida social: la perspectiva fundada en las prácticas sociales. En: M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 99-124). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva sociocomunicativa. En: M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 19-44). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Kebrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Hachette.

Zerillo-Miriam, E. A. P. A.; Val-Marcela, C. A., y Moriena, C. S. (2012). *Uso y mención del discurso de los medios de comunicación en la universidad*. Proyecto de investigación. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.

Anexos

Anexo 1: (de la transcripción # 1)

39. D: seguimos recibiendo cartas de felicitación por la producción *Laura, la santa colombiana* poco a poco los televidentes **I** están reconociendo la importancia de un producto **I** que no tiene nada que ver con la violencia del narcotráfico **I** algo que pedían a gritos los televidentes **I** dice el señor Alejandro Flores, de Medellín **I** solo quería felicitarlos por la producción *Laura* **I** la cual me capturó **I** su producción impecable **I** el vestuario ni hablar **I** las locaciones y los actores **I** entre mil y mil cosas que se pueden ver **I** los felicito de corazón y que sean un ejemplo **I** para otras productoras **I** mil gracias por sus programas”.





Ethos y familia en Café con aroma de mujer

Ethos and family in *Café con aroma de mujer*

Lucía Bustamante Vélez¹

Para citar este artículo: Bustamante, L. (2016). *Ethos y familia en Café con aroma de mujer*. *Enunciación*, 21(1), 123-136.

Recibido: 26-febrero-2016 / **Aprobado:** 27-abril-2016

Resumen

En este artículo se analiza la diversidad de *ethos* que se construye en la telenovela costumbrista colombiana relacionada con el tema de la familia, teniendo como referencia *Café con aroma de mujer*. Los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación se insertan en el análisis del discurso de tipo histórico, enunciativo, dialógico y retórico. El método de análisis es la dinámica social enunciativa, de María Cristina Martínez Solís (2005, 2013, 2015a, 2015b). Se consideran categorías de análisis como: temas y tópicos, en el campo semántico, y situaciones de comunicación y de enunciación, tonalidades y dimensiones en el ámbito enunciativo. Entre los resultados del análisis se revela la construcción de imágenes asociadas a diversos *ethos* –sincero, prudente, sensato, decidido, digno, honesto, justo–, que rescatan y refuerzan aspectos tradicionales y costumbristas de la familia paisa.

Palabras clave: *ethos*, discurso, telenovelas, familia, costumbrismo.

Abstract

The article presents an analysis of the different *ethos* related to the topic of the family in the Colombian costumbrist soap, taking as reference “*Café con aroma de mujer*”. The theoretical and methodological framework is based on the historical, enunciative, dialogical and rhetorical types of discourse analysis. The method for the analysis is the Socio-Enunciative Dynamic proposed by María Cristina Martínez Solís, and the categories selected are: themes and topics, in the semantic field, and communicative and enunciative situations, tonalities and dimensions, in the enunciative field. In the results, it is possible to find the constructions of images associated to dissimilar *ethos* –honest, prudent, sensible, determined, decent, honest, and fair– which rescue and reinforce traditional and folkloric aspects from the families of Antioquia.

Keywords: *Ethos*, discourse, soap operas, family, costumbrism.

¹ Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Doctoranda en Lenguaje y Cultura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Integrante del Grupo de Investigación Corporación “Si Mañana Despierto” para la Creación e Investigación de la Literatura y las Artes. Correo electrónico: lucia.bustamante@uptc.edu.co

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los avances de la investigación “Construcción discursiva del *ethos*² en la telenovela costumbrista colombiana” relacionados con el tema de la familia. Se parte de considerar la telenovela costumbrista como un tipo de texto narrativo perteneciente al género literario, dado que sus antecedentes directos provienen de la novela costumbrista. En este sentido, se asume que la descripción del modo de vida social que se hace en este discurso, en el cual se valorizan objetos, personajes y lugares, se ve reflejada en serios colombianos de corte regional como: *Gallito Ramírez*, *Pero sigo siendo el rey*, *San Tropel*, *Caballo viejo*, *Quieta Margarita*, *Azúcar*, *La casa de las dos palmas*, *Escalona*, *La potra zaina*, *Café con aroma de mujer*, entre otras. Esta última se destaca por instaurar implícitamente en su discurso una serie de valores ideológicos y culturales de la región cafetera paisa.

El problema hace alusión a las imágenes de sí, o *ethos*, que se construyen en esta telenovela, relacionados con el tema de la familia y en cómo influyen en la teleaudiencia. De acuerdo con esto, se busca describir la dinámica social enunciativa y, en particular, la diversidad de *ethos* con respecto a la familia que tiene lugar en este discurso.

Entre los antecedentes investigativos se encuentran los estudios que indagan por el *ethos* en los discursos del expresidente Álvaro Uribe Vélez, realizados a la luz del análisis del discurso, y específicamente desde la perspectiva socioenunciativa de Martínez³. Se destaca el de Martha Lil Arrieta (2009), cuyo tema central es el conflicto armado desde la política de seguridad democrática, trabajado a partir de autores como Amossy (1999), Charaudeau (2012), Maingueneau (2002) y Ducrot (1984),

principalmente. El propósito de esta investigación fue identificar las estrategias y procedimientos discursivos mediante los cuales el Locutor construye el miedo, la polarización y el valor de la seguridad, con el fin de develar las relaciones de poder y las representaciones sociales que el mandatario moviliza en su discurso. En el estudio se privilegiaron categorías de análisis como: las tonalidades valorativas, los actos de habla, las huellas enunciativas explícitas o implícitas (a través del uso de verbos y pronombres personales) y la orientación argumentativa. Entre estas, cobran particular importancia para el estudio del *ethos* en la telenovela costumbrista las tonalidades, no solo por su valor conceptual sino metodológico, ya que Arrieta (2009), mediante la identificación de estrategias discursivas, logra mostrar el tono que adquiere el discurso del Locutor en términos de legitimidad y de autoridad, además de identificar una tipología de *ethos*: mesiánico, autoritario, pedagogo, religioso, paternal y de credibilidad como garantías para contrarrestar la situación de violencia que vive el país.

En la misma línea investigativa de Arrieta (2009) se encuentra el trabajo titulado “La metáfora en la construcción de sujetos discursivos en torno a la noción de legitimidad política en los editoriales del periódico *El Tiempo* durante la crisis diplomática de marzo de 2008”, de Ana Cristina Renza Coll (2010). En dicho trabajo, la autora consideró teóricos como Bajtín, Charaudeau, Ducrot, Searle, Marafioti, Van Eemeren, Foucault, Van Dijk, Fairclough, Wodak, Lakoff y Johnson, entre otros. En particular, se preguntó por el uso de los recursos, herramientas o estrategias que hacen estas editoriales, entre ellos: el papel de la metáfora en la construcción de los sujetos discursivos en relación con la noción de legitimidad de la acción de las Fuerzas Militares colombianas en territorio ecuatoriano. El estudio brinda un sustento metodológico al planteamiento de este artículo, ya que da cuenta de la manera como se construye la imagen de los enunciativos y enunciatarios que participan en cada uno de los actos enunciativos analizados, tanto desde la situación de enunciación como desde las tonalidades.

2 Esta noción hace referencia a la imagen de sí que resalta el talento o carácter moral del orador y que lo hace digno de crédito, de acuerdo con la retórica aristotélica.

3 Estas investigaciones fueron desarrolladas como tesis de la Maestría en Lingüística y Español de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, y orientadas por la docente María Cristina Martínez Solís, entre 2009 y 2013.

Al igual que los trabajos de Arrieta y Renza, la investigación de Graciela Góngora Rodríguez (2008) titulada “El adversario en discursos políticos y mediáticos en torno a la crisis diplomática entre Colombia, Ecuador y Venezuela”, constituye otro antecedente que ofrece aportes teóricos y metodológicos al análisis del *ethos* en la telenovela, que aportan al reconocimiento de la identidad de los sujetos discursivos desde las tonalidades y dimensiones de la *dinámica social enunciativa* de Martínez (2005). Aquí, la autora considera aportes de Charaudeau, Foucault, Van Dijk, Wodak y Meyer, Benveniste, Ducrot, Kerbrat Orecchionni, Fairclough y Reyes, y describe y analiza las estrategias y procedimientos discursivos utilizados en la construcción de la imagen del adversario. Las categorías de análisis seleccionadas fueron: temas y tópicos, en el nivel semántico; tonalidades, polifonía, esquemas argumentativos relacionados con las dimensiones emotiva, ética y racional; entre otras.

También desde el análisis del discurso pero con un enfoque interdisciplinario que considera la retórica, la enunciación y la cognición, Alejandra Vitale (2014) realiza un estudio titulado “*Ethos* femenino en los discursos de asunción de las primeras mujeres presidentes de América del Sur: Michelle Bachelet, Cristina Fernández de Kirchner y Dilma Rousseff”. Acude a los planteamientos retóricos aristotélicos sobre el *ethos*, retomados por Ducrot, Maingueneau, Amossy y Charaudeau. Según esta autora, en la construcción del *êthos* los tres discursos comparten como estrategia de legitimación de liderazgo político la apelación de las oradoras a que son mujeres; aquí resulta problemático atribuirles un mismo *ethos* femenino, en especial porque no presentan el mismo grado de confrontación, no usan los mismos estereotipos sobre las mujeres, ni articulan de igual modo el *ethos* con el *logos* y el *pathos*. Conceptualmente, la investigación aporta nociones como *ethos* dicho, *ethos* mostrado, discursivo y prediscursivo (Maingueneau), *ethos* de credibilidad y de identificación (Charaudeau), *ethos* femenino (Bonnafeuf y Vassy); deixis, actos de habla, glosas

metadiscursivas; estereotipos sobre las mujeres (Amossy y Herschberg) y uso de metáforas (Lakoff y Johnson).

Desde la lingüística interaccional, y específicamente desde el análisis discursivo de la interacción (Goffman), Aldja Benkhaled (2012) realiza el trabajo titulado “La construcción de l’*ethos* dans les radios phone-in: l’exemple de Franchise de nuit de la Chaîne 3”, el cual se ocupa de estudiar el *ethos* discursivo del animador en un medio de comunicación. Según este autor, en los programas radiales de participación a través del teléfono, el animador se vuelve multifacético para interactuar con un mismo oyente o con diferentes oyentes. La teoría que guía el análisis del *ethos* en la interacción radial de Benkhaled se construye con los aportes de Amossy, Austin, Charaudeau, Charaudeauy Maingueneau, Goffman, Kerbrat-Orecchioni, Maingueneau y Searle, entre otros. Las categorías de estudio seleccionadas por el autor fueron: contexto, gestión de la emisión y estrategias discursivas e interaccionales. En el estudio, el autor hace una clasificación de *ethos* en la construcción de la imagen del animador: dominante, solidario, modesto, del oyente, del serio, del humor, del pedagogo, del experto, del polemista, del defensor, así como su descripción, lo cual se constituye en un buen referente para el análisis del *ethos* en la telenovela.

Un estudio similar al de Benkhaled es realizado por Ivanete Bernardino Soares (2012), pero en el campo literario, con la obra del escritor brasileño Joaquim Machado de Assis, titulado “O *ethos* narrativo em *Bons Dias*”. En este, el autor analiza las técnicas discursivas en la creación de sus crónicas en la prensa brasileña a finales del siglo XIX. El objetivo de la investigación fue identificar en la obra las estrategias discursivas y artísticas, o maneras de contar del narrador, que indican un *ethos* coherente con la necesidad de legitimar su imagen y asegurar su pertenencia a un grupo restringido y elitista. El trabajo considera autores como Maingueneau, Amossy, Aristóteles, desde los estudios retóricos del *ethos*, y de críticos de Machado de Assis como Schwarz, Neves, Montello, Faria, Gledson, entre

otros. El *ethos* es definido por Soares como una imagen del sujeto que enuncia, generada por el contenido y el estilo de su discurso y, además, por las condiciones de producción y de recepción. En este sentido, el *ethos* es inseparable de la situación comunicativa marcada históricamente, es decir, cada momento histórico se caracteriza por un régimen específico de *ethe*, identidades ligadas a prácticas discursivas y situaciones de comunicación que se cristalizan por la convención social, acercándose a la noción de estereotipo. La autora usa como categorías de análisis el *ethos* previo, el *ethos* dicho y el *ethos* mostrado.

En el presente estudio se privilegia el análisis del discurso con una concepción socioenunciativa y dialógica del lenguaje, cuyos fundamentos están en Bajtín (1982 [1929]) y Martínez (2005, 2013, 2015a, 2015b). Esta orientación dialógica es introducida por Bajtín en el enunciado con la noción de *heteroglosia*, o sea, la multiplicidad de lenguajes y puntos de vista que existen en cada enunciado e indica la presencia de un sujeto social en todo discurso. Para los fines de la investigación se asumió una posición epistemológica con esta visión dialógica, por cuanto se reconoce que el ser humano se construye por y en el lenguaje en permanente interacción con el otro. En este enfoque socioenunciativo y dialógico se seleccionó el modelo teórico-metodológico de Martínez (2015b), denominado *dinámica social enunciativa*, cuyas bases teóricas se encuentran en Bajtín, Ducrot, Charaudeau, Vigotsky y Bernstein, entre otros. Este modelo hace evidente la simultaneidad de voces y puntos de vista, las relaciones de fuerza social y de poder entre los sujetos, las evaluaciones sociales, los tipos de regulación social que tienen lugar en el enunciado mediante las situaciones de comunicación, de enunciación, las tonalidades y las dimensiones, y permite dar cuenta de la construcción integral del sujeto discursivo.

También, dado el carácter transdisciplinario del análisis del discurso, se tomaron aportes de: la enunciación y los enunciados (Bajtín, Benveniste, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni), la retórica (noción

de *ethos* planteada por Aristóteles, Barthes, y por algunos analistas del discurso francés como Perelman y Olbrechts-Tyteca, Charaudeau, Maingueneau, Ducrot, Amossy, Herschberg y Amossy, Plantin), el análisis crítico del discurso (sobre los conceptos de cultura, identidad, ideología, representación social, lugares comunes, estereotipos, desarrollados por García Canclini, Martín-Barbero, Brunner, Zecchetto, Van Dijk, Amossy, Wodak y Meyer, Fairclough, Wodak y Fairclough), y de la semiótica, particularmente del discurso novelesco, televisivo, telenovelesco y costumbrista (Bajtín, Bettetini, Adrianzén, Martín-Barbero).

Así mismo, entre los planteamientos teóricos se hace un rastreo a la noción retórica de *ethos* a partir de las pruebas de persuasión estudiadas por Aristóteles (1999): *ethos*, *pathos* y *logos*, esto es, las que provienen del talante del orador, las que mueven las pasiones del oyente y las que proceden del discurso. Entre estas, el *ethos* representa la mayor fuerza.

Las tres pruebas están relacionadas, a su vez, con los tres géneros oratorios: el epidíctico, el deliberativo y el judicial, los cuales se definen por el lugar desde el cual se expresa el orador y por la perspectiva que asume frente a su audiencia en el tratamiento de los acontecimientos. El primero se ocupa del consejo y la disuasión, versa sobre el futuro, los tópicos son: lo deseable, lo indeseable, lo ventajoso, lo inconveniente, lo preferible; el objeto del segundo es el elogio y la censura, juzga sobre el presente, los tópicos son la virtud, la nobleza, la belleza, la alabanza, la culpa, entre otros, y el tercero, de la acusación y la defensa, juzga sobre el pasado, los tópicos son lo justo, lo injusto, lo correcto, lo equivocado. Estas clases o géneros discursivos determinan los fines o lugares de la persuasión, los cuales nacen del *práigma* del discurso. Así, son propios de los discursos deliberativos lo conveniente o lo perjudicial; de los epidícticos, lo bello o lo vergonzoso, y de los judiciales, lo justo o lo injusto. De cada uno de los lugares que definen estas unidades dicotómicas se obtienen enunciados persuasivos.

Por el carácter de la investigación, el análisis se centró en los lugares comunes del discurso epidíctico y, en particular, en el elogio y la censura, pues estos son los procedimientos que permiten exhibir las virtudes y los vicios del Locutor mediante la prueba del talante o *ethos*, todo esto aunado a las perspectivas retóricas actuales que consideran el dialogismo, la polifonía, las relaciones de fuerza social, los actos de habla derivados de los puntos de vista y de las tonalidades, entre otras estrategias discursivas.

La antigua retórica también concede particular importancia a las categorías que permiten construir la persona; entre ellas: la educación (y la formación), la familia, la nación, la patria, el sexo, la edad, el estado físico, la fortuna, la diferencia de condición (jerarquía social), el género de vida, las ocupaciones, las pretensiones, las actividades, las palabras anteriores, los problemas del alma, los deseos, el estado de espíritu, etc. (Quintiliano, citado por Plantin, 2009). Entre estas destacamos la familia, la cual tiene una incidencia crucial en la formación y la educación de los hijos, ya que a esta le corresponde formar el carácter moral mediante hábitos que contribuyan a doblegar las pasiones.

Sociológicamente, la familia es considerada uno de los tres grupos ecológicos humanos, junto con el vecindario y la comunidad, la cual funge como hogar o lugar donde se enciende el fuego (Fals Borda, 2006). En la antigüedad se creía que la familia estaba unida por el principio de una religión doméstica, bajo la protección de los dioses lares a los que debían su supervivencia y conservación. Estos no solo constituían un poder físico sino moral, cuya fuerza y pureza –simbolizada en el fuego– derramaba sobre la casa la sabiduría, la templanza y la pureza de corazón. La religión estaba asociada al poder reproductor y se heredaba de padre varón a hijo varón –era el padre quien daba a este no solo la vida, sino la creencia y el derecho de mantener el fuego sagrado–. La llegada de un hijo varón aseguraba, así, una inmortalidad dichosa, un lugar permanente en la casa bajo un culto, y la prolongación familiar; mientras, las

mujeres participaban de ella a través de él, puesto que cuando las hijas se casaban perdían el culto de la casa paterna para tomar el de la familia del marido. Similar creencia existía con respecto a la propiedad, la cual, al igual que la religión doméstica, estaba protegida por el culto divino y se heredaba de padre varón a hijo varón, con lo cual las hijas perdían el derecho a heredar los bienes (Aristóteles, 1989).

De este principio religioso derivan muchas de las prácticas que actualmente se llevan a cabo en el terreno de la legislación familiar en el mundo occidental. En la telenovela *Café con aroma de mujer* es uno de los tópicos relacionados con la familia, y se subraya expresamente en el testamento de Octavio Vallejo, al insistir en dejar su fortuna y propiedades en manos de los hijos y nietos varones, en procura de la prolongación de su apellido y de sus bienes:

Finalmente, ordeno que tanto la tierra como los bienes de la empresa sean siempre administrados por miembros de la familia que lleven el apellido Vallejo, pues será la única forma de prolongar mi apellido y la imagen de la familia en el mundo cafetero (RCN Televisión, 1994, disco 1, cap. 1, bloque 4, min. 6:02).

Como institución social y política, la familia es la base sobre la que se asientan la cultura y la sociedad en general, ya que cumple con múltiples funciones, entre ellas: propiciar un espacio para la procreación de la especie, desarrollar relaciones personales íntimas, resolver las necesidades de protección, compañía, alimento y cuidado de la salud, transmitir la lengua, los valores y las costumbres a los hijos, y favorecer la socialización en el grupo familiar y social.

De esta manera, la transmisión de valores, costumbres y la construcción de la identidad personal, se da en el seno de la familia. Dicha transmisión y construcción se presenta a partir de modelos, como abuelos, padres, tíos, hermanos, etc. Quintiliano (citado por Plantin, 2009, p. 57) la considera, junto con la educación, entre las categorías que

permiten la construcción de la persona y atribuye a estos modelos la causa de su comportamiento, honestidad o vergüenza. Así, la identidad y los valores determinan el desenvolvimiento como adultos en la vida familiar y social del grupo al que se pertenece.

La familia es la mayor responsable de la formación y transmisión de virtudes sociales esenciales como el amor al prójimo, la justicia, la obediencia (respeto a la autoridad), el mando, el respeto, la bondad, el dominio de sí mismo, la consideración con los demás, la sinceridad, entre otras, las cuales permiten dar cuenta de un sujeto ético. En la sociedad paisa, además, está fuertemente anclada a los preceptos de la religión católica.

En la telenovela *Café con aroma de mujer*, el tema de la familia se expone a través de los personajes centrales (las Suárez y los Vallejo) mediante tópicos en donde se exhiben valores morales y éticos, riqueza y poder, entre otros, los cuales dan cuenta de las relaciones entre sus miembros y de una diversidad de imágenes familiares.

En la telenovela se recrea, por un lado, la familia paisa de clase alta conformada por don Octavio Vallejo y Cecilia, sus dos hijos (Francisco y Rafael), sus nueras, nietos y nietas (Iván, Bernardo, Sebastián, Paula y Marcela). Esta, perteneciente a una de las familias más prestantes e influyentes de la región cafetera, ejerce un fuerte poder no solo sobre el gremio cafetero, sino sobre las distintas esferas políticas, religiosas y económicas del país. En ella se destacan los valores encarnados en personajes como Octavio Vallejo, distinguido como el patriarca del café, modelo ejemplar de esposo, padre, abuelo y empresario, e investido de virtudes sociales y morales con las cuales buscó dignificar el apellido y el prestigio familiar. Se enfatiza también el rol de Cecilia de Vallejo, encarnando la imagen de matrona antioqueña, digna y prudente, amorosa y comprensiva con su familia, con gran sentido del deber y una gran entereza para enfrentar los problemas, obediente a los preceptos cristianos, desdeñosa, sin

embargo, con la servidumbre y los recolectores de su hacienda.

Al mismo tiempo, se hace una fuerte crítica a los antivalores personificados hermanos Vallejo, quienes por ambición exponen su condición social, el prestigio de la familia y su libertad, exhibiendo una conducta amoral, inescrupulosa, perversa y manipuladora:

—No quiero que Carolina ni Sebastián se enteren de donde sale el supuesto café que estamos colocando en Estados Unidos. (Conversación entre Iván Vallejo y Reinaldo Pérez en la oficina de Cafexport. RCN Televisión, 1994, disco 2, capítulo 30, hora 10:33:21).

—Hay cosas en las que yo no puedo figurar y alguien tiene que arriesgar el pellejo. Desafortunadamente ese alguien es Sebastián Vallejo y Carolina, que poco me importa... La familia se acabó con la muerte del abuelo. Ahora cada uno tiene que defenderse como pueda... (Diálogo entre Iván Vallejo y Lucrecia de Vallejo. RCN Televisión, 1994, disco 2, capítulo 30, hora 10:35:47).

Y por otro lado, se presenta la familia paisa de clase baja, conformada por Carmenza y Teresa Suárez, disfuncional en su estructura, lo cual se convierte en una propuesta novedosa del autor/libretista para romper con estereotipos como la representación ideal y ejemplar de la familia nuclear conformada por padre, madre e hijos, lo que responde a una situación más cercana a la realidad actual. Esta familia, desposeída de bienes materiales, personifica virtudes como la dignidad, la justicia, la confianza, entre otras. De su madre y sus valores toma Gaviota/Carolina los principios básicos para ser una persona digna, a pesar de su pobreza e ingenuidad, lo cual le acarrea inmensos sufrimientos y retos en un intento por cambiar su situación social y económica:

—[...]ustedes no saben lo que es estar en una tierra desconocida sin un peso en el bolsillo. Pero yo le voy a ser sincera, yo he tenido una vida muy digna y muy limpia y tengo la conciencia tranquila... (RCN Televisión, 1994, disco 3, capítulo 42, hora 8:28:10).

–[...] Sí, me voy a ir a un sitio donde no corra el riesgo de encontrarme con ustedes, a un sitio donde no haya tanta podredumbre, porque ustedes no son una familia, son un nido de víboras... (RCN Televisión, 1994, disco 3, capítulo 42, hora 8:28:10).

En general, dos familias disímiles y separadas por grandes diferencias sociales componen el entorno tradicional familiar paisa recreado por el autor/libretista en la telenovela.

En lo concerniente a la familia, se seleccionaron cuatro diálogos, tanto de miembros de la familia Suárez como de los Vallejo, en los que se tratan tópicos como: principios morales y éticos, riqueza y poder, los cuales evidencian la diversidad de *ethos* que se construyen en el seriado.

En cuanto al elogio y la censura, Aristóteles (1999) consideraba como causas que hacen persuasivo el discurso de un orador la prudencia, la virtud y la benevolencia, las cuales se muestran a través del talante. Entre estas se destacan la justicia y la prudencia como virtudes esenciales (Martínez, 2015b, p. 146). De estas se deriva el interés de estudiar las virtudes y los vicios que exhiben los sujetos a través de sus discursos, puesto que en la obra costumbrista estas se constituyen en estrategias discursivas al ser sometidas al elogio y la censura. Así mismo, en este estudio se consideran las posturas de autores como Barthes, Ducrot, Maingueneau, Plantin, Eggs, Charaudeau, Amossy, Martínez, entre otros, quienes a partir de la noción retórica de *ethos*, se han dedicado a su estudio en los ámbitos y contextos contemporáneos, considerándolos en sus marcos de enunciación, esto es, como entidades discursivas.

Entre las diversas posturas que estudian el *ethos* en la actualidad se destaca la de Martínez (2015b), para quien el *ethos* se construye en el discurso mismo y no por fuera de este; es una construcción discursiva en la cual el orador utiliza procedimientos discursivos para construir su imagen, coincidiendo con las posturas de Aristóteles, Bajtín y Ducrot. Para Martínez (2015b), el *ethos* se construye de manera integral, conjuntamente con los

sujetos discursivos *pathos* y *logos*, como lo plantea en el modelo de la *dinámica social enunciativa*, en el cual integra la argumentación y la enunciación en virtud de las relaciones de fuerza social que se construyen en el discurso.

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cualitativo con un enfoque socioenunciativo de tipo dialógico, cuyas bases teóricas se encuentran en el análisis del discurso. Como método de trabajo se ha seleccionado la *dinámica social enunciativa*, de Martínez (2005, 2013, 2015a, 2015b), la cual permite exponer el dialogismo contenido en la telenovela (Bajtín, 1982; Ducrot, 1984) y las relaciones de fuerza social desde la situación de comunicación; identificar las valoraciones y puntos de vista propuestos e integrados en el enunciado por el Locutor (polifonía enunciativa) desde la situación de enunciación; reconocer los actos evaluativos en relación con los puntos de vista y el peso jerárquico adjudicados por el Locutor desde las tonalidades, y explorar la identidad del sujeto discursivo desde las dimensiones.

El corpus está constituido por siete diálogos entre la protagonista (Teresa Suárez-Carolina Olivares) y otros personajes centrales (o sobre esta). En el análisis se tomaron como categorías semánticas: temas y tópicos (Van Dijk, 2000) como educación y familia en torno a valores (virtudes y vicios), y como categorías socioenunciativas: situaciones de comunicación y de enunciación, tonalidades y dimensiones (Martínez, 2005).

Con respecto al tema de la familia, se eligieron cuatro textos, tanto de miembros de la familia Suárez como de los Vallejo, en los que se tratan aspectos como: principios morales y éticos, riqueza y poder:

- Diálogo entre Carolina y Carmenza sobre los planes de la hija de trabajar en Cafexport.
- Discusión de Francisco Vallejo con su mujer y sus hijos sobre los fraudes en Cafexport y

la Naviera, y los atropellos cometidos contra Sebastián y la familia.

- Conversación entre Carolina y Santiago López, en donde ella se entera de la acción de desprestigio por parte de Lucrecia y Ángela de Vallejo, en su contra.
- Diálogo entre Carolina y el doctor Avellana en el cual ella le solicita trabajo en la Federación Nacional de Cafeteros y le pide el favor de propiciar un encuentro con la familia Vallejo para intentar limpiar su nombre.

En el análisis de cada unidad temática, se partió de la descripción del género y del contrato social de habla que se establece entre los interlocutores participantes. Se procedió luego con la identificación de la situación de comunicación, teniendo en cuenta que en la telenovela, como en todo texto televisivo, se presenta un doble circuito y un doble contrato entre los participantes: el acto de comunicación que transcurre en el set entre los personajes –y que constituye el contrato de habla particular–, y el que se establece entre el autor y la teleaudiencia –el cual se configura como contrato global de habla (Charaudeau, 2012; Martínez, 2013)–. Acto seguido, se estudió con la situación de enunciación, las tonalidades y las dimensiones, para culminar con la identificación de las estrategias discursivas utilizadas por el Locutor en cada uno de los diálogos a partir de las cuales se introduce la polifonía enunciativa en la obra y se construye integralmente el sujeto discursivo (*ethos*).

RESULTADOS

En los textos analizados, con respecto a la familia, se destaca el interés del autor/locutor por resaltar el rol desempeñado por esta en la formación y la transmisión de valores, y en la construcción de identidades. Así, en los diálogos se hace un elogio de las buenas acciones y se censuran y critican las malas, con lo cual se busca reproducir y reforzar las primeras.

Aristóteles (1931) llamaba la atención de la familia sobre los hijos, en particular, sobre la formación de virtudes morales que los padres debían inculcarles desde tierna edad. Para ello, resaltaba la importancia de la confrontación en el seno familiar, puesto que esto permitía sopesar el bien y el mal, y el poder de decisión sobre sus actuaciones:

[...] debiéramos haber sido instruidos de manera particular a partir de nuestra tierna juventud, [...] de modo que nos deleitásemos y apenásemos por lo que fuere debido; porque esta es la juiciosa educación. [...] porque si el hombre lleva a cabo actos justos y templados, será ya justo y templado (II, 3, pp. 39, 41).

Esta situación se hace evidente en los diálogos de Carolina con su madre, mediante actos discursivos de afirmación y garantía por parte de la hija con orientación positiva (O+):

[...] yo sé que a mí me va a ser difícil conseguir ese puesto... pero yo quiero dar ese salto y yo me estoy preparando para poderlo dar...

[...] Mamá, es que ahora es el momento de arriesgar. Vea, yo le garantizo. Usted no se va a arrepentir nunca de apostar por mí, porque yo sé que con el primer mes de sueldo nos vamos por lo menos a un sitio mejor que este.

[...] yo puedo llegar mucho más lejos de lo que se pueden imaginar (RCN Televisión, 1994, texto 4, disco 1, capítulo 9, enunciados 10, 14 y 18, respectivamente).

Así como actos de advertencia y cuestionamiento por parte de la madre con orientación negativa (O-):

[...] hay no, yo definitivamente no la entiendo hija...

[...] Gaviotica, usted conoció a Iván Vallejo pero no conoció la familia Vallejo... es una familia que no solo es muy poderosa, sino muy exigente...

[...] A mí me parece que no podemos arriesgar lo poquito que tenemos en una cosa que no es segura. Aterrice hija, aterrice, ese puesto no es para usted (RCN Televisión, 1994, texto 4, disco 1, capítulo 9, enunciados 3, 9 y 13 respectivamente).

La madre, además, hace uso de argumentos de comparación para convencer a su interlocutor al contrastar el poder y la conducta de la familia Vallejo con los de las familias de telenovelas que ella y su hija conocen:

[...] los Vallejo son como los Sotomayor en *Destinos cruzados*, como los San Miguel en *Unidos para siempre* (...) Cafexport es como Empresas Castilla... (RCN Televisión, 1994, texto 4, disco 1, capítulo 9, enunciado 9).

La telenovela cumple, así, con un rol de reconocimiento e identificación (Martín-Barbero, 1992, 2001) al trasponer episodios de la ficción a la realidad representada (Zeccheto, 2003) como hecho posible y con el cual el enunciador se identifica por constituirse en su verdad, en su acercamiento a lo real-real y lo real vivenciado.

En estos enunciados ambas interlocutoras exponen sus apreciaciones con respeto y franqueza en un intento de la madre por hacerla entrar en razón. Estos personajes dan cuenta de un *ethos sincero, prudente, sensato, decidido (confiable)*.

Sin embargo, no es la que se observa en los diálogos de Francisco con sus hijos, en los cuales se infiere la falta de dicha confrontación (“–Pues debieran habérmelo dicho...”, “–Papá, no me habrías perdonado y no habrías permitido que se hiciera algo para salvar la compañía...”), y, por ende, el desconocimiento del padre sobre las acciones fraudulentas e inmorales de sus hijos. De ahí los actos de habla de reclamo, reproche, regaño, crítica, amonestación y advertencia del padre con orientación negativa (O-):

[...] Acabaron con un prestigio que papá luchó por años consolidar. Con un prestigio que nos costó años de lucha y trabajo...

[...] Ángela, te desconozco. Cómo pudiste acotillarle a los muchachos semejante atrocidad... (RCN Televisión, 1994, texto 5, disco 9, capítulo 131, enunciados 10 y 15, respectivamente).

Estos actos le otorgan al padre un carácter *digno, honesto, justo y prudente*, y de cinismo, excusa y pretexto de los hijos, atribuyéndoles un carácter *insolente, ambicioso y necio*. De la misma manera, la familia cumple un rol esencial en la formación del carácter, por cuanto contribuye a fijar estereotipos por los cuales se juzga a los descendientes de acuerdo con las acciones de los predecesores. De ahí que culturalmente se esgriman frases cliché como “de tal palo tal astilla”, “hijo de tigre sale pintado” y, también, de ahí la vergüenza sentida por el padre:

[...] Debemos encargarnos de no acabar con la imagen de una familia, con la imagen de un apellido que fue digno, digno hasta el maldito día que permití que metieras tus sucias manos en la compañía... (RCN Televisión, 1994, texto 5, disco 9, capítulo 131, enunciado 10).

En los discursos de estos personajes, el libretistas hace saber que el prestigio y las virtudes morales no se heredan, se enseñan mediante el hábito en familia, a partir del ejemplo y la confrontación en el seno de la vida familiar; de aquí la crisis de valores sobrellevada por la familia Vallejo.

En estos textos, los vicios de los hijos se presentan en oposición a las virtudes de Carmenza, Carolina y Francisco, y se constituyen en una crítica del autor/locutor hacia quienes ejercen mal el poder en función de la fortuna y la riqueza. Por ejemplo, el papel del villano, personificado en Iván Vallejo, es el del tipo de ciudad, sin límites, amante de la inmediatez, la velocidad, los lujos, la bolsa de valores y de la tecnología, por los que no duda en traicionar sus raíces; un sujeto que por ambición y por amor al poder y al dinero, expone su condición social, su familia y su libertad. Este personaje exhibe un *ethos amoral, inescrupuloso, perverso, manipulador, arriesgado, ambicioso*

y hasta *misógino*, cuya diversidad etótica⁴ se muestra en la telenovela costumbrista como una suma de antivalores de la cultura que deben ser rechazados mediante la sanción, el escarmiento y el castigo; así como deben ser objetados la riqueza y el poder mal llevados, puesto que conducen a la perversión y a la destrucción:

[...] Vas a tener que aprender a ser decente, como lo fue tu abuelo, como lo he sido yo toda la vida, vas a tener que aprenderlo así sea a punta de carcelazos (RCN Televisión, 1994, texto 5, disco 9, capítulo 131, enunciado 19).

Y, de igual forma, el papel de las villanas Vallejo (Ángela, Lucrecia, Paula y Lucía), es el de personas que, con intrigas y celos y escudadas en los privilegios de su condición social, asumen una actitud irreflexiva y prejuiciada en contra de Carolina Olivares, ordenando, incluso, en el gremio cafetero que se le niegue el acceso:

–Bueno, Lucrecia de Vallejo y Ángela, la señora de Francisco, han estado llamando a toda la gente del gremio para advertirles que te han despedido.

–Por eso no quería decirte, pero te han estado desprestigiando en todas partes y claro, en consecuencia pues se habla muy mal de ti en el gremio y si a eso le sumas que trataste de acabar el matrimonio de Iván y Sebastián (RCN Televisión, 1994, texto 6, disco 4, capítulo 50, enunciados 12 y 16, respectivamente).

De estas se exhibe un *ethos injusto, necio y soberbio*, atribuido por Aristóteles (1999) a quienes ostentan mal el poder y la fortuna.

En los diálogos de Carolina con sus jefes también es innegable el buen juicio y la honestidad de la joven, así como su sufrimiento por las acciones injustas de algunos de los miembros de la familia Vallejo contra ella, basadas en estereotipos y prejuicios y conducidas por un mal ejercicio del poder y la riqueza:

–Pues doctor, con todo el respeto le digo que usted lo va tener que hacer. Por tres razones: la primera, que usted me conoce a mí, usted conoce mi trabajo y a mí no me gustaría que una persona como usted se llevara una mala imagen de mí. Y segundo, es que esto es una injusticia. De donde acá se puede acabar con la imagen de una mujer así no más, con la reputación de una mujer. Y tercera, que para mí es la más importante, es que yo quiero trabajar aquí con usted.

–Sí, doctor. Mire, yo no quiero convertirlo a usted en mi paño de lágrimas, pero la verdad es que esa familia me ha dejado a mí muy mal. Me ha dejado mal en todos los sentidos, además me han cerrado un montón de puertas, incluyendo la suya. (RCN Televisión, 1994, texto 7, disco 4, capítulo 59, enunciados 5 y 7, respectivamente).

En *Café con aroma de mujer* también se observa, por una parte, un concepto muy tradicional y conservador de familia personificado en los Vallejo, el cual destaca el papel del padre como jefe del hogar y el de la subordinación de la mujer a este; el papel de los hijos varones como continuadores de la estirpe y la fortuna. En su conformación participan aspectos como valores, costumbres, religión, propiedad, fortuna, los cuales tienen un carácter de conservación y continuidad. Y, por otra parte, una propuesta innovadora de romper con el estereotipo de familia ideal, mostrando una familia disfuncional en su estructura, constituida por madre e hija, pero adornada con virtudes como dignidad, justicia, confianza, entre otras.

La dinámica social enunciativa con respecto al tema de la familia hizo visible: en la situación de comunicación, contratos de habla específicos que llevan a la definición de diálogos cotidianos familiares y laborales entre los interlocutores; una posición asimétrica del Locutor con respecto a su interlocutor, marcada por los roles socioinstitucionales, padres-hijos, empleadores-empleado, y un asunto que privilegia la importancia de los valores familiares con referencia a los principios morales y éticos, la riqueza y el poder.

4 Si bien, advierte Plantin (2012), el adjetivo *ético* puede utilizarse como derivado del sustantivo *ethos*, es preferible hacer uso de este neologismo con el fin de evitar la ambigüedad.

En la situación de enunciación, la presencia de Locutores que ponen en escena la polifonía mediante un discurso directo, unas veces en alianza y otras en oposición con su punto vista. Estos Locutores hacen uso de procedimientos discursivos para persuadir al interlocutor a su favor como el elogio de virtudes (justicia, solidaridad, sensatez, generosidad, valentía), y la censura de vicios (como deshonor, injusticia, corrupción, mentira, ambición).

En las tonalidades, se convoca una tonalidad intencional con orientación positiva, mediante actos de habla asertivos, declarativos, comisivos, por la cual se elogia los principios éticos y morales en la formación familiar y con los que se establecen lazos de proximidad y de alianza entre los sujetos discursivos. Así mismo, una tonalidad apreciativa con orientación negativa, mediante actos de reclamo, advertencia, exigencia, rechazo y cuestionamiento, por la cual se censuran las acciones deshonestas e injustas y producen lazos de distanciamiento y de oposición entre los sujetos discursivos.

De acuerdo con las dimensiones, se construye una diversidad de *ethos* en torno al tema de la familia: de alianza (*sincero, prudente, sensato, decidido digno, honesto, justo [confiable]*) y de oposición y rechazo (*amoral, inescrupuloso, perverso, manipulador, arriesgado, ambicioso, misógino, injusto, necio, insolente, soberbio, negativo, etc.*), mediante los cuales se destaca el carácter virtuoso de unos personajes (Carolina, Carmenza y Francisco) y vicioso de otros (Iván, Bernardo y Ángela), y que contribuyen a reforzar algunas prácticas costumbristas de la región y a rechazar otras que conducen a la inequidad social, laboral y de género. Estos caracteres ejercen una gran influencia en la teleaudiencia y contribuyen a su persuasión.

CONCLUSIONES

La descripción de la dinámica social enunciativa que tiene lugar en la telenovela costumbrista

Café con aroma de mujer, y en particular el diálogo social estudiado por Bajtín (1982, 1986, 1989) en la novela, permitió entender que la construcción del *ethos* es un efecto del discurso (Martínez, 2015b), que hace uso de procedimientos discursivos para resaltar o responder a las tres pruebas: *ethos, pathos y logos*. También, que estos procedimientos son medios por los cuales se expresa, se muestra el autor, en tanto construye sus temas, los personajes y sus lenguajes –su universo semántico-concreto, representado y expresado– de una manera plurilingüística (Bajtín, 1989). Así, se pudo constatar que el autor/locutor, si bien permanece fuera de la trama representada en la obra, está presente en ella; como señala Bajtín, está y no está en la obra, habla indirectamente, a través del discurso ajeno, dice lo suyo en lenguaje ajeno y lo ajeno en su propio lenguaje.

En este mundo representado se logró reconocer la polifonía, esto es, la manera como el autor/locutor incorpora el habla ajena al lenguaje del narrador (enunciador). En este no solo se pone en escena dos sujetos, sino que con ellos se integra sus voces en una exposición implícita de puntos de vista múltiples a partir de los cuales se expresa la cultura con todas las diferencias sociales, sus relaciones de simetría y asimetría, sus emociones, valores y razones, aspectos que se hacen evidentes en los procedimientos discursivos utilizados (Martínez, 2015b, p. 141). Entre estos procedimientos se destacan: puntos de vista, jerarquías, normas, tonos, valores, actos de habla, *topoi*, ideas comunes, clichés, estereotipos, prejuicios, representaciones sociales, argumentos (inducción por el modelo, argumentación por valores), entre otros, los cuales hacen del discurso literario telenovelesco un acontecimiento histórico y social.

Con relación a los temas y los tópicos que se privilegian en el relato, se logró identificar temas como la familia, anclados en valores y problemáticas de la región y sus protagonistas que reflejan profundas diferencias sociales, económicas

y morales⁵. De igual manera, se pudo inferir la intención del autor/locutor de enfatizar la importancia de estos temas en la formación y la transmisión de valores y en la construcción de identidades. En este sentido, inviste a sus personajes con caracteres virtuosos o disolutos, reflejados a través del discurso, y desde los cuales se propone elogiar las virtudes sobre las que se asienta la cultura y censurar los vicios que, bajo el influjo de las pasiones, la conducen a su deterioro.

En lo que respecta a las tonalidades, se convoca una intencional con orientación positiva, mediante actos de habla asertivos, declarativos, comisivos, por la cual se elogia los principios éticos y morales en la formación familiar y con los que se establecen lazos de proximidad y de alianza entre los sujetos discursivos. Así mismo, una tonalidad apreciativa con orientación negativa, mediante actos de reclamo, advertencia, exigencia, rechazo y cuestionamiento, por la cual se censuran las acciones deshonestas e injustas y producen lazos de distanciamiento y de oposición entre los sujetos discursivos.

De acuerdo con las dimensiones, se resalta la construcción de diversos *ethos* en torno al tema de la familia, a través de los cuales los sujetos discursivos exhiben sus virtudes y que buscan influir de manera positiva en los telespectadores, son estos: *sincero, prudente, sensato, decidido digno, honesto, justo [confiable]* y sus vicios: *amoral, inescrupuloso, perverso, manipulador, arriesgado, ambicioso, misógino, injusto, necio, insolente, soberbio, negativo*, sometidos los primeros a elogio y los segundos a censura. Unos y otros ejercen sobre la teleaudiencia una gran fuerza persuasiva.

5 La telenovela costumbrista expone los usos y las costumbres sociales de una región determinada, valorizando sus objetos, sus personas, sus lugares. *Café con aroma de mujer* se ubica dentro de las telenovelas regionales o costumbristas que busca, concordando con Maingueneau (2009), influir positivamente en la audiencia al reproducir, reforzar, transformar, censurar o rechazar ciertos valores, ideologías, identidades y comportamientos de una cultura particular.

Se encontró que en la construcción de estas imágenes se utilizaron estrategias discursivas en las cuales hay un marcado predominio del *pathos* en función del *ethos*, pues en ellas se enfatizan aspectos éticos, de competencia y de valores en un tono retórico en el que las imágenes que se construyen de los sujetos discursivos apuntan a emociones, sentimientos, solidaridad.

A manera de recomendación, se sugiere seguir avanzando en los estudios del *ethos* en el vasto mundo del discurso telenovelesco, dado los altos niveles de audiencia que ha alcanzado en las últimas décadas en sus países de origen y fuera de ellos. Se considera, además, que estos estudios son pertinentes y necesarios, por cuanto la telenovela se ha comprometido con la cultura regional y nacional, atribuyéndose el sentido de representante de una identidad o forma de ser. Este estudio posibilita el camino, además, para el estudio de los textos literarios, televisivos, radiales y cinematográficos donde se busque analizar el *ethos* que se construye en ellos, además de constituirse en un valioso instrumento que aporta elementos para el desarrollo de la lectura crítica, ya que permite desentrañar las intenciones, los desatinos, las posiciones ideológicas, las estrategias argumentativas, etc., de los autores en sus múltiples acciones.

RECONOCIMIENTOS

El artículo constituye un avance de la investigación "Construcción discursiva del *ethos* en la telenovela costumbrista colombiana", tesis doctoral (en proceso) en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, dirigida por María Cristina Martínez Solís.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrianzén, H. (2001). *Las telenovelas: cómo son, cómo se escriben*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. París: Delachaux et Niestlé.

- Amossy, R. y Herschberg, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Trad. de Leila Gándara. Buenos Aires: Eudeba.
- Aristóteles (1931). *Obras completas VI. Ética a Nicómaco*. Trad. Francisco Gallach Palés. Madrid: Imprenta de L. Rubio.
- Aristóteles. (1989). *La política*. Trad. de Manuel Briceño Jáuregui. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Trad. de Quintín Racionero. Madrid: Gredos.
- Arrieta, M. (2009). *La construcción del ethos en el discurso del presidente de Colombia, Álvaro Uribe Vélez, sobre el conflicto armado desde la política de seguridad democrática*. Tesis de Maestría en Lingüística y Español. Cali: Universidad del Valle.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Trad. de Tatiana Bubnova. Bogotá: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Trad. de Helena Kriukova y Vicente Cazcarra. Madrid: Taurus.
- Barthes, R. (1974). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Benkhald, A. (2012). *La construction de l'ethos dans les radios phone-in: l'exemple de Franchise de nuit de la Chaine 3*. Mémoire pour obtenir le diplôme de Magistère. Option: Sciences du Langage. Bejaïa-Algeria: Université Abderrahmane MIRA de Bejaïa, Faculté des Lettres et des Langues, Ecole Doctorale Algéro-Française.
- Benveniste, E. (1987). El aparato formal de la enunciación. En: E. Benveniste. *Problemas de lingüística general* (pp. 82-91). Madrid: Siglo XXI.
- Bettetini, G. (1986). *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación fílmica y televisiva*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros, una perspectiva. En: M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas. Teorías y análisis* (pp. 19-44). Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En: T.A. Van Dijk (ed.). *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). España: Gedisa.
- Fals Borda, O. (2006). *El hombre y la tierra en Boyacá*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- García C., N. (1987). *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.
- Góngora, G. (2008). *El adversario en discursos políticos y mediáticos en torno a la crisis diplomática entre Colombia, Ecuador y Venezuela*. Tesis de Maestría en Lingüística y Español. Cali: Universidad del Valle.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'éthos. *Pratiques*, 113-114, 55-68.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martín-Barbero, J. (1992). *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Martín-Barbero, J. (2001). *Imaginario de nación. Pensar en medio de la tormenta*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Martín-Barbero, J. (2002). El melodrama en televisión o los avatares de la identidad industrializada. En: H. Herlinghaus (ed.). *Narraciones anacrónicas de la modernidad. Melodrama e intermedialidad en América Latina* (pp. 61-77). Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Martínez, M.C. (2005). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso y la construcción discursiva de la identidad de los sujetos. En: M.C. Martínez. *Didáctica del discurso. Argumentación y narración. Talleres* (pp. 11-21). Cali: Universidad del Valle-Cátedra Unesco.
- Martínez, M.C. (2013). Los géneros desde una perspectiva socioenunciativa. La noción de contexto integrado. *Revista ALED*, 15(2), 139-157.
- Martínez, M.C. (2015a). *La argumentación en la enunciación, la construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Universidad del Valle.

- Martínez, M.C. (2015b). El ethos discursivo: valores, razones y emociones como efectos de discurso. *Revista ALED*, 13(2), 21-40.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L., (1989). *Tratado de la argumentación. La nuevaretórica*. Madrid: Gredos.
- Plantin, C. (2009). La personne comme ressource argumentative: ethos et résistance à l'autorité. En: P. Charaudeau. *Identités sociales et discursives du sujet parlant* (pp. 56-70). Trad. Jorge Agustín Reyes Pulido. París: L'Harmattan.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Berna: Peter Lang.
- Plantin, C. (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- RCN Televisión (productor) (1994). *Café con aroma de mujer*. [DVD]. Telenovela colombiana. Bogotá.
- Renza, A.C. (2010). *La metáfora en la construcción de sujetos discursivos en torno a la noción de legitimidad política en los editoriales del periódico El Tiempo durante la crisis diplomática de marzo de 2008*. Tesis de Maestría en Lingüística y Español. Cali: Universidad del Valle.
- Soares, I.B. (2012). O ethos narrativo em Bons Dias!, de Machado de Assis. *Machado Assislinha*, 5(10), 102-121.
- Unesco (1982). *Conferencia mundial sobre políticas culturales. Informe final*. México: Unesco.
- Van Dijk, T.A. (2000). El estudio del discurso En: T.A. VanDijk. *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-65). Madrid: Gedisa.
- Vitale, A. (2014). *Ethos femenino en los discursos de asunción de las primeras mujeres presidentas de América del Sur: Michelle Bachelet, Cristina Fernández de Kirchner y Dilma Rousseff*. *Anclajes*, 18(1), 61-82.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zecchetto, V. (2003). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Buenos Aires: La Cujía.



Autor invitado



Lenguaje, interacción y diferencia sexual¹

Language, interaction and sexual difference

Amparo Tusón Valls²

Para citar este artículo: Tusón, A. (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación*, 21(1), 138-151.

Cada vez son más abundantes los estudios que abordan las relaciones entre los usos lingüísticos y las diferencias sexuales. La antropología lingüística, la sociolingüística, la nueva dialectología y lo que en el ámbito anglosajón se denomina la “lingüística feminista” llevan varias décadas aportando datos que muestran cómo hombres y mujeres se construyen y se manifiestan de forma diferente en cuanto a la manera de utilizar las lenguas; asimismo, se están desvelando los usos sexistas de las lenguas y proponiendo formas de uso que permitan nombrar a las mujeres.

Los principales ejes que han promovido la investigación en torno de la diversidad lingüística ligada a la diferencia sexual han sido las diferencias en la adquisición lingüística según el sexo; las formas de transmisión cultural y, especialmente, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa en niños y niñas, chicos y chicas. En este sentido resulta de gran interés la consulta de los diferentes trabajos que aparecen en la obra coordinada por B. Schieffelin y E. Ochs (1986).

Desde la perspectiva lingüístico-discursiva, los primeros trabajos sobre la diversidad lingüística y la diferencia sexual que han tenido un gran impacto y se han convertido en referencia obligada son los de R. Lakoff (1975) y D. Tannen (1982, 1986, 1990, 1993 y 1994). Para una exposición más detallada de los inicios de la investigación entorno a las hablas “femeninas” y “masculinas”, se pueden consultar los trabajos de D. Maltz y R. Borker (1982), I. Lozano Domingo (1995) y L. Martín Rojo (1996). Para conocer la opinión de lingüistas y gramáticos en lo que se refiere al habla de las mujeres, véase el capítulo tercero de la obra ya citada de I. Lozano Domingo, así como el libro de M. Yaguello (1978). Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, véanse los trabajos que aparecen en la obra de Wodak (1997).

Otra línea de investigación, muy ligada a la elaboración de un pensamiento y una acción no sexista, es la que intenta descubrir la manera como las lenguas –es decir, quienes hacen y usan las lenguas– “tratan” o representan a los dos grupos sexuales. Básicamente esos estudios se han interesado por dos fenómenos; por una parte, desde el punto de vista morfológico, se han analizado los usos de los géneros gramaticales, por ejemplo, el uso del masculino singular en sentido genérico o del masculino plural como la forma que incluye personas de ambos sexos, o el cambio de significado del femenino respecto del masculino (p.e. *hombre público*, *mujer pública*, o los nombres que indican profesiones hasta hace poco típicamente masculinas y la resistencia de algunos a utilizar el femenino –*médica*, *catedrática*, *jueza*– para indicar a la mujer que ejerce como tal y no la esposa del hombre que la ejerce). Por otra parte, desde el punto de

1 Este artículo fue publicado originalmente en Lomas, C. y González, A. (coords.) (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 61-76). Barcelona: Graó.

2 Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: amparo.tuson@gmail.com

vista léxico, se han analizado definiciones de diccionario y el vocabulario asociado prototípicamente –o estereotípicamente– a las características masculinas y femeninas. Para estos tipos de análisis, es indispensable la consulta del trabajo de A. García Messeguer (1988, 1994).

Los estudios realizados en ese sentido se han aplicado al ámbito educativo, donde también se han llevado a cabo investigaciones muy interesantes en las que se analiza la manera como la institución escolar transmite, entre otros “valores” culturales, actitudes y “valores” sexistas. Sobre este tema se pueden consultar, entre otros, los trabajos de M. Subirats y su equipo (M. Subirats y C. Brullet, 1988; M. Subirats y A. Tomé, 1992; X. Bonal, 1993), los de A.V. Català González y E. García Pascual (1989), la monografía del número 16 de la revista *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación* (1995), donde se pueden encontrar artículos de M. Subirats, M. Yaguello, L. Martín Rojo, D. Maltz y R. Borke, X. Bonal y A. Tomé; la monografía sobre “Lengua y diferencia sexual”, aparecida en el número 28 de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (2001), así como los trabajos que aparecen en la compilación coordinada por C. Lomas (1999)³.

En este capítulo propongo un acercamiento a alguno de los aspectos en que se manifiesta esa relación entre diversidad lingüística y diferencia sexual. Por una parte, se plantea la diferencia en los estilos discursivos femenino y masculino. En segundo lugar, se presentan algunas de las posibilidades que ofrece la propia lengua (en este caso la española) para nombrar a hombres y a mujeres, y se muestran ejemplos de las resistencias que ciertos cambios producen. Se trata, en definitiva, de mostrar que los cambios sociales y los usos lingüísticos están relacionados y que la emergencia de nuevas identidades masculinas y femeninas van de la mano de cambios en la forma en que unos y otras se (re)presentan discursivamente. Finalmente, se aportan algunas ideas sobre cómo la institución escolar puede incidir en la formación no sexista del alumnado, concretamente en aquello que tiene que ver con el lenguaje y con las formas de comportamiento comunicativo.

LENGUAJE Y SOCIEDAD: LENGUAS NATURALES Y USOS SOCIALES

Parece ya del todo indiscutible que el lenguaje es una de las características básicas que diferencia a la especie humana de otras especies animales. El lenguaje es una capacidad innata que cristalizará, a lo largo del proceso de adquisición lingüística, en una u otra lengua según la lengua o las lenguas que se hablen en el entorno en que crece cada ser humano.

Ahora bien, una vez admitimos el carácter innato y universal de esa capacidad, lo que salta a la vista –y al oído– son las múltiples y diversas diferencias que se observan en los usos lingüísticos y que son fruto de la influencia de factores sociales y culturales (Tusón, 1991). Las lenguas pueden entenderse como mecanismos formales, pero también son un conjunto de posibilidades, de convenciones y de estrategias que nos sirven para representarnos el mundo, nuestra propia identidad y que nos permiten relacionarnos con las gentes de nuestro entorno. Las lenguas son invenciones humanas, son unos artefactos sutiles y complejos que funcionan a la vez como parte y como síntoma de la realidad de los pueblos, y así, de igual manera que unas lenguas difieren de otras, una misma lengua es también un conjunto de variedades (geográficas, sociales y funcionales) y va cambiando a través del tiempo. Lo que llamamos “lenguas naturales” (para distinguirlas de otros mecanismos de comunicación o de transmisión de información) no son sino *construcciones socioculturales* y, como tales, *históricas*, sujetas, por lo tanto, a los avatares de la historia.

3 En esa compilación aparece un trabajo mío (Tusón, 1999) en el que se abordan algunos aspectos que pueden servir de complemento a lo que planteo en este artículo.

De entre las variedades lingüísticas, las llamadas sociales (también denominadas “variedades diastráticas” o “sociolectos”) están en estrecha relación con las diferencias socioculturales que existen en el seno de los grupos humanos. La edad, la profesión, el origen social o el sexo son algunas de las variables que se manifiestan en características específicas del uso lingüístico. En efecto, no es igual la manera de hablar de la gente joven que la de la gente mayor, ni de quien se dedica a la medicina y quien se dedica a la mecánica, ni hablan igual las mujeres que los hombres.

Desde luego, no se trata de establecer una relación mecánica y determinista entre sexo y uso lingüístico, como tampoco se puede aceptar una visión esencialista de lo femenino o de lo masculino que finalmente conduciría a naturalizar los comportamientos de hombres y mujeres, entendiendo cada grupo sexual como algo homogéneo y estático (Wodak, 1997). Se trata más bien de ver de qué manera lo biológico y lo cultural se interrelacionan de forma compleja, diversa y cambiante dando lugar, efectivamente, a ciertos patrones en los usos lingüísticos que difieren entre unos y otras, que producen estereotipos, que permiten la ocultación de unas en favor del protagonismo o del exhibicionismo de otros y que conducen a evaluaciones basadas en la desigualdad y en la marginación. Se trata de ver las lenguas como construcciones humanas que cambian de acuerdo con los cambios sociales y que también pueden contribuir a los cambios sociales (basta pensar más en las fórmulas de tratamiento para que sea evidente cómo funciona el cambio “sociolingüístico”).

USOS DISCURSIVOS Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Como ya hemos apuntado, las variedades lingüísticas tienen siempre una base social, en el sentido de que si un grupo humano comparte una serie de rasgos que le caracterizan y que le distinguen de otro grupo es porque mantiene unas redes de relación estrechas creadas a partir de unos intereses y de unas prácticas comunes. Es lo que Eckert y McConnell-Ginet (1992, citado en Wodak, 1997:9) denominan *comunidades de práctica*.

No es extraño, pues, que hombres y mujeres tengan estilos discursivos diferentes puesto que históricamente han formado “comunidades de práctica” diferentes. Tradicionalmente, en nuestra cultura occidental mediterránea, las mujeres se han ocupado, sobre todo, del cuidado de la casa y de la familia. Estas ocupaciones comportan toda una serie de actividades en torno de la comida, la limpieza, el embarazo, el nacimiento y el cuidado de las criaturas, el vestido, la economía “doméstica”, la atención a las enfermedades, el cuidado de las personas mayores, etc. Un conjunto de tareas, en fin, referidas al mundo de lo que se considera “privado”, íntimo, de las “pequeñas cosas” de la vida cotidiana, que no trascienden –o muy poco– a la esfera pública. Por su parte, los hombres se han ocupado, sobre todo, de trabajar fuera de casa, de la vida institucional (política, económica, religiosa), de ir a la guerra, de organizar los deportes, etc., en definitiva, de una serie de actividades que conforman lo que se considera la esfera “pública”, los “grandes problemas” del mundo, un espacio del que las mujeres, hasta hace muy poco y aún hoy de forma mayoritaria, han estado excluidas (Tusón, 1999).

Estas prácticas comunes en el seno de cada grupo sexual –y que diferencian a los dos grupos entre sí– han tenido como consecuencia la formación de dos sociolectos o, como a menudo se denomina, dos estilos discursivos diferentes: un estilo femenino y un estilo masculino. Esto no quiere decir que todos los hombres utilicen todos los rasgos típicos del estilo masculino ni que todas las mujeres utilicen todos los rasgos típicos del estilo femenino. Lo que señalan son tendencias en los usos lingüísticos de unos y de otras. Por otra parte, también se puede observar que hay hombres y mujeres que, por motivos diversos en cuanto a la propia identidad (cierto tipo de homosexuales, por ejemplo) o por la situación (pública o

íntima) en la que se encuentran, presentan rasgos discursivos que estereotípicamente se asignan al otro grupo sexual.

A continuación presentamos, de forma esquemática, las características más sobresalientes del estilo femenino y del estilo masculino, organizadas en apartados que se corresponden con diferentes aspectos del estudio lingüístico y discursivo (prosodia, morfosintaxis, léxico, organización temática, mecánica conversacional y elementos no verbales).

Prosodia y elementos paralingüísticos

Estilo femenino:

- una entonación más enfática; ese énfasis se consigue con alargamientos vocálicos, entonaciones ascendente-descendente y descendente-ascendente
- más cambio de tono de voz, con tendencia a tonos más agudos
- más finales ascendentes
- utilización más frecuente de vocalizaciones (*mm*, *aha* o similares) para indicar *te escucho*, *te sigo*

Estilo masculino:

- ritmo más *stacatto*, con menos modulaciones entonativas
- pocos cambios de tono de voz
- más finales descendentes
- uso menos frecuente de vocalizaciones (*mm*, *aha* o similares), que ellos utilizan para manifestar acuerdo o desacuerdo.

Morfosintaxis

Estilo femenino:

- Uso de la segunda persona y de la primera persona del plural, con la finalidad de incluir a la persona o a las personas con quienes se está hablando (modalidades elocutiva y apelativa)
- Más frecuencia de oraciones interrogativas y exclamativas
- Más preguntas “eco” (*¿no?*, *¿verdad?*, *¿eh?*, *¿a que sí?*, *¿no te parece?*, etc.)
- Más formas indirectas, menos impositivas
- Más oraciones inacabadas
- Más uso de modalizadores (adjetivos, adverbios, apreciativos, minimizadores, y expresiones como: *¡Ay, no sé!, pero a mí me parece que...*, etc.)

Estilo masculino:

- Uso preferente de la primera persona del singular, de la tercera persona y de formas impersonales (modalidad más delocutiva)
- Más frecuencia de oraciones enunciativas
- Más enunciados directos
- Menos uso de modalizadores

Léxico

Estilo femenino:

- Vocabulario referido a los ámbitos privados (familia, hogar, afectos, ...)
- Más palabras que designan matices, por ejemplo referidos a colores, que los hombres.
- Más uso de diminutivos, palabras que manifiestan afectos...

Estilo masculino:

- Vocabulario referido a los ámbitos públicos (política, deportes, trabajo...)
- Léxico más procaz (palabrotas...)
- Más uso de aumentativos

Organización temática textual

Estilo femenino:

- Tendencia a construir el discurso de forma compartida
- Más cambios de tema
- Tratamiento de los temas más bien desde la propia experiencia íntima
- Estilo más implicado, más personalizado, menos asertivo

Estilo masculino:

- Tendencia a resumir o reformular lo que se está diciendo (control temático)
- Tendencia a mantener los temas, menos cambios temáticos
- Tratamiento de los temas más bien desde un punto de vista externo
- Estilo más asertivo

Mecánica conversacional

Estilo femenino:

- Los solapamientos (dos personas que hablan al mismo tiempo) y las interrupciones tienden a ser cooperativos (para manifestar comprensión, para completar la intervención anterior...)
- Más “trabajo” para mantener la conversación (preguntas, exclamaciones, “ayudas” temáticas, etc.)

Estilo masculino:

- Los solapamientos y las interrupciones tienden a ser competitivos (para conseguir espacio para hablar, para manifestar desacuerdo, para desautorizar...)
- Menos “trabajo” para mantener la conversación

Elementos no verbales (cinesia y proxemia)

Estilo femenino:

- Más contacto físico suave, se toman del brazo al caminar, besos en los saludos, mayor proximidad al hablar

- Los movimientos gestuales de manos y brazos suelen realizarse en un espacio más cercano al propio cuerpo (con el antebrazo casi pegado al tórax)
- Piernas juntas o cruzadas por las rodillas

Estilo masculino:

- Contacto físico más esporádico y más agresivo (golpes, palmadas...), choque de manos, mayor distancia al hablar
- Gestos de brazos y manos más amplios
- Piernas abiertas o cruzadas con un pie sobre una rodilla

Una vez señaladas estas diferencias, lo importante es ver cómo se valora uno y otro estilo. Porque la cuestión de fondo es que el estilo masculino es el más valorado como estilo apropiado para las situaciones de comunicación públicas y formales, mientras que el estilo femenino se ve apropiado para las situaciones íntimas, familiares e informales. De esta diferente valoración se desprende, pues, una estigmatización del estilo femenino cuando se usa en situaciones públicas o formales.

EL “HOMBRE ES LA ESPECIE” Y OTRAS ESTRATEGIAS DE OCULTACIÓN

Insistimos una vez más en que el cambio lingüístico a través del tiempo es algo consustancial a las lenguas. Basta consultar cualquier manual de historia de la lengua para comprobarlo. Ahora bien, donde los cambios suelen ser más evidentes es sobre todo en lo que tiene que ver con el léxico y con las rutinas lingüísticas que están ligadas a las normas de comportamiento comunicativo social. Las costumbres cambian y, a la vez, las formas lingüísticas de relacionarse. Además, cualquier innovación en el campo del pensamiento, de la ciencia, de la técnica o de la moda suele ir acompañada por palabras que denominan nuevos conceptos, ideas o descubrimientos de todo tipo (un nuevo aparato electrónico, un nuevo tejido, etc.). Como sabe cualquiera que se interese por los cambios lingüísticos, recurrimos a diferentes procedimientos para ampliar el léxico: composición, derivación, siglas, préstamos de otras lenguas, desplazamiento o especialización del significado de algunas palabras, invención de un vocablo nuevo...

En lo que se refiere a la designación que quienes participan en el coloquio o de las personas a que nos referimos al hablar o al escribir, las posibilidades son variadas. En gran medida depende de la relación social que mantienen o del lugar social que ocupan o se les reconoce. Veamos unos ejemplos (sacados de Calsamiglia y Tusón, 1999, capítulo 5):

Para referirse al “YO” (quien habla o escribe)

fórmulas fijas:

“un servidor”, “ésta que lo es”, “el infrascrito”, “la abajo firmante”.

presentaciones colectivas:

“este gobierno”, “la empresa”, “esta dirección general”, “este departamento”.

Una mujer que vamos a llamar supuestamente Francisca Laína Montero se podría presentar como:

tu chica, mamá, tu hermana, yo, nosotros, Paca, Paqui, Paquita, señora Francisca, Sra. Francisca Laína de Elorza, Sra. Elorza, Francisca Laínez, representante sindical de la empresa X, escritora, profesora de E.G.B., directora general de marketing, Superiora de la comunidad de la orden carmelitana, presidenta del gobierno, directora comercial de la empresa X, etc.”

Para referirse al “TU” (a quien nos referimos oralmente o por escrito)

Pérez, Carlos Pérez, Carlitos, Charli, “El pelos” (variantes de nombres propios)
 Señor, Señora, Seña, Señorito, Señorita (tratamiento)
 Don , Doña (tratamiento quasi prefijo)
 alcaldesa, presidenta, gobernador, decana, director, concejala, (por cargos)
 arquitecto, estudiante, abogada, jueza, catedrático, médica (por profesiones)
 querido, apreciado, distinguido, estimado (apreciativo)
 ciudadano, socia, colega, cliente, compañero, novio, jefe, (relacional)
 madre, primo, abuelo, tía, hermano, nuera, suegro (parentesco)
 cariño, cielo, amor, corazón, nena (apelativos de afecto)
 chichi, cuca, titi, ... (invenciones apelativas de afecto)
 monstruo, gordo, capullo, gilipollas (apelativos de afecto irónicos)
 tronco, colega, tía, tío (apelativos jergales)

HONORÍFICOS. En el *Libro de estilo del lenguaje administrativo* (VVAA, 1994), se indica que:

- “Excelencia” se reserve para jefes de estado y sus cónyuges.
- “Excelentísimo/a” se aplique a miembros del Ejecutivo hasta el nivel de secretarios de Estado, delegados de gobierno y gobernadores. Se indica que también tienen derecho a usarlo los alcaldes de grandes ciudades, los rectores de universidad, los presidentes de comunidades autónomas y los titulares de altos tribunales y cámaras legislativas.
- “Ilustrísimo/a” se utilice con autoridades como comisarios generales de policía, delegados de hacienda, decanos de facultades, títulos nobiliarios, rangos superiores de las fuerzas armadas y diversos grados de la carrera diplomática.
- En el resto de los casos la ciudadanía estaría representada por el tratamiento Sr. D. y Sra. Doña, reservado para todas las personas adultas con capacidad de votar.

Lógicamente, esas fórmulas cambian según la época y el lugar, según el sistema político, según la ideología... Por todo ello es cada vez más necesaria la elaboración de diccionarios especializados así como la redacción de manuales de estilo que orienten a quienes tienen como instrumento de trabajo el habla o la escritura en el uso apropiado y puesto al día de la lengua. Tomemos como ejemplo, en lo que se refiere al género, el lenguaje administrativo y legal. Puesto que, hasta hace relativamente poco, la mujer no estaba reconocida como sujeto legal, todos los documentos de la administración usaban únicamente el masculino. Ahora bien, parece lógico que, a partir del momento en que la mujer tiene reconocimiento jurídico y administrativo a todos los efectos, se cambie también el redactado de esos documentos de forma que contemplen la posibilidad de “una firmante”, “una compradora”, Señora ...

Esos cambios en los usos lingüísticos son, pues, un reflejo de los cambios en el mundo social y una opción para que ese cambio realmente se produzca; insistimos en que no suponen ninguna violencia para la lengua, sino simplemente una elección diferente dentro de las posibilidades que la propia lengua ofrece. Sin embargo, aún provocan unas resistencias que son, como mínimo, sorprendentes. Como muestra de esa resistencia, reproducimos aquí un texto del conocido escritor Javier Marías, aparecido en *El País* el día 3 de marzo de 1995, que resume a la perfección ciertas maneras de pensar respecto a lo que estamos comentando.

CURSILERÍAS LINGÜÍSTICAS

El autor, declarado admirador del movimiento feminista, defiende que la lengua es un instrumento lleno de útiles convenciones que no tienen por qué presuponer necesariamente discriminación sexista

Una amable lectora de Barcelona me escribió reprochándome un paréntesis de un artículo que publiqué en otro lugar. Aunque ya le contesté, quizá no sea superfluo dar aquí las mismas explicaciones y, de paso, intentar aclarar alguna otra cosa que a mi modo de ver se presta últimamente a gran confusión o manipulación. Mi paréntesis decía así: "...el *hombre* contemporáneo (y utilizo la palabra hombre en su acepción genérica, que no hay por qué abolir en favor de la cursilería feminista o más bien *hembrista*)...". Como pueden imaginarse, los reproches eran dos: ese empleo de la palabra *hombre* y el neologismo *hembrista*, que era entendido como alguna suerte de insulto.

Empezaré por lo segundo y diré que no se trataba tanto de un insulto cuanto del intento de separación de dos actitudes que habitualmente no se diferencian. Por una parte estaría el feminismo, movimiento por el que tengo no sólo respeto, sino abierta admiración. A lo largo de mi vida me he sublevado ante los suficientes atropellos machistas para no desear otra cosa que su término, y aún me deja atónito que haya trabajos en los que una mujer percibe un sueldo más bajo que un hombre por llevar a cabo las mismas tareas. Sin duda hay mucho que lograr todavía en ese combate y celebraré cualquier conquista en favor de la igualdad social de los sexos. Por otra parte estaría lo que yo llamo *hembrismo*, tan condenable como el machismo y equivalente a él: la actitud maniquea que no pretende igualdad sino favoritismo (a menudo con trampas); el comportamiento partidista que, por ejemplo, ante una acusación de violación no querrá ni verdad ni justicia, sino la condena del hombre en todo caso, como si eso fuera un logro en sí mismo, independientemente de su inocencia o culpabilidad; el espíritu policial o inquisitorial que trata de imponer censuras al habla y a la opinión con pretextos y subterfugios machistas o *sexistas*.

Hace poco, el Instituto de la Mujer, ese organismo agudo o más bien picudo, anunció que piensa pedir a la Real Academia la supresión de las palabras así consideradas por su agudeza. El reproche de mi lectora estaba en la misma línea, y quisiera aclarar lo siguiente: el habla es lo más libre que hay después del pensamiento, y es inadmisibile que nadie quiera coartarla o restringirla según sus gustos o hipersensibilidades; es algo vivo y sin dueño, y con infinitas posibilidades, de las cuales cada hablante elige unas y rechaza otras, pero siempre sin tratar de imponer sus criterios o preferencias a otros. Uno puede abstenerse de emplear tal o cual vocablo, pero no puede aspirar a que sea abolido por ello.

Por otra parte, la lengua es un instrumento útil, y como tal está lleno de convenciones que en sí mismas no presuponen necesariamente discriminación. En las lenguas romances como el castellano existen géneros y quizás por eso *pueden parecer* más "*sexistas*" que otras en las que no los hay. No es así: el plural "los escritores" engloba también a las escritoras —es una mera convención de la lengua— y me parece cursi la vigilancia que hoy lleva a tanta gente a decir "los escritores y las escritoras" o "las niñas y los niños". En cuanto al uso genérico de *hombre*, es otra convención sin más, como lo es decir "el león vive en la selva", "el perro es el mejor amigo del hombre" o "los escoceses son tacaños". Me parecería una mojigatería insufrible andar diciendo "el león y la leona viven en la selva", "el perro y la perra son los mejores amigo y amiga del hombre y de la mujer" o "los escoceses y las escocesas son tacaños y tacañas". También se dice "la tortuga", "la serpiente", "la foca" y "la araña" como genéricos, englobando a los machos de esas especies, se dice "el conejo", pero se dice "la liebre", y a nadie se le ocurre pensar que las liebres machos estén siendo excluidas o menospreciadas. Si se siguiera hasta el fin esta tendencia

habría que hablar siempre de “la tortuga y el tortugo”, “el araña y la araña”, “la foca y el foco”, una ridiculez. También llegaría el día en que los varones exigieran que se los llamara “personos” y “víctimos”.

Y ese día, en efecto, todos y todas habríamos sido víctimas y víctimas de la cursilería mencionada en mi criticado paréntesis.

El autor da su opinión —y, por supuesto, es muy dueño de pensar de esa manera—. Otra cosa son las contradicciones en las que cae y, sobre todo, la falacia argumental y la ridiculización a la que somete opciones diferentes a la suya. Aquí sólo señalaremos algunos aspectos y dejamos que quien lea estas páginas complete el análisis. Compara Marías el uso de “hombre” como genérico al de nombres de animales también usados en masculino singular como genéricos cuando gramaticalmente pueden tener los dos géneros, como *león*, *perro*, etc., y señala también el hecho de que existen denominaciones de animales que solo presentan un género (*la liebre*, *la tortuga*, *el rinoceronte*). Usar esas comparaciones es una falacia por el simple hecho de que se compara el mundo animal con el mundo social humano. Y, con todos los respetos hacia los seres animales no racionales, hemos de convenir en que sus organizaciones sociales no cambian a no ser, precisamente, por la intervención de algún que otro animal racional (no sabemos de ninguna revolución de las abejas obreras contra la reina y los zánganos, ni de ninguna confabulación de los amanti religiosa macho contra las hembras, que los devoran después de aparearse, por poner dos ejemplos). Sin embargo, las sociedades humanas cambian en el tiempo y en el espacio, y por eso no es lo mismo hablar de *esclavitud*, *servidumbre* o *proletariado*, denominaciones que se refieren a formas de relación social diferentes ¿o no?.

Señala el autor que *“la lengua es un instrumento útil, y como tal está lleno de convenciones que en sí mismas no presuponen necesariamente discriminación.”* Y, desde luego, estamos de acuerdo con esa afirmación; pero, cuando él plantea que *hombre* es una de esas convenciones y que no tiene por qué ser discriminatoria, desde luego ya no estamos tan de acuerdo, porque la lengua española ofrece muchas posibilidades para designar al conjunto de la humanidad y la elección de una u otra puede ser inconsciente, pero no inocente, y menos cuando quien elige es un artista de las palabras, un escritor, que tiene que estar acostumbrado a buscar el adjetivo justo, a pelearse con la sintaxis para seleccionar la estructura que mejor provoca el efecto pretendido, a dar con el conector adecuado al registro lingüístico que se quiere utilizar, etc.

Como ilustración, he aquí unas cuantas posibilidades de las que comentamos que ofrece la lengua y que permiten no excluir a nadie (cuando ese es el objetivo que se pretende, claro está):

elisión del pronombre sujeto (sabéis, en vez de “vosotros sabéis”)
ustedes (tal como se hace en gran parte de latinoamérica de habla hispana, en lugar de “vosotros” o “vosotros y vosotras”)
quien, quienes (quien investiga, en lugar de “el investigador”)
persona, personas
gente, gentes
ser humano, seres humanos
humanidad
pueblo, pueblos
grupos, grupos
infancia
criatura, criaturas

adolescencia, edad adolescente

juventud

edad adulta

vejez,

persona mayor, personas mayores

y, por qué no, especificar de vez en cuando “hombres y mujeres”, niños y niñas”, etc.

Veamos a continuación otro texto³, también escrito por un hombre, el lingüista italiano Tullio de Mauro, y que muestra una sensibilidad distinta; se trata del inicio del primer capítulo de su libro *Guía para el uso de la palabra*. Hemos subrayado las formas que utiliza para denominar al conjunto de la humanidad y el símbolo Ø para señalar la elisión del sujeto. Evidentemente aparecen masculinos plurales, pero que tienen siempre como referente una expresión anterior inclusiva.

NO HACE FALTA HABLAR

No hace falta hablar. Y menos aún escribir. Durante millones de años, los antepasados de la especie humana vivieron en la Tierra gritando como los animales, pero sin hablar. No sabemos con certeza cuándo aparecieron entre los demás simios aquellos que, de acuerdo con nuestra actual perspectiva científica, son dignos del nombre de seres humanos. De todas maneras, lo cierto parece ser que este acontecimiento tuvo lugar hace más de un millón de años. Tampoco sabemos exactamente cuándo los grupos humanos más antiguos pasaron del grito a la palabra. Hay quien aproxima mucho la aparición de la palabra, hasta situarla sólo unas decenas de milenios atrás. Pero también hay quien piensa, en cambio, que ello ocurrió mucho antes. En todo caso, sabemos lo suficiente como para afirmar que durante centenas de milenios hubo seres muy similares a las mujeres y a los hombres de hoy en día que vivieron en la Tierra sin el uso de la palabra. Ø Caminaban erguidos; es decir, eran bípedos. Lo mismo que nosotros, ya Ø comían alimentos de diversa naturaleza y Ø utilizaban materiales para la construcción de instrumentos. Con la ayuda de tales instrumentos Ø fabricaban cobijos, otros utensilios, armas de caza, de defensa y de ataque. Por tanto, en ciertos aspectos esenciales Ø eran ya como nosotros. Pero es casi seguro que Ø no hablaban.

Luego apareció la palabra. A partir de ese momento pasaron, sin duda, decenas y decenas de milenios. Por último, los lejanos descendientes de los primeros seres humanos que habían hablado sintieron la necesidad de fijar, de hacer perdurar de algún modo las palabras que hasta entonces sólo se habían pronunciado y oído. A ello los empujaron razones de orden religioso, como la necesidad de determinar y transmitir la forma de los ritos, las ceremonias, las plegarias, y de orden económico, como definir las propiedades, los contratos, las cuentas, etc.

Para satisfacer estas necesidades nacieron, alrededor del año 4000 AC, las primeras escrituras, en piedra, tablillas de arcilla o madera. [...]

(De Mauro, 1980, pp. 7-8).

¿Diría Javier Marías que este texto es “cursi”?

No obstante, la inercia es fuerte y, aun teniendo ante los ojos todas esas denominaciones, cuando pedimos a estudiantes (chicos y chicas) de primero de Magisterio que resuman ese capítulo (es una actividad que llevan a cabo nada más empezar el curso), nos encontramos con resúmenes que empiezan así (se subrayan también las formas que utilizan para denominar a la humanidad):

3 Tanto el texto de Javier Marías como el de Tullio de Mauro forman parte de los materiales que utilizamos en las clases de la asignatura “Lengua castellana” de 1º de Magisterio de la Universitat Autònoma de Barcelona.

(1)

Durante muchos años, el hombre se comunicaba sin necesidad de ejercer la escritura ni el habla y, en cambio, en muchos aspectos se parecían mucho al hombre actual. Surgieron algunos cambios y, luego, apareció la palabra. Y, de ahí, surgió la necesidad de dejarlo por escrito, de fijar las palabras (leyes, contratos, ceremonias y ritos...) [...]

(2)

El hombre vive en sociedad, ya desde los inicios el hombre ha convivido con demás hombres, y el mero hecho de la convivencia comporta una comunicación, existe por parte del hombre la necesidad de comunicarse. Primero la comunicación era con gritos pero luego apareció la palabra, y con ella la necesidad de hacer perdurar lo que solo se pronunciaba o oía y así aparecieron las primeras escrituras [...]

(3)

Durante millones de años el hombre no utilizaba la palabra. Se valía sólo con los gritos para comunicarse con los demás. Con el transcurso del tiempo dejaron atrás los gritos y apareció la palabra. [...]

(4)

En un principio el hombre propiamente dicho se comunicaba mediante gestos sin necesidad de hablar. Hace aproximadamente unas decenas de milenios surgió otra manera de comunicarse mediante la palabra. [...]

(5)

Durante millones de años, el hombre no tuvo la necesidad de hablar, aunque se comunicaba mediante sonidos y gritos. Su evolución llevó a la aparición de la palabra [...]

(6)

A lo largo de la evolución del hombre el uso del habla no pareció tener una principal trascendencia. Y como los animales, se comunicaban mediante gruñidos. [...]

(7)

La virtud de la palabra en el hombre no ha existido siempre. La comunicación en la Prehistoria era realizada mediante sonidos guturales. Con el desarrollo de estos pueblos hubo una evolución de la comunicación que dio lugar al habla.[...]

(8)

El artículo “No hace falta hablar” que forma parte de la *Guía para el uso de la palabra* nos argumenta que desde el inicio de la humanidad el hombre se comunicaba. En un principio el ser humano prescindía de la palabra, más adelante recurrió a los símbolos. [...]

Como se puede apreciar, en todos los textos, a excepción de los dos últimos, aparece únicamente la forma “el hombre” utilizada como genérico (en el 3 aparece también en plural, “los hombres”)⁴. Cada curso me llama la atención que, de entre las diversas posibilidades que tienen en el texto, escojan para resumir una que no aparece –“el hombre”– y que no se ajusta a la intención expresiva del autor de incluir a hombres y mujeres. Cuando les comento este hecho y cuando más adelante –al tratar el tema de lengua y género de forma

más específica— recuperamos las palabras de Tullio de Mauro y los resúmenes que habían elaborado, una parte del alumnado suele decir que su opción es “más fácil”, “más cómoda” o “más sencilla” y que “total, ya nos entendemos”. Y esto lo dicen tanto chicos como chicas. Cuesta algo que entiendan que no es solo una cuestión de opciones feministas o sexistas, sino que es también una cuestión de precisión léxica y que, si la lengua hace posible nombrar a unos y a otras con sustantivos colectivos o con denominaciones no ambiguas, parece fuera de lugar y de tiempo obstinarse en utilizar una forma excluyente y ambigua (como es el caso de *hombre*, ya que me puedo estar refiriendo exclusivamente al macho de la especie). Aun así, las resistencias persisten...⁵

LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA NO SEXISTA

Como en tantos otros ámbitos que afectan a la vida social, el papel de la educación es fundamental para que exista una ciudadanía crítica y responsable. Y como se ha dicho en múltiples ocasiones, a través de las actividades discursivas es como, fundamentalmente, se construyen y se desarrollan concepciones del mundo y de las personas. Así, si queremos que las diferencias de estilos discursivos entre hombres y mujeres no se aparejen con desigualdad y marginación, si creemos que las lenguas pueden ser instrumentos de diálogo y de inclusión, hemos de incidir a través de nuestras prácticas docentes en ese sentido.

Quienes enseñamos tenemos una primera responsabilidad que es la de analizar nuestras propias prácticas discursivas. ¿De qué manera utilizamos las lenguas? ¿Cómo valoramos los diversos estilos discursivos? ¿Qué usos lingüísticos en lo que se refiere al género y al tratamiento de niños y niñas, de hombres y mujeres presentan los libros de texto y los diferentes materiales didácticos que utilizamos? Llevar a cabo actividades de auto-observación y de observación externa pueden ser de gran utilidad para obtener información fiable sobre lo que hacemos en las aulas por lo que respecta a esos aspectos⁶.

En segundo lugar deberíamos reconocer, favorecer y respetar los estilos femeninos en las interacciones en el aula, tanto en lo que se refiere a la valoración del papel de la mujer a lo largo de la historia, como al reconocimiento crítico de los temas apreciados por las mujeres y su manera de tratarlos, evitando la ridiculización y el victimismo. Se deberían crear espacios en el aula donde esas formas de hablar sean valoradas, donde cooperar en la construcción del discurso, aplicar la experiencia personal, manifestar dudas, matizar lo que se dice, etc., sea precisamente algo positivo, una forma apropiada para la construcción de los conocimientos.

En tercer lugar, una parte de la educación lingüística debería estar destinada a promover la reflexión y el debate sobre los usos lingüísticos sexistas, sobre los estereotipos respecto de lo masculino y lo femenino que se hacen evidentes en diferentes manifestaciones discursivas como la publicidad, el cine, la televisión, los cómics, la prensa, etc., así como en los mismos usos y valoraciones sobre los usos que hacen adolescentes y jóvenes de uno y otro sexo. Para ello, puede ser útil proporcionar opciones para evitar la ocultación, mostrando esas opciones como un caso más en el que se manifiesta de la variación lingüística.

Finalmente, se debería valorar la aparición de nuevas identidades masculinas y femeninas en las que se respetan y se valoran positivamente formas de usar el lenguaje que nombran a unos y a otras, así como los diferentes estilos discursivos (L. Martín Rojo y J Callejo Gallego, 1995; L. Martín Rojo, 1997). Como dice la filósofa M. Larrauri (1999):

4 Dejamos de lado aquí otros comentarios sobre el contenido del resumen y que, por supuesto, se trabajan en las clases, ya que uno de los objetivos de la actividad consiste en analizar la importancia de saber elaborar un resumen como muestra de la comprensión de un texto y como instrumento de estudio (véase A. Ramspott, 1996).

5 Hay que decir, también, que buena parte del alumnado participa activamente en la discusión defendiendo la postura que se propone.

6 Algunas indicaciones prácticas para llevar a cabo la observación en el aula se pueden encontrar en Nussbaum y Tusón, (1996).

La revolución feminista es una revolución cultural. Tiene que cambiar el sentido desvalorizado que tiene ser mujer y tiene que cambiar para todos, hombres y mujeres. "Cambiar el orden simbólico" han dicho las feministas italianas, esto es, cambiar el significado, el orden de la representación simbólica."

Y no podemos olvidar el papel fundamental que tienen los usos lingüísticos en la (re)producción o el cambio de ese orden de la representación simbólica de ser hombre o de ser mujer en nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- BONAL, Xavier (1993). "La discriminación sexista en la escuela primaria". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 8/9, 140-146.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CATALÁ GONZÁLVEZ, Aguas Vivas y Enriqueta GARCÍA PASCUAL (1989). *Una mirada otra*. València: Institut Valencià de la Dona.
- COATES, Jennifer (1997). "Women's friendships, women's talk". En: R. Wodak (ed.). *Gender and Discourse* (pp. 245-262). London: Sage.
- ECKERT, Penelope y Sally McCONNELL-GINET (1992). "Communities of practice: where language, gender and power all live". En: Kira Hall, Mary Bucholtz y Birch Moonwomon (eds.). *Locating Power: Proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference* (pp. 89-99). Berkeley, CA: Women and Language Group, U. C. Berkeley.
- GARCÍA MESSEGUER, Álvaro (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Madrid: Montesinos.
- GARCÍA MESSEGUER, Álvaro (1994). *¿Es sexista la lengua española?* Barcelona: Paidós.
- LAKOFF, Robin (1975). *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: Ricou.
- LARRAURI, Maite (1999). "¿Iguales a quién? Mujer y educación". En: C. Lomas(comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 32-42). Barcelona: Paidós.
- LOMAS, Carlos (comp.) (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- LOZANO DOMINGO, Irene (1995). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Madrid: Minerva Ediciones.
- MALTZ, Daniel y Ruth BORKER (1982). "Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16, 18-31.
- MARTÍN ROJO, Luisa (1996). "Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16, 6-17.
- MARTÍN ROJO, Luisa (1997). "Intertextuality and the construction of a new female identity". En: M. Bengoechea y R. Sola (eds.). *Intertextuality/ Intertextualidad*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- MARTÍN ROJO, Luisa y Javier CALLEJO GALLEGOS (1995). "Argumentation and inhibition: Sexism in the discourse of Spanish executives". *Pragmatics*, 5(4), 455-484.
- NUSSBAUM, Luci y Amparo TUSÓN (1996). "El aula como espacio cultural y discursivo". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17, 14-21.
- RAMSPOTT, Ana (1996). "El resumen como instrumento de aprendizaje". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, 7-16.

- SCHIEFFELIN, Bambi B. y Elionor OCHS (eds.). (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- SUBIRATS, Marina y Amparo TOMÉ (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el centro educativo. Cuadernos para la coeducación, 2*. Bellaterra: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- SUBIRATS, Marina y Cristina BRULLET (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- TANNEN, Deborah (1982). "Ethnic style in male-female conversations". En: J.J. Gumperz (ed.). *Language and social identity* (pp. 217-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNEN, Deborah (1986). *¡Yo no quise decir eso!* Barcelona: Paidós.
- TANNEN, Deborah (1990). *¡Tú no me entiendes!* Barcelona: Círculo de Lectores.
- TANNEN, Deborah (1994). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.
- TANNEN, Deborah, ed., (1993). *Gender and conversational interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- TUSÓN, Amparo (1991). "Iguales ante la lengua - desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". *Signos. Teoría y práctica de la educación, 2*, 50-59.
- TUSÓN, Amparo (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- TUSÓN, Amparo (1999). "Diferencia sexual y diversidad lingüística". En: C. Lomas (coord.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 85-100). Barcelona: Paidós.
- VVAA (1992). *Manual de estilo del lenguaje administrativo*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas (MAP).
- VVAA (1995). *¿Iguales o diferentes?. Signos. Teoría y práctica de la educación, 16*.
- VVAA (2001). *Lengua y diferencia sexual. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 28*.
- WODAK, Ruth (1997). "Introduction: some important issues in the research of gender and discourse". En: R. Wodak, (ed.). *Gender and Discourse* (pp. 1-20). London: Sage.
- WODAK, Ruth, ed. (1997). *Gender and Discourse*. London: Sage.
- YAGUELLO, Marina (1978). *Les mots et le femmes*. Paris: Payot.



Traducción



La lectura y el aprendizaje de gramática a través de teléfonos móviles

Reading and grammar learning through mobile phones

Shudong Wang¹, Simon Smith²

Wang, S. & Smith, S. (2013). Reading and grammar learning through mobile phones. *Language Learning & Technology*, 17(3), 117-134.

Para citar este artículo: Wang, S. y Smith, S. (2016). La lectura y el aprendizaje de gramática a través de teléfonos móviles. *Enunciación*, 21(1), 153-172.

Traductor: Wilder Yesid Escobar Alméciga, Mg.³

Resumen

Este artículo describe un proyecto en curso acerca del aprendizaje de idiomas mediante un reporte parcial, tres años después del inicio de su implementación. Aquí se examina tanto la viabilidad como las limitaciones del desarrollo de habilidades de lectura y gramática en inglés a través de la interfaz de los teléfonos móviles. Materiales de lectura y gramática se enviaron regularmente a lo largo del proyecto a los teléfonos móviles de los estudiantes, quienes leyeron o interactuaron de alguna manera con los materiales que les llamaban la atención. La información obtenida de los participantes y los registros del servidor indican que la lectura y el aprendizaje de la gramática, utilizando dispositivos móviles, fueron

considerados experiencias positivas del lenguaje. Sin embargo, los datos también indican que el éxito de cualquier proyecto de aprendizaje a través de estos dispositivos podría ser limitado, a menos que se cumplan ciertos criterios, los cuales incluyen: a) proporcionar material de aprendizaje interesante que no sean muy extenso ni demasiado exigente; b) brindar un grado adecuado de acompañamiento; c) incentivar la participación activa de los estudiantes; d) ofrecer incentivos; e) garantizar el respeto a la privacidad, f) crear un entorno de aprendizaje móvil y técnico que sea seguro y protegido.

Palabras clave: aprendizaje de idiomas, consideraciones de seguridad y privacidad, eficacia, gramática, lectura, teléfonos móviles.

1 Shimane University, Shimane, Japón. Correo electrónico: wangsd@soc.shimane-u.ac.jp

2 Caledonian University, Glasgow, Reino Unido. Correo electrónico: simon_d_smith34@hotmail.com

3 Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: escobar.w@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los teléfonos móviles en la educación

Japón tiene una de las redes celulares más avanzadas del mundo y la población estudiantil, en su mayoría, cuenta con un teléfono móvil. En parte, debido a la ubicuidad de la tecnología Wi-Fi y WiMAX, los usuarios de teléfonos inteligentes se han convertido en la norma y no la excepción. Hay tres razones principales que explican dicha tendencia. En primer lugar, los teléfonos inteligentes de compatibilidad Wi-Fi o WiMAX tienen la misma conectividad que los computadores. Incluso, en el actual entorno 3G y 4G, la capacidad de procesamiento de datos de teléfonos móviles ofrece a los usuarios una flexibilidad mucho mayor que antes. El cambio no se limita solo al entorno inalámbrico, también el *hardware* de estos dispositivos ha experimentado una evolución exponencial.

Otra razón para la proliferación del uso de teléfonos inteligentes es que el tamaño de la pantalla de algunos de ellos ha aumentado a cinco pulgadas o más, y la resolución ha mejorado hasta alrededor de 1980 × 1080 píxeles. Por último, la capacidad de procesamiento de su CPU sigue evolucionando, y las tarjetas de memoria pueden almacenar decenas de *gigabytes* de datos, lo que los hace comparables con muchos computadores.

Es claro que la brecha de funcionalidades operativas entre los teléfonos móviles y la tecnología PC se ha reducido proporcionándoles a los educadores una mayor libertad para hacer trascender el aprendizaje, más allá de los entornos educativos tradicionales.

Si bien las limitaciones para el uso del teléfono móvil en la educación existieron en el pasado (Wang y Higgins, 2006), estas se han comenzado a disipar a razón de los avances de la tecnología de la información. Por ejemplo, los problemas asociados a las bandas de reducida capacidad se han subsanado gracias a las tecnologías de

conexión Wi-Fi, 3.5G, y las redes 4G. Del mismo modo, las dificultades de digitación manual de texto se han resuelto con la tecnología de reconocimiento de voz, pantallas táctiles y los estiletes. Desde la aparición de los teléfonos inteligentes en 2007 se les ha venido incorporado progresivamente funciones que eran antes exclusivas de PC y de otros dispositivos de mano.

En Japón, la mayoría de los teléfonos móviles están equipados con cámaras fotográficas y de video, tecnología de respuesta rápida (QR), grabadoras de voz, reproductores de MP3/MP4 y 1seg, que permiten la recepción móvil de televisión terrestre, sistema de posicionamiento global (GPS), acceso a internet, correo electrónico, servicio de mensajería corta (SMS) y servicio de mensajería multimedia (MMS).

Aplicaciones como YouTube, Facebook, Skype, Twitter, Flash o recursos multimedia habilitados para Java son accesibles en teléfonos móviles. En otras palabras: el entorno digital de hoy en día ha desdibujado la diferencia entre los teléfonos móviles y los computadores. En la medida en que el precio de los primeros cae, dejan de ser una herramienta de una élite minoritaria.

De acuerdo con la encuesta Mynavi Co. Ltd. (2012), el 59,3 % de los estudiantes japoneses actualmente poseen teléfonos inteligentes. Aunque no podemos presuponer que tales números se puedan trasladar a un alto número de estudiantes de idiomas que usen sus celulares para tal propósito, las predicciones para altas correlaciones futuras parecen probables.

Por ejemplo, Cheon, Lee, Crooks y Song (2012) indican que los estudiantes universitarios en Estados Unidos están comenzando a aceptar el *m-learning*. De igual manera, en Japón, la mayoría de los estudiantes encuestados por Thornton y Houser (2005) prefieren recibir los materiales de aprendizaje en sus teléfonos móviles en lugar de en sus computadores.

La teoría pedagógica actual también demuestra un entusiasmo paralelo hacia el aprendizaje móvil. Según la teoría del aprendizaje situado

(SLT, por sus siglas en inglés) (Collins, Brown y Newman, 1989; Warschauer, 1997), un verdadero aprendizaje no es intencional y se sitúa en actividades auténticas, el contexto y la cultura.

En una discusión acerca de la eficacia de *mobile assisted language learning* (aprendizaje móvil asistido), Burston (2011) afirma que las teorías conductistas centradas en el profesor pueden apoyar y complementar las aplicaciones de telefonía móvil para vocabulario y gramática enfocadas en el estudiante. Aunque puede ser prematuro juzgar la eficacia del aprendizaje móvil, la colaboración y los enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, sin duda, han informado e inspirado la evolución de programas de aprendizaje móvil.

El aprendizaje del lenguaje por medio de teléfonos móviles

Los teléfonos inteligentes están siendo cada vez más utilizados para el aprendizaje de idiomas y, específicamente, de vocabulario, como se muestra en un sin número de estudios (Chen y Chung, 2008; Kennedy y Levy, 2008; Lu, 2008; Pincas, 2004; Stockwell, 2008; Stockwell 2010; Thornton y Houser, 2005; Yamaguchi, 2005). Para ilustrar, Lu (2008) motivó a algunos estudiantes a aprender dos grupos de palabras en inglés, tanto con teléfonos móviles como en formato de papel. Se encontró que los que aprendían a través de SMS llegaban a entender más palabras que aquellos que trabajaban en el formato de papel. Kennedy y De Levy (2008) investigaron la aceptabilidad de un *pushed mode* (modo inducido) de funcionamiento del teléfono móvil; estos autores enviaron mensajes cortos en los que mezclaban palabras conocidas y desconocidas. De esta manera, descubrieron que los estudiantes apreciaban la experiencia de revisar información previamente aprendida y que, a menudo, el contenido del mensaje les parecía útil y agradable.

Butgereit y Botha (2009) diseñaron un sistema que les permitiera crear listas de ortografía o de

vocabulario en inglés y *afrikáans* a los profesores de idiomas. En consecuencia, el sistema generaba una aplicación de telefonía móvil divertida que usaba diversos conversores de texto a voz que invitaban a los estudiantes africanos a practicar la ortografía de las palabras. Cavo e Ibrahim (2009) desarrollaron un sistema para enviar palabras técnicas en inglés, junto con los significados en forma de SMS.

Estos estudios también demuestran que la utilidad de MALL no se limita solo al aprendizaje del vocabulario; los teléfonos móviles también se pueden usar en otras situaciones de aprendizaje.

Comas-Quinn y Mardomingo (2009) llevaron a cabo un proyecto de aprendizaje móvil que involucraba a los estudiantes en la creación de un recurso en línea para trabajar una cultura extranjera. En su proyecto, los estudiantes utilizaban sus teléfonos móviles, cámaras digitales y grabadoras de MP3 para seleccionar y grabar muestras de sus encuentros con las culturas extranjeras. Luego, los estudiantes enviaban o subían estos encuentros a un blog cultural para compartirlos con otros miembros del grupo.

Chang y Hsu (2011) desarrollaron un sistema para integrar un modo de traducción instantáneo y una función de anotación de traducción compartida instantánea multiusuario para apoyar un curso de lectura intensiva de forma sincrónica en el aula normal. El proyecto fue diseñado para asistentes personales digitales (PDA), no para teléfonos móviles.

Demouy y Kukulka-Hulme (2010) también reportaron un proyecto que les permite a los estudiantes utilizar los iPods y reproductores de MP3, así como los teléfonos móviles, para practicar escuchar y hablar. Ellos encontraron que, si bien el uso de iPods y reproductores de MP3 fue fácilmente adoptado por los participantes del proyecto, llevar a cabo las actividades a través de los teléfonos móviles se consideró menos satisfactorio. A pesar del reto de integrar los teléfonos con un entorno de aprendizaje, se ha demostrado que a medida que los usuarios se vuelven más

hábiles en la interacción con las interfaces digitales, sus estilos de aprendizaje y la forma como perciben el material de aprendizaje cambia (Stoc-kwell, 2010). Asignar tareas más pequeñas como miniensayos y cuestionarios de gramática puede ser más adecuado para alcanzar una mejor experiencia de aprendizaje con estos dispositivos. De hecho, algunos académicos (Rutherford, 1987; Krashen, 1989) sugieren que el tiempo de adquisición mejora cuando se aprende agrupando el lenguaje en trozos comprensibles y manejables. Con esto en mente, y con el fin de enfrentar la falta de información sobre el desarrollo de las habilidades de lectura y de gramática a través de los teléfonos móviles, se hizo un primer intento en 2009, dándoles a los estudiantes el material de aprendizaje de gramática y de lectura en inglés en pequeños trozos.

Propósito del estudio

En comparación con los ensayos de aprendizaje y prácticas de vocabulario por medio de teléfonos móviles para desarrollar el escucha y el habla, hay significativamente menos investigación sobre las ventajas de los programas de telefonía móvil para desarrollar la lectura y la práctica de la gramática. Waycott y Kukulska-Hulme (2003) reportan que los estudiantes tenían dificultades para leer los materiales del curso en un formato PDA (un dispositivo móvil que no es popular entre los estudiantes universitarios en Japón) y que lo consideraban de inferior calidad a la de la lectura hecha en papel. Lan, Sung y Chang (2007) exploraron el potencial de la tecnología móvil para la lectura, pero sus experimentos se limitaron a las tabletas PC, además su grupo de participantes solo incluía estudiantes de primaria. La investigación de Huang y Lin (2011) demostró que, en términos de lectura, recibir materiales en papel es preferible a recibir recursos a través de teléfonos móviles o de correo electrónico, independientemente de la extensión de los textos. Si bien este es un hallazgo importante, en el

proyecto solo participaron diez estudiantes; por otra parte, el estudio se basó en la lectura de tan solo seis textos.

Además de la falta de investigaciones sobre lectura y el aprendizaje de la gramática a través de dispositivos móviles, otro factor importante que inspiró este proyecto es la popularidad que tienen las novelas en formatos para telefonía móvil escritas en japonés. Kawaharazuka y Takeuchi (2010) y Farrar (2009) reportan que para 2007, cinco de las novelas impresas más vendidas en Japón se escribieron y se leyeron en teléfonos móviles. La prevalencia de la lectura de novelas en teléfonos se interpretó como un indicio positivo de que los estudiantes potencialmente verían este proyecto con buenos ojos, si algunos de estos protocolos fueran adoptados incorporando, por ejemplo, el uso frecuente de la línea de retorno y frases cortas con pocos modificadores. Con dichos factores en mente les queríamos ofrecer a los estudiantes una modalidad de aprendizaje que les ayudara a mejorar su inglés y que nos permitiera tener una mejor comprensión del aprendizaje de la lectura y la gramática por medio de los teléfonos móviles; esto a su vez, nos facilitó evaluar el grado de motivación de los alumnos para aprender en sus teléfonos móviles fuera del aula de clase. Por estas razones, en 2009 se inició un proyecto llamado "Inglés ubicuo".

Para sumergir por completo a los participantes en un ambiente de aprendizaje provechoso, se enviaron ensayos y pruebas de gramática cortas en inglés, a través de sus teléfonos móviles, dos o tres veces a la semana. Luego ellos debían completar las actividades en sus teléfonos móviles en su propio tiempo. Durante la implementación de nuestro proyecto de tres años, surgieron reiterativamente varias preguntas, las cuales se convertían en una fuerza motivadora del estudio; por ejemplo: a) ¿Los estudiantes están preparados para leer en un idioma extranjero y desarrollar cuestionarios de gramática en sus teléfonos móviles? b) Cuando los estudiantes leen en los teléfonos móviles, ¿qué tipo de temas los motivan y

qué tipo de temas no logran cautivar su interés? c) ¿Cuándo se presenta la posibilidad de elegir entre tener acceso a materiales en los dispositivos móviles o en PC, que eligen instintivamente los estudiantes? d) ¿Qué percepciones tienen los estudiantes acerca de la lectura y la gramática en teléfonos móviles? e) ¿Qué preocupaciones tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de idiomas utilizando sus teléfonos móviles?

Con el abordaje de estas preguntas, este trabajo intenta cerrar la brecha de la investigación actual sobre el desarrollo lector móvil y la práctica de la gramática, además de motivar futuras investigaciones sobre esta población específica de estudiantes.

MÉTODO

El desarrollo de lectura móvil y material de gramática

Los materiales de lectura inicialmente usados en este proyecto fueron desarrollados por profesores universitarios del Centro para la Educación Extranjera de la Universidad de Shimane (Japón). Con el fin de mejorar y ampliar el programa, diez estudiantes de nivel avanzado se contrataron temporalmente para escribir ensayos que serían leídos por nuestros participantes. Estos materiales fueron subidos por los estudiantes y luego editados por los profesores de la universidad. Sin embargo, la tarea de escribir ensayos cortos fue asignada principalmente a los profesores hablantes nativos del inglés. Al comienzo del proyecto, se acordó que cada composición no tendría más de 140 palabras en extensión, de manera que cada ensayo se pudiera leer en una pantalla pequeña en no más de dos o tres minutos (Borau, Ullrich, Feng y Shen, 2009; Grosseck y Höltesch, 2008).

Con el propósito de cautivar la atención de la mayoría de estudiantes de primer año, cuyo conocimiento de inglés frisa el nivel preintermedio, todos los materiales fueron escritos en inglés

sencillo y fácil de entender. Se les agregó una traducción anotada en japonés a las palabras que, pensamos, podrían causar problemas de traducción. Los datos relacionados con el vocabulario se situaban al principio del ensayo para que los lectores estuvieran al tanto de las palabras antes de iniciar la lectura de este. Los estudiantes tenían la opción de hacer clic en la URL adjunta al ensayo de texto y leer la traducción al japonés; sin embargo, leer la traducción antes del ensayo no era recomendable. Hubo un sinnúmero de razones para que decidiéramos usar materiales propios en este proyecto. En primer lugar, la creación de materiales de lectura y gramática originales evitan los problemas éticos y legales relacionados con los derechos de autor. La ley japonesa de derechos de autor (Capítulo 2, Sección 1) estipula que una página web y todos sus documentos vinculados están protegidos por derechos de autor. Los profesores pueden reproducir estos materiales y utilizarlos en el aula, solo si no causan *perjuicio injustificado* al dueño de los derechos de autor (Copyright Office Japón, 2011). En esencia, esto implica que los profesores deben tener cuidado para asegurar que en el único lugar en el que se utilicen los materiales sea en el aula (Heffernan y Wang, 2008). Por otra parte, tener materiales de aprendizaje creados por los profesores –quienes están familiarizados con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes– tendría potencialmente un efecto más positivo sobre el aprendizaje en el aula y, con suerte, aumentaría la motivación para el aprendizaje de idiomas. Además, desde una perspectiva pedagógica, la creación de materiales propios los hace más relevantes y aplicables a diferentes situaciones (Ngeow, 1998). Esto también se ve reflejado en la investigación anterior sobre la motivación.

En uno de estos estudios, Oxford y Shearin (1994) analizaron 12 teorías de la motivación e identificaron seis factores que afectan la motivación en el aprendizaje de idiomas. Uno de los factores destacados fue el *apoyo del medio*

ambiente, que se define como “el grado de apoyo del profesor y de pares, y la integración del apoyo cultural y de fuerzas externas a la clase en la experiencia de aprendizaje”. Con el fin de cautivar a nuestros jóvenes participantes, los temas elegidos para el proyecto de aprendizaje móvil eran amplios y de actualidad, no eran demasiado exigentes e incluían chistes y adivinanzas. Aunque las habilidades relacionadas a la escucha nunca fueron el foco de este proyecto, nos dimos cuenta de que la lectura acompañada de imágenes y audio es siempre más eficaz que el formato simple del solo texto (Fiorea, Cuevas, y Oserb, 2003; Glenberg y Langston, 1992; Koskinen *et al.*, 2000). En consecuencia, desde agosto de 2011, todos los materiales en nuestro proyecto han incluido contenido tanto de audio como visual para apoyar las lecturas. Luego, los estudiantes podían escuchar o visualizar cada lectura (véase el ejemplo de ensayo en la figura 1, izquierda, y la animación con formato MP4 en la figura 1, derecha).

Junto con el texto de lectura, que normalmente era una historia corta, una broma o una anécdota, se proporcionaban dos tipos de materiales:

explicaciones gramaticales y cuestionarios de gramática. En un programa de aprendizaje anterior, habíamos descubierto que la mayoría de los estudiantes de nuestra universidad presentaban deficiencias en el uso de los sustantivos, el modo subjuntivo, participios y las formas negativas. Para hacerle frente a estas áreas, las explicaciones gramaticales enviadas a los estudiantes se enfocaban en dichos elementos.

Todas las explicaciones gramaticales de elementos se asociaban a un URL de un cuestionario gramatical en línea. Para responder a un objetivo específico del proyecto, las explicaciones gramaticales eran impartidas de manera explícita (aprendizaje inducido), mientras que los cuestionarios de gramática fueron abordados como cuestionarios de su conocimiento (aprendizaje jalonado). A veces se agregaban juegos de preguntas relacionados con los contenidos gramaticales en inglés para aumentar la motivación de los estudiantes. Debido a que la mayoría de los lectores eran estudiantes de primer año con un nivel preintermedio, parte de la sección de gramática fue escrita en japonés (figura 2).

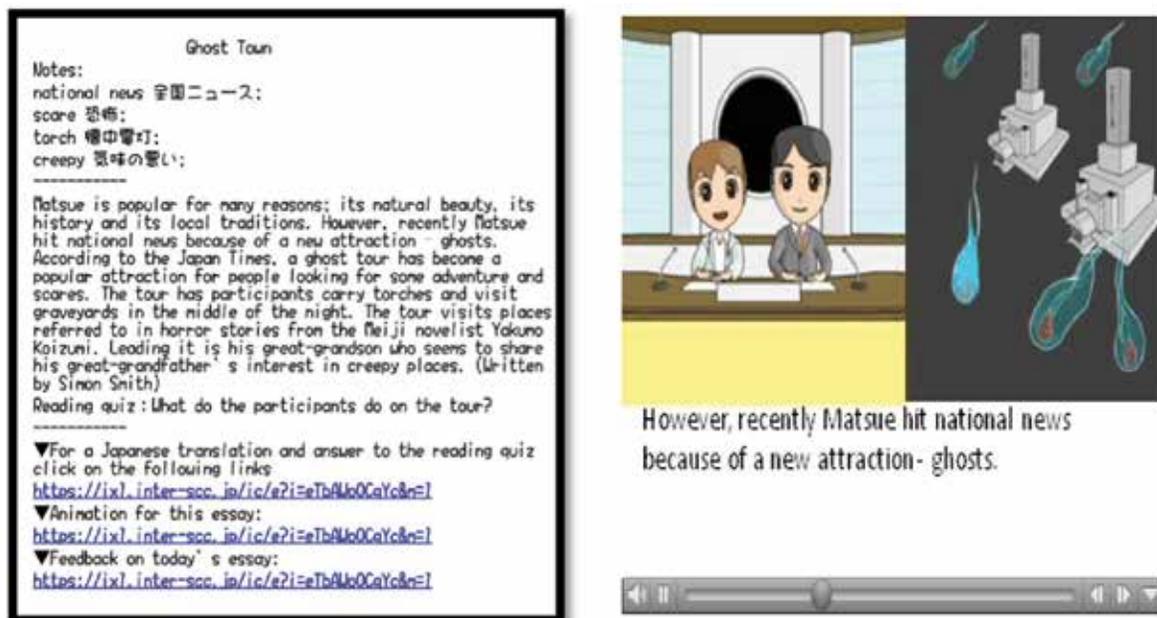


Figura 1. Miniensayo (izquierda) y MP4 formateado da la animación para este miniensayo (derecha).

Los participantes/estudiantes registrados

Debido a que los materiales de aprendizaje eran enviados, en su mayoría, a través de correo electrónico, nuestra prioridad era obtener sus direcciones de correo electrónico. Ya que se trata de información personal, está estrictamente protegida por la ley japonesa (Oficina del Gabinete del Gobierno de Japón, 2005), los estudiantes no tenían ninguna obligación de darle a los profesores sus direcciones de correo electrónico (El-Khatib, Korba y Yee, 2003; Kimura, Komatsu, Shimagawa, Shirahase, y Sekine, 2005). Por lo cual,

después de distribuirles folletos a los estudiantes de primer año, se explicó el objetivo de nuestro proyecto con el fin de solicitar sus direcciones de correo electrónico. Se les pidió que las registraran voluntariamente y se les informó que estas se utilizarían únicamente para este proyecto. También se les aclaró que se podían retirar en cualquier momento. Al comenzar el proyecto, nos dimos cuenta de que muchos estudiantes podrían estar reacios a compartir su información personal con un sistema de *e-learning* (Boston, 2009; Wang y Heffernan, 2010), por lo que aceptamos el uso de seudónimos en sus correos electrónicos. En total,

2012年1月18日「ユビキタス英語学習」第111号:
假定法

1 min ago
shimane.elearning@gmail.com
Show details
to shudongwang
peter2さん

假定法を苦手とする人が多いですが、
実際に今までの英語教科書で出た假定法の「公
式」を暗記すれば、
ほとんどの問題は簡単に解けるようになります。
す。

假定法基本公式
(1) 現在の假定「(今) ~だったら (今) ... だ
らう」 (假定法過去)
If +S +過去形, S+ would+ 原形. (If 過去,
would)

(2)過去の假定「(昔) ~だったら (昔) ... だ
たらう」 (假定法過去完了)
If +S +had 過去分詞, S +would have + 過去分
詞. (If had PP, would have PP)

下記の法文学部の留学生越さん (TOEIC: 930
点!)が作成して、玉木先生が編集した假定法の
クイズを解いてみてください。

▼クイズのURLはこちら:
<https://ix1.inter-scc.jp/ic/e?i=5Nm/xQA1p4>
▼今日からの発信についての感想はこちら:
[https://ix1.inter-scc.jp/ic/e?
i=iwhaB6nb/Wo&c=8xvvEN4H+Z0](https://ix1.inter-scc.jp/ic/e?i=iwhaB6nb/Wo&c=8xvvEN4H+Z0)
■島根大学外国語教育センター
↩ Reply → Forward

★ Select the best answer to
complete the sentence. ★

1. If I _____ that late
movie last night, I would not be
sleepy in class.
 didn't watch
 hadn't watched
 haven't watch
 couldn't watch

2. If she _____ earlier, she
wouldn't have broken the rules.
 was warned
 had been warned
 has been warned
 could be warned

3. If the letter _____ out,
it would have ruined our
friendship.
 has been sent
 was sent
 had been sent
 could be sent

送信する 記入内容を消す

Figura 2. Explicación gramatical enviada por correo electrónico (izquierda) y cuestionario gramatical (derecha).

en junio de 2012, 372 direcciones habían sido registradas para el proyecto. Lastimosamente, no todos los que se registraron fueron participantes permanentes, lo que redujo el número de participantes activos a 208. Esta pérdida significativa respondió a cuatro razones: a) algunos estudiantes percibieron el programa como inadecuado para su estilo de aprendizaje y optaron por cancelar su suscripción; b) los estudiantes japoneses suelen cambiar sus direcciones de correo electrónico de sus teléfonos móviles para evadir correos *spam*, y algunos de nuestros participantes olvidaron actualizar esta información; c) muchos teléfonos móviles de estudiantes están programados por las compañías de telecomunicaciones para bloquear correos electrónicos enviados de computadores, y d) algunos correos electrónicos enviados desde el servidor del proyecto fueron filtrados automáticamente a la carpeta de correo no deseado.

El modo de envío de material de aprendizaje móvil

Una vez creados, los materiales de lectura y gramática se cargaron al servidor y luego fueron enviados a los estudiantes a través del sistema de correo electrónico del servidor como texto plano con las direcciones URL adjuntas. El sistema de correo electrónico se configuró para que enviara 20 correos por minuto en texto plano para reducir la posibilidad de que los materiales de aprendizaje fueran bloqueados como *spam* o fueran considerados como sospechosos.

Un ejercicio sencillo de comprensión se incluyó en los textos de lectura para comprobar la comprensión del estudiante. Las pruebas de gramática se enviaron a través de las direcciones URL vinculadas a cada revisión gramatical (figura 3). Cuando los estudiantes abrían sus correos, los materiales de lectura podían ser leídos como mensajes, por lo que los estudiantes no necesitaban ir más allá del enlace proporcionado. Se utilizó un sistema de comentarios/cuestionario

para facilitar la interacción entre el estudiante y el profesor. Todos estos sistemas se diseñaron exclusivamente para los teléfonos móviles, pero también eran compatibles con cualquier PC. Los enlaces URL contenían notas de traducción al japonés, interfaces de materiales de rango y pruebas de gramática. La figura 4 indica el flujo de información a lo largo del proyecto.

La inscripción para el proyecto estaba siempre abierta, pero los estudiantes que se unieron en fechas posteriores no podían acceder a lecturas anteriores. En este caso, se construyó un sistema de blog para almacenar el material de archivo para que los estudiantes pudieran realizar búsquedas de recursos trabajados anteriormente. Se archivaron todos los materiales que se enviaron a través de mensajes de correo electrónico en formato web, usando el sistema de gestión de contenidos de código abierto, WordPress. El sitio web (<http://www.shimadaielearning.saloon.jp/keitai-eigo/>) se personalizó para el uso en teléfonos móviles. Entre junio de 2010 y junio de 2013, el archivo del sitio de blogs de teléfonos móviles registró 68.166 visitas a las páginas.

Recolección de datos

Los datos de la retroalimentación del proyecto se obtuvieron con los siguientes métodos: encuestas en línea, análisis de registros del servidor y entrevistas. Se llevaron a cabo tres encuestas en línea consecutivas escritas en japonés entre los participantes en 2010, 2011 y 2012. Los datos presentados en este documento corresponden a la última encuesta realizada en abril de 2012. La URL de la encuesta se les envió a los estudiantes por correo electrónico, junto con la justificación y las preguntas de la encuesta. Se les informó acerca del carácter anónimo y confidencial de su participación y se les aclaró que el diligenciamiento del cuestionario era voluntario. Este último se enviaba a sus teléfonos móviles y se redujo a ocho preguntas cortas; siete eran de selección múltiple y la última era abierta acerca del proyecto (véase apéndice).

La encuesta estuvo disponible en línea por dos semanas, del 2 al 16 de abril. Las preguntas de la encuesta se agruparon en tres categorías: las preguntas 1, 5, 6 y 7 indagaban sobre los materiales que a los estudiantes les gustaba leer en los dispositivos móviles. La pregunta 2 examinaba

el tipo de dispositivo de aprendizaje digital que se utilizaba para recibir los materiales. Las 3 y 4 abordaban las percepciones generales de los estudiantes sobre el proyecto. La mitad de las preguntas pedían una evaluación de los materiales de aprendizaje de los estudiantes. Esto se debe a que

ありがとうございました

回答を受け付けました。
回答番号は1191-003534です。お問い合わせの際にご利用ください。

採点結果	回答	正答	得点 / 配点
1. If I _____ that late movie last night, I would not be sleepy in class.	正解 hadn't watched	(hadn't watched)	100点 / 100点
[解説] 「もし昨夜映画を見ていなかったら、(今)授業中に眠くなったりしないのに。」 * 「もし(過去に)〜していたら、(現在)〜だろう(仮定法過去完了 + 仮定法過去)」			
2. If she _____ earlier, she wouldn't have broken the rules.	不正解 has been warned	(had been warned)	0点 / 100点
[解説] 「もしも彼女があらかじめ警告を受けていたならば、ルールを破らなかつたろう。」 * 「もし(過去に)〜していたら、〜だったろう」			
3. If the letter _____ out, it would have ruined our friendship.	正解 had been sent	(had been sent)	100点 / 100点
[解説] 「もしもその手紙が投函されていたら、私たちの友情は台無しになっていたろう。」 * 「もし(過去に)〜していたら、〜だったろう」			
合計			200点 / 300点

Figura 3. Interacción de concurso con el puntaje y la explicación

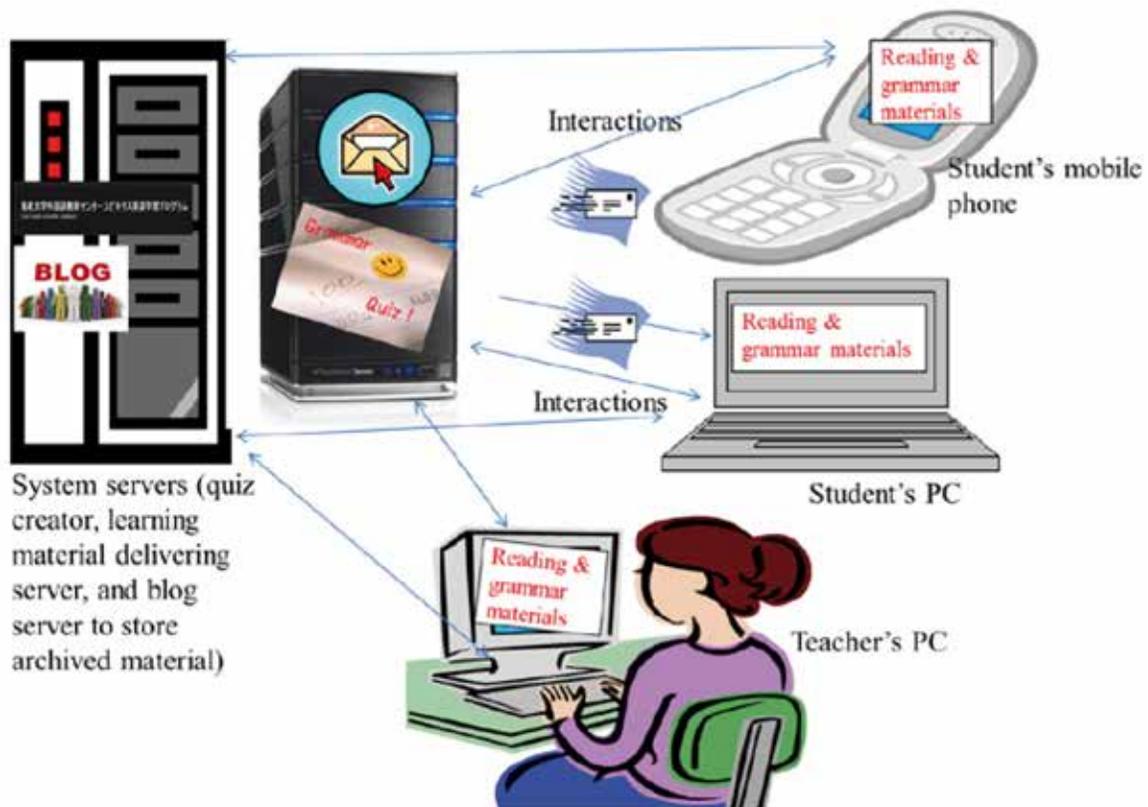


Figura 4. Flujo de trabajo técnico del material de aprendizaje móvil

según el *modelo de valor y expectativa*, de Day y Bamfors (1998), el buen desarrollo de material es un factor clave para motivar a los estudiantes a leer en idiomas extranjeros. Únicamente cuando los materiales son personalizados para atender las características específicas de los estudiantes, (fáciles de leer, cortos, con contenidos relevantes e interesantes) que estos llegan a convertirse en una fuerza motivadora para que el estudiante continúe su aprendizaje (Takase, 2003).

Cincuenta y seis participantes del proyecto respondieron el cuestionario ($n = 56$), esto representa una tasa aproximada de respuesta del 27 %. El hecho de que esta cifra fue un tanto baja no implica que la encuesta fuese inexacta o no representativa (Taylor, Drummond, y Strang, 1997; Holbrook, Krosnick, y Alison, 2007), además, se utilizaron datos de otros registros del proyecto, y se hizo un análisis de datos del servidor y entrevistas, para corroborar los resultados del cuestionario. Técnicamente, el sistema no pudo detectar si los materiales de aprendizaje enviados en formato de texto, por correo electrónico, se leyeron o no, pero el número de clics sobre la URL vinculada a los mensajes de correo electrónico fue registrado por el servidor. En el sistema queda registrado quién y cuándo se desarrolló el cuestionario y los detalles de la calificación. También se podía realizar un seguimiento de las direcciones IP de los materiales archivados en el sitio de blogs y almacenar la información sobre el tipo de material al que se ha accedido.

Se seleccionaron dos grupos de participantes para que contestaran la entrevista. El primero, lo integraron quienes participaron desde el inicio hasta el final del estudio; el segundo, los que iniciaron pero se retiraron después de un corto periodo de participación. En total, cuatro estudiantes –dos hombres y dos mujeres escogidos al azar entre todos los que se registraron con sus nombres reales–, fueron entrevistados después de clase en días diferentes. Durante la entrevista se le interrogó a cada usuario por qué había elegido continuar o no con el proyecto.

RESULTADOS

La pregunta de investigación 1: la adecuación de materiales para la lectura y la gramática

La primera pregunta indagaba acerca de la actitud de los participantes hacia los materiales de aprendizaje desarrollados por sus pares: 10 estudiantes de la universidad. De los 56 encuestados, 36 (64 %) dijeron que disfrutaban los ensayos y que les gustaban también los cuestionarios de gramática escritos por estudiantes. Los 20 restantes (36 %) mostraron indiferencia al seleccionar la opción neutral. Esta es una clara indicación de que la mayoría de los alumnos aceptan y acogen la lectura y los materiales de aprendizaje desarrollados por sus compañeros. También fue posible analizar los comentarios de nuestros registros del servidor en relación a los materiales creados por estudiantes ya que, por cada mensaje enviado, ellos tenían la oportunidad de comentar. Siempre que los materiales de aprendizaje se enviaban, se incluía el nombre del autor para que los lectores lo pudieran identificar. En promedio, los materiales de aprendizaje desarrollados por profesores nativos de habla inglesa recibieron tres comentarios cada uno. Curiosamente, este número aumentó a un promedio de 5, cuando los materiales eran escritos por los estudiantes (y corregidos por los profesores). Cuando los cuestionarios eran creados por los estudiantes, el promedio de alumnos que participaban también aumentó de 20 a 25. Si bien los datos no son estadísticamente significativos ($t = 2,33$, $p < 0,05$), los comentarios de los usuarios fueron muy positivos, como se demuestra a continuación:

Este es un buen intento. En realidad, no sabía que el ensayo había sido escrito por mi compañero de escuela, hasta que vi el nombre del autor.

Leer ensayos escritos por nosotros mismos, sobre nosotros mismos y por nosotros mismos se siente personal. ¿Puedo también contribuir con mis ensayos?

Estas observaciones muestran que los materiales de lectura y gramática móviles creados por los estudiantes probablemente aumentan la motivación para leer. Por otra parte, a pesar de no ser textos *auténticos* (publicados y de autoría de un hablante nativo del inglés) no fueron, de ninguna manera, vistos como de inferior calidad por los estudiantes; por el contrario, el encanto o la aprobación provenían probablemente del hecho de que la escritura era de los mismos estudiantes. Para el futuro desarrollo de materiales de aprendizaje móvil, vale la pena considerar una participación extensa de los estudiantes.

Las preguntas 5 y 6 se diseñaron para clasificar los materiales. Ensayos en inglés (41 %), juegos de preguntas (34 %) y cuestionarios de gramática (27 %) se clasificaron como los más leídos o a los que se accedían con más frecuencia. El 7 % de los estudiantes encuestados clasificó “todos los materiales” como los más leídos, y el mismo porcentaje de los estudiantes dijo que “ninguno” era el más leído. Los resultados sugieren que, en vez de responder cuestionarios de gramática, los estudiantes prefirieron leer ensayos y responder juegos de preguntas acerca del lenguaje. El hecho de que se prefieran los ensayos a los cuestionarios de gramática nos debe recordar que el material para leer o interactuar en teléfonos móviles no debe ser demasiado exigente. En cuanto a los diferentes géneros del ensayo, estos han sido clasificados en orden descendiente según la preferencia de los estudiantes: chistes en inglés y adivinanzas (45 %), diferencias culturales (30 %), la vida y el entretenimiento (27 %), y temas relacionados con el medio ambiente (12,5 %) y proverbios (12,5 %). Entre los temas menos populares se encuentran: la metodología de aprendizaje de inglés (5 %), ciencia y tecnología (4 %), la sociedad (4 %) y la política (4 %). Los resultados de la clasificación de los temas de los ensayos demuestran que el aprendizaje a través de materiales interesantes (chistes en inglés y adivinanzas), o algo más esotérico (diferencias culturales o vida en el campus) puede cautivar más la

atención y estimular el desarrollo de cualquier proyecto.

La pregunta 7 pedía clasificar la idoneidad de los materiales de aprendizaje utilizados en el proyecto de acuerdo con el nivel de inglés de los estudiantes y a sus propias necesidades. El 63 % pensó que el nivel de complejidad de la escritura era el adecuado, mientras que el 37 % indicó que pensaba que los materiales eran difíciles. De esto podemos afirmar que los materiales desarrollados por los profesores y los compañeros son muy adecuados y son bien vistos por los estudiantes. Además de la información anterior, también buscamos en los registros de acceso de nuestros materiales en línea utilizando un *plugin* de *WordPress* llamado “Mapa del visitante”. Esto registró el tráfico diario entre el 1 de junio y el 10 de junio de 2012. El número de veces que se accedió a cada ensayo se detalla en la tabla 1.

Como se puede observar en la tabla 1, los ensayos relacionados a las diferencias culturales (21 % de todos los accesos) y chistes en inglés/ adivinanzas siguieron siendo los temas más populares entre los lectores. Los datos del acceso a la Web confirmaron la preferencia que los estudiantes tenían por los materiales identificados en la encuesta.

La pregunta de investigación 2: la posición de los dispositivos móviles de aprendizaje

La pregunta 2 indagaba acerca del dispositivo que cada estudiante utiliza para recibir los materiales de aprendizaje. De 41 encuestados (73 %) afirmaron utilizar un teléfono móvil; 14 (25 %) dijeron haber usado las direcciones del correo electrónico de su PC para el proyecto. Solamente un alumno reportó el uso de su iPad para recibir los materiales. Los datos son consistentes con los de registro de los correos electrónicos de los participantes del proyecto. De los 372 registrados, 279 (75 %) se registraron en sus teléfonos móviles, aunque también tenían la opción de hacerlo por medio de sus direcciones de correo

electrónico en sus PC. Lo anterior destaca la disposición y la confianza que los estudiantes de primer año tienen para usar teléfonos móviles para el aprendizaje de idiomas, lo que también concuerda con la investigación de Thornton y Houser (2005). Incluso, los resultados de nuestra investigación reflejan cifras recientemente publicadas en cuanto a un alto uso de teléfonos móviles; de hecho, el 95,6 % de los estudiantes de bachillerato en Japón poseen teléfonos móviles, de los cuales el 95,1 % tienen conexión a internet; de los estudiantes del instituto de secundaria, 75,6 % utilizan internet más de dos horas al día (Oficina del Gabinete del Gobierno de Japón, 2011). Los mismos resultados de la encuesta muestran que los estudiantes de primer año de universidad, normalmente entre los 18 a los 19 años de edad, han usado teléfonos móviles por varios años y se han convertido en usuarios expertos a múltiples niveles. Esto podría explicar la razón por la cual una gran proporción de los

encuestados (73 %) afirmaron usar teléfonos móviles para acceder a los materiales de aprendizaje.

La pregunta de investigación 3: la percepción general de los teléfonos móviles para la lectura y la gramática

Las preguntas 3 y 4 exploraban la percepción que los estudiantes tenían acerca del proyecto, en términos generales. La pregunta 3 planteaba: “¿Con qué frecuencia usted lee los materiales de aprendizaje?”. Cuarenta estudiantes (71 %) respondieron que habían leído casi todos los materiales, 11 (20 %) dijeron que habían leído todo y 5 (9 %) indicaron que, aunque estaban inscritos en el proyecto, nunca habían leído los contenidos.

La pregunta 4 examinaba si el proyecto era útil para mejorar su capacidad de lectura y la gramática en inglés. Cuarenta (71 %) respondieron de manera positiva, pues creían que el proyecto,

Tabla 1. El acceso de lectura móvil y materiales de gramática en la Web.

	Tema	Accesos	Porcentajes (%)
Ensayos	Diferencias culturales	76	21
	Ambiente	22	6
	Vivir/vida/entretenimiento	41	11
	Proverbios ingleses/ Modismos/dichos/citas	46	13
	Técnicas para el aprendizaje del inglés	16	4
	Ciencia y tecnología	5	1
	Sociedad	17	5
	Chistes y adivinanzas	62	17
	Política	2	62
	Conocimiento gramatical y cuestionarios	9	1
Juego de preguntas			
De inglés (en japonés)		69	19
Total		365	100

Nota: los accesos anteriores fueron todos realizados desde direcciones IP japonesas, incluyendo las entradas desde el motor de búsqueda de Google.

en general, era muy útil para el desarrollo de su capacidad de lectura y conocimientos gramaticales. De acuerdo con nuestro cuestionario, el proyecto fue bien recibido por los estudiantes. El hecho de que el proyecto no estuviera asociado con ningún curso de inglés obligatorio hacía que los estudiantes se sintieran libres de escoger o ignorar cualquiera de los materiales de aprendizaje; a pesar de esto, el 20 % indicó que había leído todos los materiales. De igual manera, el 71 % de los participantes consideraron que sus capacidades de lectura y gramática habían mejorado como resultado de su participación en el proyecto. Idealmente, el progreso de las habilidades lectoras y gramaticales de los estudiantes se debería evaluar cada año. Sin embargo, como se dijo anteriormente, el objetivo de este proyecto era proporcionar un entorno amable para la lectura y la práctica de la gramática. También queríamos explorar el impacto que pudieran tener los ejercicios de lectura y de gramática informales asistidos por dispositivos móviles. Dado que la participación era voluntaria y los estudiantes no tenían vinculación con aulas físicas, cualquier forma de evaluación era un reto significativo. La evaluación de los resultados del aprendizaje móvil puede ser difícil si los alumnos no pueden reunirse en un entorno controlado para evaluaciones (Wang y Higgins, 2006).

Por último, la pregunta 8 era abierta y motivaba percepciones generales sobre el proyecto y de la cual surgieron 26 comentarios. La mayoría de los estudiantes (71 %) percibieron la lectura de ensayos cortos en los teléfonos móviles como una herramienta útil que mejora su capacidad lectora. Los comentarios que figuran a continuación representan la percepción general del programa:

Me gustaron los ensayos cortos y me parecieron interesantes.

A pesar de que no siempre tengo tiempo para leer los ensayos, creo que es una buena oportunidad para nosotros que estemos expuestos al inglés.

Estoy demasiado ocupado para leer todos los ensayos; sin embargo, creo que esto es una buena manera de entrar en contacto con inglés auténtico.

Me gusta leer en los teléfonos móviles. A diferencia de la lectura en un PC, puedo leer en cualquier momento y en cualquier lugar.

Las palabras en los ensayos son a veces difíciles, pero al mismo tiempo, los ensayos son fáciles de entender. ¡Es un buen proyecto!

Estos comentarios encierran la opinión de los estudiantes, según la cual la lectura en los teléfonos móviles aumenta su contacto con el inglés. Los participantes indicaron que les gustaba el modo de lectura de contenidos enviados al teléfono. Curiosamente, muchos comentaron que preferirían recibir el material de una manera *ad hoc* en lugar de recibirlas en días específicos de la semana. Una consecuencia de esto es que los estudiantes no se quieren comprometer a estudiar; por tanto, recibir el material de una manera menos predecible le proporciona una característica menos formal al programa. Del mismo modo, muchos estudiantes hicieron comentarios positivos sobre el formato del material de lectura corto y fácil de entender. Como la retroalimentación indicó que los estudiantes se inclinaban por temas relacionados a diferencias culturales como los chistes y proverbios, los profesores hablantes nativos del inglés articularon los componentes gramaticales y de vocabulario con estos temas.

Aunque los contenidos de las lecturas ganaron popularidad entre los estudiantes, no sucedió lo mismo con los cuestionarios de gramática pues estos recibieron menos participación que los materiales de lectura. En promedio, cada prueba de gramática tuvo solo 23 voluntarios, lo cual equivale al 11 % del total de participantes. En una entrevista con un estudiante que participó en todo el proyecto, le preguntamos por qué a los estudiantes les gustaba menos los cuestionarios en línea y respondió:

Estamos cansados de tantas clases y no queremos usar el cerebro para pensar en cuestionarios después de clases. Responder cuestionarios no es como leer ensayos interesantes; no es agradable en lo absoluto. Además, nuestros profesores probablemente estén monitoreando nuestro desempeño. Sería vergonzoso si nos va mal en los cuestionarios. Por lo tanto, a menos que la conviertan en una tarea obligatoria, no quiero realizar los cuestionarios de gramática.

Esta observación sugiere que, a menos que haya un elemento de coerción en el programa, los estudiantes se resisten a realizar tareas exigentes si no se relacionan con sus calificaciones, incluso si se envían a los teléfonos móviles. La lección aquí es que los materiales de aprendizaje opcionales diseñados para los teléfonos móviles no deben ser demasiado difíciles, ya que los estudiantes pueden carecer de tiempo, energía o herramientas para realizar trabajo adicional fuera de clase que les consuma demasiado tiempo.

DISCUSIÓN

La lectura en los teléfonos móviles: la motivación cuenta

La investigación sugiere que, en promedio, el 76,6 % de los estudiantes universitarios japoneses pasan más de 30 minutos al día leyendo o enviando mensajes, y el 79,5 % gasta más de 30 minutos navegando por internet desde sus teléfonos móviles (Mynavi Co. Ltd., 2012). Si una pequeña fracción de este tiempo fuera usada para leer, esto podría mejorar notablemente la capacidad lectora. Dado el alto uso de teléfonos móviles dentro de la población estudiantil, se asumió que esto tendría un efecto positivo en nuestro programa. Sin embargo, se subestimó gravemente un factor muy importante: la motivación. Teniendo en cuenta que una cantidad significativa del tiempo de los estudiantes es dedicada a la navegación y socialización en sus teléfonos móviles, es poco probable que, de repente, se cambien los hábitos

de uso de estos dispositivos a actividades más gratificantes. Asimismo, si se espera algún tipo de aprendizaje con el uso de teléfonos móviles, es necesario cautivar la atención de los estudiantes a un nivel comparable al de los juegos y las redes sociales, y esto representa un gran desafío. Como ya lo hemos mencionado, hay una fuerte relación entre los teléfonos móviles y los juegos de video, y motivar a los estudiantes a usar sus teléfonos para algo tan diferente como lo es el aprendizaje, representa una tarea ambiciosa. Esto se agrava por el hecho de que la lectura en un idioma diferente al nativo es una de las habilidades más difíciles de adquirir, ya que requiere de procesos de comprensión a un alto nivel. Por tanto, el arduo trabajo necesario para mejorar, por lo menos en una medida modesta, es quizás la razón por la que muchos de los estudiantes perciben la lectura como la habilidad más difícil de desarrollar (Ngeow, 1998). Huang (2006) reconoce que la motivación del estudiante puede verse afectada cuando se está leyendo en un idioma subsecuente, pero que esto no debería impedir el proceso de aprendizaje. Huang también señaló que un factor de inminente importancia al momento de motivar estudiantes a la lectura en un idioma subsecuente es que los profesores estén disponibles para responder las preguntas. Esto abriría las posibilidades a innovaciones del aprendizaje de idiomas y tecnología de manera móvil, como el uso de mensajes instantáneos.

En el caso específico de las actividades de clase, la lectura de textos bajo el acompañamiento del docente es obligatoria y se les exige a los estudiantes responder las preguntas formuladas por el profesor. Sin embargo, para este proyecto, la participación fue voluntaria, al igual que la lectura de ensayos y el desarrollo de cuestionarios. A diferencia de la clase formal, aquí no había exámenes ni evaluaciones formales para los participantes. Los estudiantes que ingresaron a este proyecto lo hicieron voluntariamente, hecho que parece haber disminuido la participación. Solo aquellos que ya estaban altamente motivados o

que estaban dirigiendo sus estudios hacia un propósito u objetivo en particular como trabajo o estudio en el extranjero, se mantuvieron muy activos en el proyecto. El reto a futuro para este estudio es encontrar la forma de atraer nuevos participantes, pero, aún más importante, mantener la motivación de aquellos registrados.

Muchos estudiantes abandonaron el proyecto debido a la falta de motivación asociada a los materiales o a factores externos. Leer los materiales del proyecto puede, de alguna manera, competir con restarles tiempo de uso en redes sociales o juegos de video. Por tanto, un aspecto importante a considerar en cualquier proyecto de lectura móvil debe ser idear formas para incrementar los niveles de motivación hacia la lectura de contenidos en inglés. En segundo lugar, es posible que se deban diseñar sistemas de incentivos que puedan competir con la ya alta popularidad de las redes sociales y los juegos en los teléfonos móviles. Entrevistamos a un estudiante que participó en el proyecto todo el año de 2010, pero se retiró en 2011. Nuestra pregunta era: “¿Por qué decidió participar en el programa al principio y qué lo hizo abandonar el proceso?”. A lo que el estudiante respondió:

Al principio pensé que era obligatorio leer los ensayos. También pensé que algunas preguntas relacionadas con los materiales de aprendizaje del proyecto podrían llegar a ser incluidas en los parciales o exámenes finales. Sin embargo, me di cuenta de que no era así. De hecho, los materiales de aprendizaje enviados a mi teléfono móvil no tenían nada que ver con los créditos académicos. Los ensayos son de hecho interesantes e informativos, pero solo hacer la tarea de las clases regulares de inglés es suficiente. No tengo más energía ni tiempo para leer en mi teléfono móvil. También escuché que muchos de mis compañeros de clase no participaron y que no se vieron afectados en lo absoluto, así que decidí abandonar el proyecto también.

Este punto de vista puede representar la mayoría de los estudiantes que no quieren leer y

practicar inglés en sus teléfonos móviles. No importa lo bueno que el material de lectura sea, estos estudiantes no van a estar motivados para leer en dispositivos móviles a menos que:

1. Los resultados del aprendizaje estén relacionados con un objetivo específico de un curso o que el rendimiento de los estudiantes eventualmente sea evaluado o reconocido a través de créditos académicos.

2. El progreso de aprendizaje y el rendimiento sean monitoreados formalmente. Se necesita garantizar que los estudiantes se encuentren en un espacio social con sus profesores y compañeros.

3. Se deben hacer ajustes al material a lo largo del proyecto para incorporar los comentarios y la retroalimentación de los estudiantes. Esto se puede lograr con seguimiento detallado del registro del servidor y los comentarios de los estudiantes.

La lectura y el aprendizaje de gramática en teléfonos móviles: ventajas técnicas y preocupaciones de seguridad

El uso de teléfonos móviles para la lectura y el aprendizaje de gramática presenta muchas ventajas tecnológicas. Los materiales enviados por correo electrónico se pueden almacenar en la bandeja de entrada del receptor y se puede acceder a ellos en cualquier momento. Los estudiantes pueden revisar los materiales de aprendizaje tantas veces como quieran, ya que siempre tienen sus teléfonos móviles. Con el desarrollo de la tecnología 3G, 4G y Wi-Fi para los teléfonos inteligentes, el costo de la conexión a internet está al alcance de la mayoría de los estudiantes. El concepto de *aprendizaje mediado por el uso de teléfonos móviles*, aunque todavía no predomina, puede llegar a ser más aceptado por los estudiantes.

Sin embargo, las desventajas del *aprendizaje mediado por el uso de teléfonos móviles* son todavía significativas. Como se ha venido discutiendo, los estudiantes no están acostumbrados a leer en pantallas pequeñas, responder cuestionarios

que les requiera desplazarse hacia arriba y hacia abajo permanentemente; la interacción de los teléfonos móviles no es tan fácil como en los PC; y es de suma importancia entender que los estudiantes ven sus teléfonos móviles como un dominio privado que debería mantenerse aislado de la educación formal. La distinción es clara: muchos estudiantes aceptan el concepto de que el aprendizaje debe hacerse en clase o en un PC, mientras que los teléfonos móviles son para sus asuntos personales. Cambiar esta percepción requiere de un cambio de pensamiento y de una transformación de la enseñanza. De hecho, dado el alto porcentaje de estudiantes que tienen teléfonos móviles, es increíble que los estudiantes universitarios no los utilicen como herramientas educativas. En 2012, en nuestra página de registro, preguntamos lo siguiente: “¿Alguna vez ha utilizado telefonía móvil para su aprendizaje?”; 62 estudiantes (59 %) dijeron que nunca habían utilizado su teléfono para propósitos académicos.

Otro factor develado de la retroalimentación de los estudiantes tenía que ver con la seguridad. Los estudiantes japoneses se resisten a hacer clic en un URL con el que no estén familiarizados. Temen que al hacer clic en un URL desconocido podrían generar un flujo de correos electrónicos no deseados o que los podrían llevar a sitios web poco confiables. En la entrevista con una participante, indagamos acerca de sus preocupaciones con la recepción de los materiales de aprendizaje en el teléfono móvil. A lo que respondió:

Al hacer clic en un URL desconocido a veces lo lleva uno a un mal sitio. No solo causa los mensajes de correo electrónico no deseados, sino que también se corre un alto riesgo de que te conecte a sitios potencialmente inapropiados. Así que la mayoría de nosotros somos muy cuidadosos de hacer clic en cualquier enlace sospechoso.

De hecho, en Japón, los casos de fraude por internet se están convirtiendo en un grave problema ya que ha habido casos en los que personas hacen clic, sin saberlo, en un enlace web sospechoso en

el trabajo o en el dominio público y han tenido situaciones vergonzosas. En los cursos de alfabetización digital se les advierte reiteradamente a los estudiantes de secundaria y universidad no dar clic en cualquier URL del que no estén seguros, ya que los virus informáticos e información personal pueden filtrarse. En consecuencia, la preocupación por la seguridad digital fue un factor significativo en el proyecto y puede explicar la baja participación en los cuestionarios de gramática.

La discusión anterior responde a la pregunta de investigación 4: los estudiantes tienen preocupaciones asociadas a la privacidad y la seguridad cuando aprenden a través de teléfonos móviles.

CONCLUSIÓN

Aunque las evaluaciones cuantitativas no se llevaron a cabo anualmente, se recogieron datos objetivos a lo largo del proyecto de múltiples maneras: con los registros de inscripción, resultados de los cuestionarios, los comentarios de los estudiantes y el historial de aprendizaje almacenado en el servidor. Los datos combinados con los resultados de las entrevistas nos llevan a las siguientes conclusiones:

En general el aprendizaje asistido por la telefonía móvil se aceptó positivamente por los estudiantes como un método eficaz para mejorar la capacidad lectora y la gramática. Pero para que el aprendizaje suceda, el material debe involucrar al estudiante, sin que este sea demasiado exigente.

Para los estudiantes universitarios jóvenes, temas de lectura que tratan diferencias culturales y la vida en general son los más relevantes; por ejemplo, chistes e historias entretenidas son regularmente los favoritos. La implementación de elementos como cuestionarios de gramática debe ser minúscula para evitar que se perciba como estudio formal.

La seguridad es siempre una gran preocupación en el aprendizaje móvil. Antes de iniciar un proyecto de aprendizaje móvil, la seguridad en

internet debe ser considerada cuidadosamente. Esto significa que se deben diseñar e implementar plataformas seguras de aprendizaje, modos seguros para la entrega de materiales de aprendizaje, y de monitoreo del progreso de los estudiantes.

Nuestro estudio también resalta la necesidad de empoderar a los estudiantes para que formen parte del desarrollo de materiales de aprendizaje, como estudiantes ellos conocen mejor sus propias preferencias de aprendizaje. Además, el contenido del aprendizaje móvil debe ser corto y segmentario.

Nuestros resultados también resaltan la importancia de respetar el derecho a la privacidad del estudiante. Para que un proyecto tenga un impacto significativo en los resultados del aprendizaje, debe ser muy sensible a los comentarios tanto positivos como negativos. Por último, para poder competir con la ubicuidad de los juegos y redes sociales, es necesario diseñar un sistema de incentivos. Sin embargo, creemos que tener incentivos no es la solución, que el aprendizaje siempre debe ser entendido como su la recompensa misma. Sin embargo, la articulación del aprendizaje móvil con la evaluación formal de un curso puede contribuir a la eficacia del aprendizaje móvil.

Esperamos que este estudio llame la atención de otros practicantes del aprendizaje móvil para expandir esta cultura. Al trabajar en cooperación con los estudiantes, las instituciones educativas pueden construir un programa de aprendizaje móvil eficaz que progresivamente ubique a los estudiantes a la vanguardia.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y TRABAJOS FUTUROS

Mientras que nuestras conclusiones se derivan de la combinación de interpretaciones subjetivas (encuestas y entrevistas) y datos objetivos (registros del servidor y los resultados de los juegos de pregunta de gramática), somos conscientes de que esta investigación tiene limitaciones.

En primer lugar, los participantes del proyecto fueron, en su mayoría, estudiantes de primer año, lo cual puede no representar completamente el estilo y las preferencias de aprendizaje móvil de todos los estudiantes universitarios.

En segundo lugar, la medición de la eficacia del aprendizaje de lectura y de gramática podría haber sido sometido a una evaluación experimental más riguroso. En su lugar, derivamos nuestros resultados de las percepciones de los estudiantes y de los registros del servidor, los cuales pueden llegar a no ser indicadores de mejora tan fiables como lo son los exámenes.

En tercer lugar, debido a las regulaciones de derechos de autor, este proyecto utiliza materiales hechos en casa en vez de textos auténticos o textos auténticos abreviados. Para reflejar las diferentes preferencias de los estudiantes, podría ser mejor recurrir a una mezcla de material auténtico y de material hecho en casa.

En respuesta a estas limitaciones, tenemos previsto ampliar nuestro proyecto para incluir estudiantes de niveles superiores e integrar materiales de aprendizaje auténticos. A partir de 2013, los resultados del aprendizaje de todos los estudiantes serán evaluados a través de exámenes estándar que se puedan incorporar en nuestros datos para su análisis posterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borau, K., Ullrich, C., Feng, J., & Shen, R. (2009). Microblogging for language learning: Using Twitter to train communicative and cultural competence. *Lecture Notes in Computer Science*, 5686, 78–87.
- Boston, J. (2009). Social presence, self-presentation, and privacy in tele-collaboration: What information are students willing to share? *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 5(3), 29–44. Retrieved from <http://rcetj.org/index.php/rcetj/article/view/64/128>
- Burston, J. (2011). Exploiting the pedagogical potential of MALL. In *Proceedings of Mobile Learning as the future of education*. San Sebastián, Spain. Retrieved

- from http://www.moblang.mobi/conference/files/PedagogicalAspectsOfMobileLearning_MobLang_JackBurston.pdf
- Butgereit, L., & Botha, A. (2009). The noisy way to practice spelling vocabulary using a cell phone. In P. Cunningham and M. Cunningham (Eds.), *IST-Africa 2009 Conference Proceedings*, (pp.1–7). Kampala, Uganda: International Information Management Corporation.
- Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78–91.
- Chang, C-K., & Hsu, C-K. (2011). A mobile-assisted synchronously collaborative translation–annotation system for English as a foreign language (EFL) reading comprehension. *The Journal of Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 155–180.
- Chen, C-M., & Chung, C-J. (2008). Personalized mobile English vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers and Education*, 51, 624–645.
- Cheon J., Lee S., Crooks S., & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers and Education*, 59(3), 1054–1064.
- Comas-Quinn, A., & Mardomingo, R. (2009). Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities. *RECALL*, 21(1), 96–112.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In I. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453–494). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Demouy, V., & Kukulka-Hulme, A. (2010). On the spot: Using mobile devices for listening and speaking practice on a French language programme. *The Journal of Open Distance and e-Learning*, 25(3), 217–232.
- El-Khatib, K., Korba, L., & Yee, G. (2003). Privacy and security in e-learning. *Journal of Distance Education*, 1(4), 1–16.
- Farrar, L. (2009, February 26). Cell phone stories writing new chapter in print publishing. *CNN*. Retrieved from <http://edition.cnn.com/2009/TECH/02/25/japan.mobilenovels/index.html>
- Fiorea, S., Cuevas, H., & Oserb, R. (2003). A picture is worth a thousand connections: The facilitative effects of diagrams on mental model development and task performance. *Computers in Human Behavior*, 19(2), 185–199.
- Glenberg, M., & Langston, W. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*. 31(2), 129–151.
- Grosbeck, G., & Holotesch, C. (2008). *Can we use Twitter for educational activities?* Paper presented at the Fourth International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest, Romania.
- Heffernan, N., & Wang, S. (2008). Copyright and multimedia classroom material: A study from Japan. *The Journal of Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 167–180.
- Holbrook, A., Krosnick, J., & Alison, P. (2008). The causes and consequences of response rates in surveys by the news Media and government contractor survey research firms. In J. M. Lepkowski, N. C. Tucker, J. M. Brick, E. D. de Leeuw, L. Japac, P. J. Lavrakas, ..., & M. W. Link (Eds.) *Advances in telephone survey methodology*, pp. 499–528. New York, NY: Wiley.
- Huang, L., & Lin, C. (2011). EFL learners' reading on mobile phones. *The JALT CALL Journal* 7(1), 61–78.
- Huang, S. (2006). Reading English for academic purposes: What situational factors may motivate learners to read? *System*, 34, 371–383.
- Japan Copyright Office (2011). Copyright systems in Japan. Retrieved from http://www.cric.or.jp/cric_e/csj/csj.html
- Kawaharazuka, M., & Takeuchi, K. (2010). Considering the cell-phone novel (Keitai Shousetsu). *Ochanomizu University Web Library - Institutional Repository*.

- Retrieved from http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/49269/1/35_131-138.pdf
- Kennedy, C., & Levy, M. (2008). L'italiano al telefono: Using SMS to support beginners' language learning. *ReCALL*, 20(3), 315–330.
- Kimura, T., Komatsu, Y., Shimagawa, S., Shirahase, F., & Sekine, M. (2005). *Nerawareru! Kojinyohou p higaikyou sai no houritsu to jitsu [Personal data, privacy and their violation: Law support and cases]*. Tokyo, Japan: Civil Law Research Association.
- Koskinen, P., Blum, I., Bisson, S., Phillips, S., Creamer, T., & Baker, K. (2000). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 23–36.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440–464.
- Lan, Y., Sung, Y., & Chang, K. (2007). A mobile-device supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 130–151. Retrieved from: <http://llt.msu.edu/vol11num3/pdf/lansungchang.pdf>
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 515–525.
- MyNavi Co. Ltd. (2012). Lifestyle survey on 2013 university graduates. Retrieved from http://saponet.mynavi.jp/mynavi/enq/data/mynavi/enq_20120124.pdf
- Ngeow, K. (1998). Motivation and transfer in language learning. *ERIC Digest*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1999-4/motivation.htm>
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12–28.
- Pincas, A. (2004). Using mobile support for use of Greek during the Olympic Games 2004. In *Proceedings of M-Learn Conference 2004*. Rome, Italy: Learning and Skills Development Agency.
- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. New York, NY: Longman.
- Stockwell, G. (2008). Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning. *ReCALL*, 20(3), 253–270.
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110. Retrieved from: <http://llt.msu.edu/vol14num2/stockwell.pdf>
- Takase, A. (2003). Effects of eliminating some demotivating factors in reading English extensively. *JALT 2003 Conference Proceedings* (pp.95–103). Shizuoka, Japan: JALT.
- Taylor, D., Drummond, C. & Strang, C. (1997). Surveying general practitioners: does a low response rate matter? *The British Journal of General Practice*, 47(415), 91–94.
- The Cabinet Office of the Japanese Government. (2005). Act on the protection of personal information. Retrieved from <http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/hourei/data/APPI.pdf>
- The Cabinet Office of the Japanese Government. (2011). Survey result of Internet use of Japanese teenagers. Retrieved from http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h23/net-jittai/pdf/kekka_g.pdf
- Thornton, P., & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 217–228.
- Wang, S., & Heffernan, N. (2010). Ethical issues in Computer-Assisted Language Learning: Perception should be in place s of teachers and learners. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 796–813.
- Wang, S. & Higgins, M. (2006). Limitations of mobile phone learning. *The JALT CALL Journal*, 2(1), 3–14.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(4), 470–481.
- Waycott, J., & Kukulska-Hulme, A. (2003). Students' experiences with PDAs for reading course materials. *Personal and Ubiquitous Computing*, 7(1), 30–43. doi: 10.1007/s00779-002-0211x
- Yamaguchi, T. (2005). Vocabulary learning with a mobile phone. *Program of the 10th Anniversary Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. Edinburgh, UK

Apéndice. Encuesta sobre el estudio de la lectura y la escritura en teléfonos móviles (n = 56)

Opciones	Respuestas	%	Opciones	Respuestas	%
1. Entre noviembre de 2011 y marzo de 2012, los estudiantes desarrollaron 30 temas. ¿Qué pensó de estos materiales?			2. ¿En qué tipo de artefacto recibió usualmente el material de aprendizaje para este proyecto?		
Bueno	36	64.3%	Modelo ordinario de teléfono móvil	25	44.6%
Neutral	20	35.7%	Teléfono inteligente	16	28.6%
Pobre	0	0	PC	14	25.0%
Otro	0	0	Otro	1	1.8%
3. ¿Qué tan frecuente leía el material de aprendizaje?			4. En general, ¿considera que este proyecto le ayudó a mejorar sus capacidades de lectura y gramática?		
Todo el tiempo	11	19.6%	Ayudó mucho	5	8.9%
A veces	40	71.4%	Ayudó un poco	35	62.5%
Nunca	5	8.9%	Neutral	14	25.0%
5. ¿Qué tipo de materiales de aprendizaje prefiere?			6. De los ensayos que leyó, ¿cuáles fueron sus temas favoritos?		
Ensayos	23	41.1%	Medio ambiente	7	12.5%
Quices de gramática	15	26.8%	Vida/ entretenimiento	15	26.8%
Juego de preguntas y respuestas en inglés	19	33.9%	Diferencias culturales	17	30.4%
Todo tipo	4	7.1%	Refranes en inglés/ dichos/citas	7	12.5%
Ningún tipo	4	7.1%	Metodología de enseñanza del inglés	3	5.4%
7. ¿El material de aprendizaje estaba difícil?			8. Cualquier comentario relacionado con el proyecto es bienvenido.		
Muy difícil	2	3.6%			
Un poco difícil	19	33.9%			



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 postgrado 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 por *Enunciación* son los que avala Publindex. En adición, 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

1. *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: documentos que 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 publicado, así como el nombre de sus autores y su afiliación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción, metodología, resultados, conclusiones.
2. *Artículos de reflexión*: documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico, y, al igual que los anteriores, satisfacen las normas de certificación sobre la originalidad y calidad por árbitros anónimos calificados. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. *Artículos de revisión*: estudios hechos 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 50 referencias.
4. *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.
5. *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.
6. *Revisión del tema*: documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema particular.

Los siguientes tipos de documentos forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el comité Editorial:

1. *Autor Invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria, producción, y temática son clave para la revista, se encuentran en otro idioma o no son de fácil acceso.
2. *Traducción*: documento de interés en la temática de la revista.
3. *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

2. Temática

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

1. Literatura y otros lenguajes.
2. Lenguaje, sociedad y escuela.
3. Pedagogías de la lengua.
4. Lenguaje y conflicto.
5. Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

Se recomienda el envío del documento en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre office y open office. Por favor no enviar artículos en PDF. Se sugiere utilizar el modelo IMRC (Introducción, Metodología, Resultados, Conclusión) para su presentación, seguido de los reconocimientos, la bibliografía y los anexos, si tiene lugar. Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse en alta resolución en el cuerpo del texto y, adicionalmente, en archivo aparte, de manera organizada. La redacción del documento debe seguir las **normas APA, sexta edición**.

1. La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras, y la mínima de 4000

(para los artículos de investigación, reflexión y revisión; y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos); formato carta; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1.5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (Literatura y otros lenguajes; Lenguaje, sociedad y escuela; Pedagogías de la lengua; Lenguaje y conflicto; Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías).

2. El título debe ser breve, claro y reflejar la macroestructura del artículo. Debe tener máximo 12 palabras. Se presenta en español e inglés.
3. Los artículos deben contener la identificación del (de los) autor(es) en nota a pie de página con la siguiente información: nombres y apellidos del (de los) autor(es), último título académico, cargo actual, filiación institucional y correo electrónico institucional.
4. El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras, tanto en español como en inglés, redactarse según la estructura del documento y presentarse en español e inglés. Debe incluir claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
5. Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés; se sugiere consultar para su selección el Tesauros de la Unesco, (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>), e ITESO, (<http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>). No se admiten palabras clave que no figuren en los anteriores tesauros.
6. Los artículos deben contener: introducción (se expone el problema, el objetivo y el estado actual del tema escogido), metodología (presenta los materiales y métodos utilizados en la investigación), resultados y discusión de resultados (deben orientarse hacia una discusión donde se examinan e interpretan),

conclusiones (se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y resultados), reconocimientos (presenta información relacionada con el proyecto de investigación de la que se deriva el artículo y la entidad financiadora), bibliografía (conjunto de referencias bibliográficas utilizadas en el documento, ordenada alfabéticamente).

7. Las referencias deben ir citadas dentro del texto con el formato apellido, año y página (Ibáñez, 2012, p. 23), y su referencia bibliográfica deberá especificarse al final del artículo. Si son más de dos obras del (de la) mismo(a) autor(a), del mismo año: (Ibáñez, 1998a, 1998b).
8. Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos.
9. La norma bibliográfica APA, sexta edición debe elaborarse en orden alfabético; he aquí algunos ejemplos:

- *Cuando se refiere a libros:*
Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Editorial Lumen. Segunda edición.
- *Cuando se refiere a artículos de publicaciones se deben incluir:*
Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.
- *Cuando se trata de un capítulo de libro:*
León, J. A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En: J. A. León (ed.). *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación* (pp. 45-62). Barcelona: Paidós.
- *Cuando el autor es una institución:*
MEN (2006). *Plan sectorial 2006-2010: Revolución Educativa*. Bogotá.

Si el documento citado fue consultado o extraído de internet, se debe citar la referencia de donde fue tomado agregando *Recuperado de* y el hipervínculo.

Las ilustraciones, dibujos, fotografías, etc., deben llamarse figuras y tablas se conservan bajo el nombre tabla. Todas las imágenes van numeradas en orden de aparición en el texto, deben contar con una leyenda explicativa breve. Esta no se debe incluir dentro de la gráfica o imagen; debe estar como texto independiente.

Las ilustraciones deberán llevar pie de foto, indicando si es de propiedad del autor o citando la fuente; por ejemplo: "Fuente: Martínez (2005).", "Fuente: elaboración propia.", "Fuente: adaptado de Martínez (2010)." además de las tablas y/o gráficas que pueda contener el artículo deben tener un título y procedencia.

Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 300 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.

Para el uso de las siglas por primera vez en el documento, se debe hacerse explícito su nombre completo y seguido la sigla entre paréntesis, ejemplo, Universidad Abierta y a Distancia (UNAD).

4. Evaluación de artículos

Todos los artículos serán sometidos a detección de plagio por medio del *software Turnitin Detector*. Si el resultado es alto, el artículo no comenzará proceso de evaluación y el autor será notificado y tendrá acceso al resultado de análisis de la herramienta.

Los manuscritos no comenzarán proceso editorial, o serán devueltos a sus autores para modificaciones si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No emplea el tipo de referencia y citación American Psychological Association (APA)
- No se envía el escrito en el soporte requerido (formato Microsoft Word).
- El (los) autor(es) han publicado en el último año en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación, disponible en la plataforma OJS.
- No cumple con las normas para los autores.

El proceso de evaluación comienza con la revisión de los lineamientos y de su pertinencia temática por parte del Comité Editorial. Si el documento cumple, se envía a evaluación por pares:

- Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega.
- En caso de conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.
- Desde la aceptación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días hábiles para emitir su concepto.
- Terminado este tiempo, el evaluador envía su concepto al equipo editorial. El par académico puede aprobar, sugerir modificaciones o rechazar.
- El asistente editorial se encarga de informar al (a los) autor(es) las notificaciones realizadas por el evaluador, y ellos deberán en un tiempo establecido por el equipo editorial ajustar el manuscrito.

Por último, una vez contrastados los cambios por el Comité Editorial, el artículo es aprobado para publicación y el (los) autor(es) será(n) notificado (s).

Author 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.

1. Types of articles

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.

Research Articles: A document that details the original results of research projects. The structure of this type of article typically contains the following sections: title, abstract, key words, introduction, theoretical framework, methodology, analysis and discussion of results, conclusions, pedagogical implications, and references. Authors are encouraged to include graphic aids. Authors of research articles selected for publication will have to submit a separate form detailing the associated research project.

Reflections on Praxis: A document that shows research results on a specific topic from the author's analytical, interpretative, or critical perspective that presents an innovation with pedagogical implications. This type of article may include: theoretical considerations, pedagogical context, findings, discussion, context, etc. Authors are encouraged

to include graphic aids. It should contain original sources.

Theoretical Discussion Papers: A document derived from research in which published or non-published research results in a scientific field are analyzed, systematized, and integrated in order to inform readers of the latest tendencies and developments. It typically presents a careful revision of literature with at least 50 references. This type of article may include: developments, factors, perspectives, context, literature review, debate, approaches, criticisms, etc. Authors are encouraged to include graphic aids.

Short Articles: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. This type of article may include: developments, factors, perspectives, context, implications, etc. Authors are encouraged to include graphic aids.

Case Reports: 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. Authors are encouraged to include graphic aids.

Theme Reviews: A document resulting from a critical revision of literature related to a specific topic.

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

1. Guest Author: documents already published by renowned authors, production, and thematic are key for the journal, they are in another language or are not easily accessible.
2. Translation: document of interest in the issue of the magazine.
3. Review: book reviews documents or events.

2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

1. Literature and other languages
2. Language, society and school
3. Language pedagogies
4. Language and Conflict
5. Language, media and technology

3. Formal aspects for the presentation of articles

Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted. DO NOT SEND ARTICLES IN PDF. It is suggested to use the model IMRC (Introduction, Methods, Results, Conclusion) for presentation, followed by the acknowledgments, bibliography and annexes, if you have any. Figures (charts and graphics) must be submitted in a separate file (and in the text) and must have an excellent resolution. All figures and tables must have a name and a source, indicating whether it is owned by the author or citing the source. The document must follow the APA format, Sixth Edition.

1. 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.

2. Please, identify the type of article (review, reflection, research, short or case report) and the thematic line (Literature and other languages; Language, society and school; Language pedagogies; Language and conflict; and Language, media and technologies).

3. 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 English as well.

4. Articles should contain the identification of the authors in a footnote with the following information: full name of author (s), last academic degree, current position, institutional affiliation and institutional email.

5. The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must be written according to the structure of the document and presented in English and Spanish.

6. The keywords should be between three and seven in Spanish and English; Enunciación recommends, in order to make the selection, Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> and ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>. Keywords that don't appear in these thesaurus, won't be admitted.

7. The articles must contain: introduction (the problem is exposed, the goal and the current state of the chosen theme), methodology (presents the materials and methods used in research), results and discussion of results (should be geared towards a discussion where examine and interpret), conclusions (relates and analyzes set forth in the introduction and results), acknowledgements (presents information related to the research project of the article and the funding entity), bibliography (set of references used in the document, ordered alphabetically).

8. References should be cited in the text with the format name, year and page (Ibanez, 2012, p. 23), and bibliographic reference must be specified at the end of the article. If more than two works of (a) thereof (a) Author (a) of the same year: (Ibanez, 1998a, 1998b).

9. The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.

Contenido

EDITORIAL

Del lenguaje hacia la pedagogía de la lengua en la formación del sujeto social

Sandra Patricia Quitián Bernal

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia

Pilar Méndez Rivera

Pruebas Saber de lenguaje: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa

Sandra Gisela Martín Martínez

Análisis crítico del discurso: un discurso ecológico que integra el componente social

Sonia Amparo Guerrero Cabrera

Corporrelatos del yo docente: El cuerpo tras la práctica pedagógica

Raimundo Villalba Labrador

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Sexo y vocabulario: relación en escolares habaneros

Lidia Ester Cuba Vega

La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria

Daniel Cassany Comas

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Un género discursivo mediático: el defensor del televidente

Víctor Barragán Escarpeta

Ethos y familia en Café con aroma de mujer

Blanca Lucía Bustamante Vélez

AUTOR INVITADO

Lenguaje, interacción y diferencia sexual

Amparo Tusón Valls

TRADUCCIÓN

La lectura y el aprendizaje de gramática a través de teléfonos móviles

Shudong Wang, Simon Smith - Traducción por *Wilder Escobar Almeciga*



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Indexada en
Dialnet, Latindex, REDIB, DOAJ,
Publindex - categoría C,
ProQuest, Actualidad Iberoamericana y MLA.

