

# enunciación<sup>22/1</sup>

VOL 22 NÚM 1 ENERO-JUNIO DE 2017 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN: 0122-6339



Lenguaje, sociedad y escuela



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



# UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

## enunciación

Volumen 22 número 1 enero/junio de 2017

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

### EDITORORA

Mg. Sandra Patricia Quitián Bernal  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia

### COMITÉ EDITORIAL

Dr. Enrique Rodríguez Pérez, Universidad  
Nacional de Colombia, Colombia  
Dr. Fabio de Jurado Valencia, Universidad  
Nacional de Colombia, Colombia  
Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
Colombia  
Dra. María Elvira Rodríguez Luna,  
Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia  
Dr. Mario Montoya Castillo, Universidad  
Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia  
Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos,  
Universidad de La Salle, Colombia  
Dra. Mónica Moreno Torres, Universidad  
de Antioquia, Colombia  
Dra. Pilar Núñez Delgado, Universidad  
de Granada, España  
Dra. Sonia Fernández Hoyos, Universidad  
de La Lorraine, Metz-Nancy, Francia

Dr. Harold Castañeda Peña  
Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

### ASISTENTE EDITORIAL

Juliana Monroy Ortiz  
Lorena Niño López

### COMITÉ DE ÁRBITROS

Dr. Luis Ramírez  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia  
Dr. Mauricio Pérez Abril  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
Dra. Rosmar Guerrero  
Universidad de los Andes, Venezuela  
Dra. Ligia Ochoa Sierra  
Universidad Nacional de Colombia  
Dra. María Belén Alvarado  
Universidad de Alicante, España  
Dr. Mauricio Pilleux Dresdner  
Universidad Austral de Chile  
Dr. Miguel Ángel Caro Lopera  
Universidad del Quindío, Colombia  
Dr. Abel Suing  
Universidad Técnica Particular de Loja San  
Cayetano, Ecuador

Dra. María Esther del Moral Pérez  
Universidad de Oviedo, España  
Mg. José Leonardo Serna Díaz  
Universidad La Gran Colombia  
Dra. Paula Córdoba Gastiaburu  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
Dra. Juliana Molina  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
Dr. Cristian González Arias  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,  
Chile  
Dr. Jesús Cárdenas Páez  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia  
Dra. Silvia Hamiu Sutton  
Universidad Nacional Autónoma de México

#### **DIRECCIÓN EDITORIAL**

Centro de Investigaciones y Desarrollo  
Científico - CIDC

#### **COORDINACIÓN EDITORIAL**

Diony Constanza Pulido  
Coordinadora 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**

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Juan\\_Gris\\_-\\_Komposition\\_mit\\_Violine.jpeg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Juan_Gris_-_Komposition_mit_Violine.jpeg)

Komposition mit Violine (1915)

Artista: Juan Gris

Técnica: oil on canvas



## 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, período 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

*Sandra Patricia Quitián Bernal* 12

### LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador 14  
*Hermeneutics and Metadidactics in Children's Literary Communication: Between Sociodidactic and the Teacher as a Mediator Susana Gómez Redondo, Juan R. Coca*

El papel del contexto en la comprensión de la ironía verbal. Análisis pragmático de una muestra 28  
*The Role of the Context in the Understanding of Verbal Irony. Pragmatic Analysis of a Sample Freddy Alberto Mier Logato*

Formación de competencias genéricas multiculturales en los estudiantes sinohablantes de lengua española de la Universidad de La Habana 43  
*Formation of Generic Multicultural Competences in the Spanish-Speaking Students of the University of Havana Valodia Pacheco Rivera, Martha Ceballos Quintero*

La narración de los estudiantes de cocina: el lenguaje en la construcción de identidad 57  
*The Narration of Cooking Students: Language in the Construction of Identity José Eder Toledo Cubillos*

Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana 68  
*Literacy and Academic Texts: Writing Control in the Colombian Higher Education Miguel Ángel Maldonado García*

Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales 83  
*Beyond the Image Intake: A Reflection about Criticism Reading in Visual Text Adriana Yamile Suárez, Alexander Castillo*

La influencia social de los medios de comunicación en Twitter 97  
*The Media Social Influence on Twitter Karines Rodríguez Díaz, Yamile Haber Guerra*

### AUTOR INVITADO

Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas 110  
*Reading and Writing in the Social Sciences in Argentine Universities Paula Carlino*



# Editorial



## Lenguaje, educación y paz. *Una reflexión desde la pedagogía*

## EDITORIAL

El lenguaje como campo de estudio es un referente permanente de reflexión e indagación en la investigación social orientada a la transformación del entorno, de la convivencia, del buen vivir, del conocimiento; es decir, a la permanente resignificación de la cultura en todas sus dimensiones. En este contexto, la configuración de escenarios de paz, que propendan de manera sistemática y contundente por el desarrollo integral y armónico de niños y jóvenes, en el marco de una sociedad como la actual, centra su atención en la educación.

Educar ciudadanos, de acuerdo con nuestra Constitución de 1991, es formar en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, así como en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Art. 67). Un principio de acción en esta misión en la que se involucra el Estado, la sociedad y la familia es el desarrollo integral de la persona, sus actitudes, conocimientos y valores; lograr esto por fuera del lenguaje resulta imposible. El lenguaje como facultad exclusiva de los seres humanos posibilita la representación de la realidad, la interacción y la comunicación con otros; es decir, permite ser, habitar el mundo y transformarlo.

Esta condición connatural al hombre, el lenguaje, dispone puentes de interacción consigo mismo, con los otros y con el mundo exterior como mecanismo inmanente para asir la realidad y situarse en la cultura. Así, la relación que se teje entre lenguaje, educación y escuela no se reduce a una simple función instrumental de comunicación; por el contrario, se proyecta de modo amplio y profundo sobre planos de convivencia, interacción y conocimiento propios de los hombres y mujeres que habitamos este planeta. En particular, la escuela es uno de los escenarios más importantes en la construcción social de los sujetos, circunstancia que es importante vincular en el propósito de favorecer la convivencia y el buen vivir.

El escenario escolar y la educación –más allá de ser ponderados desde resultados de pruebas censales o de estudios estadísticos que evalúan el nivel de recurso invertido, pero desconocen la calidad humana que los habita– necesitan ser considerados en su capacidad instalada para garantizarle al sujeto que se educa un conjunto de posibilidades que le oferten las mejores experiencias y condiciones de vida escolar y cultural independientemente de su procedencia social o económica; esto es construir paz. En este sentido, vale la pena tener presente las particularidades de los contextos de los estudiantes, sus intereses, expectativas, sin que esto signifique abogar por una educación diferenciada desde los estratos socioeconómicos; criterio desde el cual se tiende a la estandarización que desconoce la diversidad cultural y social de niños y jóvenes, y los hace altamente vulnerables ante la realidad social de la que forman parte.

Configurar escenarios y sujetos de paz desde la escuela, desde la familia, desde la cultura en general, se posibilita por la condición dialógica del lenguaje. Propender por una educación incluyente e inclusiva que incorpore como regulador de la acción el derecho a la diversidad y a la diferencia, como principios para la cultura de la paz, no es otra cosa que *formarse* en el diálogo, en la capacidad para escuchar y comprender gracias al (a los) *otro(s)*, la diferencia, el disenso o la construcción del consenso. La acción de *formarse* implica a unos con otros; involucra a todos: maestros y estudiantes, padres y cuidadores, comunidades y actores sociales desde quienes se entreteje la cultura.

La condición dialógica del lenguaje tiene su punto de partida y de encuentro en la oralidad, pues toda interacción a través de esta se dirige a otro en busca de respuesta, de un interlocutor con el cual tejer una relación social y jerárquica (Vygotsky, 1989). En este sentido, la lengua oral como una de las materializaciones más comunes del lenguaje se constituye en el principal medio de interacción y mediación entre el (los) sujeto(s) y su realidad particular. De este modo, el papel del lenguaje en la configuración de escenarios educativos para la paz es contundente. Un sistema educativo donde el lenguaje se enfoca desde modelos reduccionistas que niegan las posibilidades de construcción en la interacción social y los contextos situados requiere con premura cambios curriculares y pedagógicos que ayuden, en palabras de Abraham Magendzo, a “implementar políticas públicas que planteen, sin evasivas y ambigüedades, un compromiso de calidad e igualdad educacional como un derecho humano”.

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

# Lenguaje, sociedad y escuela



## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador

### Hermeneutics and Metadidactics in Children's Literary Communication: Between Sociodidactic and the Teacher as a Mediator

Susana Gómez Redondo\*, Juan R. Coca\*\*

#### Resumen

En este artículo abordamos, desde un enfoque metadidáctico y hermenéutico analógico, la literatura infantil (LI) en relación con la sociodidáctica y su tratamiento en las facultades de Educación. Con este fin, analizamos la metadidáctica y la LI, esta última en su doble condición de objeto literario y educativo. Esto nos lleva a revisar el viejo debate entre didacticismo y *literariedad*. La investigación, basada en perspectivas transdisciplinarias y complejas, atiende al pensamiento del profesor como mediador entre la *comunicación literaria infantil* y el niño. Partimos de entender la LI como literatura de pleno derecho. No obstante, consideramos que su función socializadora e introductora al imaginario, unida a su pasado didáctico-moralizante, es en gran medida responsable de la instrumentalización que aún se observa en muchas aulas. Como profesores en una Facultad de Educación, percibimos también en nuestros estudiantes la anteposición del funcionalismo curricular sobre lo literario. Por ello, entendemos pertinente una interpretación metateórica, que aúne literatura, sociodidáctica y metadidáctica. Fundamentamos la reflexión en la hermenéutica analógica y la metadidáctica como epistemologías de primer y segundo orden. Nuestro objetivo es comprender mejor 1) la comunicación literaria infantil como objeto complejo; 2) su estatuto sociocultural y didáctico; 3) la percepción del docente en el proceso sociodidáctico de intermediación entre la LI y el niño; 4) el pensamiento de los futuros docentes sobre lo anterior, y 5) el aula como texto e interacción docente/discente a interpretar.

**Palabras clave:** literatura infantil, metadidáctica, hermenéutica analógica, universidad, docente, mediador.

#### Abstract

In this article, we discuss, from a meta-didactic and analogic hermeneutic approach, children's literature (CL) in relation to the sociodidactics and its status in faculties of Education. To this aim, we analyze meta-didactics and CL, the latter in its dual condition of a literary and educational object. This approach leads us to review the old debate between didacticism and literacy. Based on transdisciplinary and complex perspectives, the research focuses on the teacher's thoughts, like the mediator between children's literary communication and the child. We start by understanding children's literature like full-fledged literature. However, we consider that its' socializing and introductory to the imaginary function, together with its didactic-moralizing past, its' responsible in a good measure for instrumentalization that we can still observe in many classrooms. As teachers in a faculty of education, we also perceive in our students the predisposition of the curricular functionalism over literary. Therefore, we consider pertinent a metatheoretical interpretation that combines literature, socio-didactics and meta-didactics. We base the reflection on analogic hermeneutic and meta-didactics as the first and second order of epistemology. Our purpose is to better understand 1) children's literary communication as a complex object; 2) its socio-cultural and didactic status; 3) the perception of the teacher in the socio-didactic process of intermediation between CL and the child; 4) the beliefs of future teachers about the above and 5) the classroom as text and teacher-learner interaction to interpret.

**Keywords:** childrens' literature; metadidactics; analogic hermeneutics; university; teacher; mediator.

\* Licenciada en Ciencias de la Información y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Estudiante del Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca. En la actualidad imparte clases de Didáctica de la Lengua Castellana en la Universidad de Valladolid, Campus Soria. Correo electrónico: susana.gomezr@uva.es

\*\* PhD en Sociología por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesor del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Correo electrónico: juancoca@soc.uva.es

**Cómo citar este artículo:** Gómez Redondo, S. y Coca, J. R. Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador. *Enunciación*, 22(1), 14-27.

Artículo recibido: 03 de marzo de 2017; aprobado: 05 de mayo de 2017

## Introducción

En este trabajo abordaremos, desde perspectivas metadidácticas y hermenéuticas, *la comunicación literaria infantil* (CLI) en su doble papel de objeto sociodidáctico y literario. Para ello, trataremos de sentar las bases de ese objeto complejo (Morin, 1998, 2004) y transdisciplinar (Nicolescu, 2002) que conforma el sintagma *literatura infantil*.

Antes de continuar aclararemos los conceptos sobre los que pivota este artículo: 1) metadidáctica, 2) hermenéutica analógica, 3) sociodidáctica y 4) comunicación literaria infantil.

Podemos definir metadidáctica como una metateorización (teorización de una teoría) de la didáctica y su estudio. Dicha reflexión constituye un sistema de conocimientos y capacidades metacognitivos, los cuales pretenden indagar y perfeccionar la disciplina didáctica. En lo que respecta a las metadidácticas específicas, la reflexión está orientada a preservar y desarrollar los fundamentos didácticos de una disciplina concreta (en nuestro caso, la literaria).

Por su parte, la hermenéutica de Beuchot (2000, 2004, 2008) se fundamenta en una premisa interpretativa flexible, que tiene en cuenta el equilibrio entre objetividad y subjetividad. La analogía define este cruce entre la univocidad y la equívocidad, ofreciendo un espacio epistemológico muy adecuado a la investigación didáctica y metadidáctica.

En cuanto al término *sociodidáctica*, se incide en el carácter social de la educación y la realidad aularia, entendida esta como subsistema regido por las dinámicas de todo grupo social.

Por último, consideramos la CLI como comunicación de plena adscripción literaria, cuya especificidad viene dada, en esencia, por su receptor. Si bien se dirige a un destinatario de edad determinada, no está segregada de la literatura en general, y

si se le añade infantil [...] es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades

de los destinatarios lectores y, en menor medida, por gustos e intereses lectores [...], así como por sus posibilidades de recepción literaria. (Cerrillo y Sánchez, 2006, p. 17)

De lo anterior se deduce que sus características (sencillez de estructura y narración; unidad espacio-temporal; escasez de descripciones; cronología lineal; reducción o supresión de historias secundarias; simplificación de personajes; vocabulario accesible; unidades temáticas breves; importante carga afectiva; tendencia a la humanización; colaboración texto-imagen; etc.) vienen determinadas por la adecuación al destinatario, y no han de mermar su calidad literaria.

Desde estos planteamientos, reflexionaremos sobre las nociones de metadidáctica y hermenéutica aplicada al aula. Continuaremos por revisar la interpenetración entre las disciplinas literarias (con especial hincapié en la sociología de la literatura) y las áreas de conocimiento implicadas en la infancia y la didáctica. Dicha labor pondrá al descubierto la complejidad de la CLI, y dará paso a una reflexión sobre el docente como mediador.

En este sentido, reflexionaremos sobre el papel de la LI en el ámbito universitario. Este planteamiento, que involucra a docentes y estudiantes, entronca con las investigaciones sobre el pensamiento del profesor. Este campo considera que toda actuación didáctica está fuertemente condicionada por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y el proceso de aprendizaje que este implica (Munita, 2013)

Todo lo anterior pone de relieve la necesidad de observar e interpretar los conocimientos y percepciones que los futuros maestros tienen sobre la LI, el proceso de intermediación entre esta y el niño, y su función como potenciales agentes mediadores.

## Aproximación epistemológica y metodológica

“La complejidad, la diversidad y la interactividad propia de las situaciones socioeducativas refleja la



urgencia de adoptar prismas diferentes en la teoría y en la praxis científica" (Suárez, 2005, p. 13). Vivimos en un contexto altermoderno (Bourriaud, 2009) y complejo, en el que escuela y universidad deben hallar un equilibrio entre positivismo y relativismo. En este sentido, entendemos que la hermenéutica analógica (HA) de Beuchot (2000, 2004, 2008) brinda el adecuado paraguas epistemológico y metodológico para aunar teoría y práctica del hacer y pensar didáctico. Junto a ella, la metadidáctica se consolida como epistemología de segundo orden, capaz de afrontar realidades complejas y transdisciplinares.

Tal perspectiva permea teoría y praxis en un doble sentido: en la comunicación literaria infantil en sus aspectos sociales, didácticos y literarios, y en lo relativo al texto aulario superior de educación. Este artículo pretende abrir camino, en sendas direcciones, a posteriores investigaciones prácticas. Dicha intención responde a una dimensión sociocomunicativa e indagadora de la ciencia didáctica, y tiene como objetivo servir de base metateórica para sus dimensiones aplicativa, normativa y artística.

La metodología está basada en un estudio de caso, consistente en el análisis hermenéutico continuado del cuarto y último curso del grado de Educación Infantil de la Facultad de Soria. Los planes de estudio de la Universidad de Valladolid incluyen la literatura infantil como asignatura obligatoria de la mención de lengua inglesa, siendo optativa para los estudiantes de la rama generalista.

La elección de este curso se debe a que las alumnas<sup>1</sup> ya han pasado por asignaturas relacionadas con la didáctica de la lengua. Se trata, además, de estudiantes a punto de iniciar su vida laboral. Sin embargo, constatamos que, tras haber cursado dos años antes una didáctica de la lengua oral y escrita, continúan respondiendo a una fuerte instrumentalización curricular de la LI. Obvian,

engeneral, la calidad literaria de las obras infantiles para atender casi exclusivamente al didacticismo. Es, pues, necesario insistir en el sustantivo literatura para evitar que quede eclipsado por el adjetivo *infantil*.

Ha sido a partir de la experiencia y reflexión-didácticas como hemos concluido en la necesidad de una reflexión metadidáctica en torno a la CLI, su enseñanza superior y el pensamiento de docentes universitarios y futuros maestros. Entendemos que la educación literaria se encuentra estrechamente relacionada con las creencias, representaciones y saberes (Ballesteros et al., 2001) de los profesores, por lo que consideramos importante una modificación o refuerzo positivo de este imaginario o sistema CRS. En dicha tarea parece esencial insistir en el carácter literario de la obra infantil.

El corpus de textos infantiles utilizado toma como referencia la vida lectora infantil del alumnado, con el fin de partir de sus intereses y sus nexos emocionales. Esto responde a una búsqueda de didáctica experiencial, que entendemos ayuda a establecer nexos afectivos con el texto, además de permitir a la docente adentrarse en las inquietudes y gustos de las estudiantes. La elección de las obras que les han marcado más tiene la intención de ir transformando su saber implícito en explícito.

Es difícil, por consiguiente, ofrecer un listado de los textos que se manejan, tanto en estas primeras sesiones como más adelante. Pero es interesante señalar que las alumnas acuden en su mayoría a cuentos clásicos, las más de las veces relacionándolos con Disney en lugar de atenerse a las versiones originales. Esto da pie a reflexiones sobre el imaginario literario, audiovisual y sociodidáctico, que se verán implementadas con el análisis posterior de álbumes pensados para niños y niñas entre 3 y 6 años de edad. La premisa es que el aspecto social y didáctico no excluya ni merme el literario.

El corpus de obras estudiadas en el aula trata de atender a un amplio abanico de obras,

1 Especificamos el género debido a la importante feminización de los grupos, en los que a veces no hay ningún alumno o, a lo sumo, dos o tres en los grupos de mayor representatividad masculina.

pertenecientes a todos los géneros literarios. Estas van desde los ejemplos más canónicos de la LI, hasta las novedades editoriales, que responden a criterios de calidad y diversidad. Se analizan: cuentos de hadas y maravillosos (así como sus versiones); clásicos contemporáneos; la llamada literatura de género o antiautoritaria; el cómic para niños y álbumes exclusivamente ilustrados; los libros-objeto o libros-juego, y su comparativa con los textuales; las obras de no ficción; textos basados en pictogramas; etc.

La imbricación entre teoría y praxis es esencial en tales análisis, así como una reflexión metadidáctica basada en la hermenéutica analógica. Esta perspectiva interpretativa se fundamenta en un aumento de la comprensión gracias a la observación continuada de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Esto revierte tanto en la práctica docente como en la investigación. El proceso está representado por la espiral hermenéutica, que plasma gráficamente la ampliación y profundización gradual del conocimiento. La comprensión de los inputs existentes genera, a su vez, la precomprensión de unos nuevos para profundizar otra vez en estos últimos y producir una comprensión diferente.

Se trata de un proceso de constante retroalimentación entre teoría y práctica, en el que esta revierte en la mejora de aquella, y viceversa. Es obvio que tal conocimiento no puede seguir un itinerario fijo, pues la realidad aularia no es un sistema estático. Como subsistema sociodidáctico, se encuentra sujeta a sus particulares dinámicas, determinadas por las variables textuales y contextuales.

Superadas las corrientes investigadoras basadas en el proceso/producto, es obvio que discentes y docente *escriben* el texto aulario, a analizar hermenéuticamente a partir de esta tríada comunicativa (autor/texto/lector). El presente artículo atiende además al pensamiento del profesor, o *teacher's mental lives* (Borg, 2009), como factor contextual no observable, que incide en la intención y acción didácticas. Tal perspectiva está relacionada con el sistema de creencias, saberes y representaciones, tanto en lo que respecta al docente universitario como a sus estudiantes y futuros maestros.

Hemos visto que, en su carácter cualitativo-interpretativo, la hermenéutica analógica establece comparativas comprensivas, gracias a la continuidad de los procesos investigadores. El análisis parte de una prudente aplicación entre objetividad y subjetividad, donde *analogía* y *sutileza* devienen en una permanente atención a verdades entre lo unívoco y lo equívoco. Dichas verdades vendrán matizadas por la interpretación de las variables sociodidácticas del texto y contexto aularios. El texto incluye el número de alumnos, sus identidades y nivel académico, valores y relaciones entre ellos, temporalización y secuenciación de sesiones, curso, interacción docente/discente, etc. Por su parte, el contexto estará conformado por las circunstancias externas al aula, como los factores culturales y socioeconómicos. Permeando texto y contexto se encuentra el *imaginario sociodidáctico compartido*, así como las creencias y saberes individuales y grupales.

Es claro que ambos incidirán directamente en la realidad de enseñanza/aprendizaje. Por ello, entendemos que el carácter flexible, prudente y sutil de la hermenéutica analógica, así como su vocación dialógica entre razón e intuición, brinda una metodología flexible, subjetiva pero controlada (Flick, 2004), adecuada a la investigación didáctica y metadidáctica. Basada en la sutileza (o *subtilitas*) hermenéutica, establece las fases *intelligendi* (*implicandi*, para Beuchot); *explicandi* y *aplicandi*, como profundización y puente entre la reflexión y aplicación.

## Metadidáctica y hermenéutica del aula

Parece obvio que todo docente no solo es coautor y correceptor del texto aulario y hermeneuta que lo interpreta, sino científico que guía procesos didácticos teóricos y aplicados. Esta tarea implica pensar el aula como texto a interpretar y espacio de reflexión e investigación (Ballesteros *et al.*, 2001; Camps, 2001).

Además de los procesos de enseñanza/aprendizaje de cualquier clase, en las aulas superiores

de educación tienen lugar dinámicas de comunicación y reflexión metadidáctica sobre la teoría y praxis de los maestros. Esto requiere de una hermenéutica analógica que interprete el proceso docente/discente.

A la complejidad del objeto de estudio se suman las dinámicas de toda investigación interpretativa educacional en dos aspectos. El papel socializador de la LI, así como la concepción que los futuros maestros tienen de ella, implican a la didáctica en: a) su relación con el niño y el contexto social y escolar, y b) respecto al estatus de la enseñanza de la CLI en las facultades de Educación.

Si describimos *metateoría* como la disciplina que estudia la teoría de un área de conocimiento, las interacciones docentes/discentes habrán de atender no solo a dimensiones formales y fácticas, sino también a aspectos de corte filosófico, como recogen Rodríguez y Colom (1996) en alusión a Pérez Gómez. La metadidáctica, como espacio de transferencia entre *utens* y *docens*, trasciende el ámbito normativo y aplicativo de la ciencia didáctica, en una fusión que ayuda a comprender plenamente lo educativo.

Además de la interacción entre didáctica y ciencias de la educación, la comprensión del proceso de enseñanza/aprendizaje requiere de una epistemología que sienta las bases de la ciencia didáctica. Explorar estos fundamentos implica una aproximación a la filosofía (Azerêdo, 2003) de la educación, la cual tendrá como tarea validar la ciencia didáctica desde esa organicidad teórica-empírica.

Asumimos, con Puig y Salabarría (2009), la metadidáctica como epistemología capaz de abordar el estudio de objetos multidimensionales. Esto responde a nuestra idea de la metadidáctica como integradora de la dualidad epistémica propuesta por Colom (1992): la perspectiva epistemológica pragmatista-utilitarista de la *teoría de la educación*, y la racional de la *filosofía de la educación*.

Entendido el texto aulario como interacción sociodidáctica, es necesario interpretar el aula como sistema orgánico y organizado:

La clase, de hecho, responde a los requisitos típicos que los sociólogos exigen a un grupo de individuos para poder usar la denominación "sociedad" (Robertson, 1977, p. 83). Dichos requisitos son: ocupan un "territorio" común (el aula la escuela), interactúan entre ellos, saben que pertenecen al mismo grupo, tienen, al menos en parte, una cultura común (D'Amore, Font y Godino, 2007, p. 54).

Como se ha encargado de demostrar la etnografía aplicada, el aula constituye una microsociedad regida por sus particulares normas y metanormas.

El prefijo *meta* remite asimismo a una *episteme* altermoderna (Bourriaud, 2009), esto es, entre modernidad y posmodernidad. Tal vocación analógica confirma la necesidad de un modelo integrador y sistémico de investigación aularia.

De lo anterior se deduce que la metadidáctica es:

1. Altermoderna, porque recupera un prefijo (*meta*) esencialmente moderno, pero abandona la hiperbolización del objeto positivista para integrar metaciencia y subjetividad; metaconocimiento y relativización o (mejor) jerarquización analógica de la(s) verdad(es); univocismo y equivocismo. Esto nos lleva a las siguientes características epistemológicas:
2. Sistémica y compleja: entiende la investigación como sistema orgánico (holón) que incluye varios subsistemas (holones) interrelacionados. Además da cabida a la complejidad como cualidad del objeto de estudio. La investigación está, así, definida por la transdisciplinariedad. Todo esto le confiere un excepcional carácter:
3. Integracionista: su esencia, ya de por sí integradora de disciplinas y *epistemes*, se ve potenciada por el prefijo *meta*. Como metaciencia, su finalidad es llevar a cabo un análisis crítico de las teorías precedentes y sus vínculos con otras ciencias, además de pensar los procesos de construcción de

conocimiento y conceptualización (Puig y Salabarría, 2009).

Podríamos argüir, por tanto, que el sustrato filosófico y metateórico se pone al servicio de una reflexión sociodidáctica, que explore los fundamentos epistémicos de la metadidáctica y la refuerce como ciencia.

Creemos, además, que su carácter analógico fundamenta su naturaleza procesual, traspasando con sutileza las capas de la teoría y práctica de la ciencia didáctica.

Por otro lado, y si bien la ciencia didáctica tiene un carácter integrador entre acción y reflexión, su vocación aularia la lleva habitualmente hacia tendencias más prácticas que teóricas. No obstante, la metadidáctica insiste en el carácter holístico del hecho educativo, como

[...] vía de transición y establecimiento de los vínculos entre los conocimientos teóricos que tienen una dimensión filosófica<sup>2</sup> y aportan una reflexión generalizadora sobre el fenómeno didáctico en conjunción con los conocimientos empíricos específicos que proveen las Ciencias de la Educación, las Ciencias Pedagógicas y aún más en concreto la Ciencia Didáctica. (Puig y Salabarría, 2009, p. 51)

Lo expuesto lleva a concluir que, como mediador de procesos y objetos complejos, el análisis del docente y sus CRS requiere de esta perspectiva metahermenéutica y metadidáctica. También la CLI como objeto de estudio complejo y su función de puente entre la comunidad, el propio mediador y el niño.

A tal efecto, resulta necesario ampliar la didáctica al universo teórico y metateórico literario. Tradicionalmente, la didáctica de la literatura ha dialogado con las ciencias filológicas y educativas. Pero existen múltiples aproximaciones disciplinares a la literatura, como la estilística, la sociología,

el psicoanálisis, la hermenéutica o el comparatismo (Llovet *et al.*, 2012).

La dimensión cultural de lo literario implica que materias como historia o filología resulten insuficientes para explicar el objeto literario. Consecuentemente, parecería pertinente una ampliación de los estudios literarios en el seno de la didáctica, que abriera el foco a todas las disciplinas literarias de modo horizontal. Entendemos que esta mirada no jerarquizada aportaría interesantes visiones al análisis sociodidáctico de la CLI, así como al estudio de la mediación docente.

### La comunicación literaria infantil

La literatura infantil requiere pues de un abordaje multidisciplinar. Participa de la historia y teoría literarias, el comparatismo y la temalogía, la didáctica, la filología, sociología, psicología, pedagogía, lingüística, ética, estética. Por otro lado, su particular recepción dota a las obras de una doble condición: la de objetos literarios y educativos. Tal especificidad da lugar a una teoría y praxis problemáticas, con numerosas tensiones entre literatura y escuela. Hagamos una breve revisión al respecto.

Croce (1985), quien suponía al menor incapaz para captar los valores estéticos de la obra, no solo negaba a la LI toda categoría artística, sino que relegaba su recepción a un proceso denotativo (ausente de toda connotatividad poética). En su rechazo del arte con adjetivos incluía el de *infantil*. Autores como Carandell (1977), Rico (1986) o los mismos Juan Ramón Jiménez y Rafael Sánchez Ferlosio tampoco legitimaron su existencia.

Amparados en la calidad artística como argumento, los detractores del hecho literario infantil denunciarían lo que consideraban la falacia de este. En general fundamentan en la competencia estética la categorización de producto artístico, y entienden que un lenguaje sencillo, adaptado al lector infantil, suprime toda posibilidad de *literariedad*. Por ende, dudan o niegan categóricamente no solo la conveniencia del marbete, sino la misma existencia de la LI. Se genera un debate en torno a una pregunta:

2 Desde nuestro enfoque, sería más preciso aludir a esta *dimensión filosófica* como *dimensión metateórica*.

si algo es literatura, ¿a qué fin añadirle cualquier calificativo?

Entre los defensores de la LI y su especificidad, autores como López (1990) alegaron que “la adecuación a la infancia” no es, en ningún caso, “negación del arte”. En la misma dirección, Verdulla (1998) daba por supuesta la LI, y argumentaba la necesidad didáctica de obras destinadas a la infancia, pues el niño exige “experiencias de lengua apropiadas” y “requiere una literatura que avance igual que él y su entorno avanzan” (p. 8). Bortolussi (1987) abogaba por una “verdadera literatura infantil” a partir de una superación histórica: el abandono de actitudes didácticas y pseudoliterarias, responsables de que “rara vez” los cuentos infantiles superaran “el estatuto de agentes de socialización” (Bortolussi, 1987, p. 1).

A esta postura podemos añadir a Merlo (1976), Cervera (1984, 1989, 1992), Sánchez (1992, 1995, 1999), Mendoza (1999), Cerrillo y García (1999, 2000), Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002), Cerrillo y Sánchez (2006), Lluch (2003), Del Amo (2003), Taberner (2005), Lerer (2009), Colomer (2010), Morales Lomas y Morales Pérez (2011), por nombrar algunos de los muchos autores que defienden la especificidad de la LI.

En la actualidad pocos niegan su legitimidad. El debate teórico entre calidad literaria e instrumentalización didáctica parece superado. Sin embargo, podemos afirmar que, en la práctica, tal dicotomía es aún responsable de gran parte de las tensiones entre literatura y didáctica.

En este artículo damos por superada la vieja polémica, y partimos de la anteposición de lo literario sobre cualquier instrumentalización, ya sea curricular, psicopedagógica o socializadora. Es importante dejar clara esta postura, pues damos por sentada la especificidad de la LI para, desde este punto, observar su importancia sociocultural y didáctica.

De tener alguna finalidad esta es [o debería ser] “promover en el niño el gusto por la belleza de la palabra, el deleite ante la creación de mundos de ficción” (Merlo, 1976, p. 78). Tal perspectiva enfatiza la dimensión estética de la “obra artística destinada al público infantil” (Bortolussi, 1987, p. 16). No

olvidemos que teóricos como Culler (2000) señalan precisamente la falta de utilidad práctica de los textos literarios como posible cualidad de estos.

En su investigación sociológica de la literatura infantil y juvenil, Morales Lomas y Morales Pérez (2011) destacan su carácter de producto estético. Conscientes de la especificidad de su destinatario, insisten en que “al igual que cualquier creación artística [...] es antes que nada un hecho de creación estética” (p. 31).

Partimos, pues, de que la LI es literatura de pleno derecho. Ahora bien, no contemplamos la literatura *instrumentalizada* (Cervera, 1989) o los productos paraliterarios basados en series *puerilizantes*, en el sentido que Rico (1986) le da a productos de escasa calidad, destinados a prolongar fútilmente la infancia. Tampoco observamos aquellos sujetos a intenciones pseudodidácticas, herederos de una tradición basada en la el adoctrinamiento, los *exemplas* y otras enseñanzas moralizantes que despojan a la LI “de los únicos valores que le son exigibles [...]: los literarios” (Cerrillo y Sánchez, 2006). Excluimos asimismo las imposiciones mercantiles no literarias, fruto de las promociones comerciales audiovisuales; también aquellas obras que, enmascaradas tras elementos paratextuales infantiles, ocultan un discurso adulto. El debate es amplio y excede este artículo. Pero, para hablar de literatura infantil, tanto adjetivo como sustantivo han de ser tenidos en cuenta, como garantía de calidad artístico-cultural o lúdica pensada para el niño.

La complejidad de la CLI y su hermenéutica requieren, como se ve, de la transdisciplinariedad, tanto para su sistematización teórica como para interpretar los discursos que suscita. La obra literaria infantil participa de las cualidades que distinguen el discurso literario del estándar, y que el formalismo tratara de aislar bajo el nombre de literariedad. Pero tal extrañamiento poético no le exime de su “función socializadora de las nuevas generaciones” (Colomer, 2010, p. 49).

Como toda obra literaria, es materialización de unos imaginarios compartidos, que buscan ser transmitidos. La LI tiene como funciones:

Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada.

Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.

Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. (Colomer, 2010, p. 15)

Este triple objetivo pone en contacto tres grandes áreas de conocimiento: literatura (en sus aspectos histórico, teórico y comparatista), sociedad y didáctica. Dicha confluencia posibilita una metateoría literaria y sociodidáctica para el estudio de la LI como objeto educativo y de inserción cultural, social y artística.

### **Sociedad y comunicación literaria infantil. El docente como mediador**

Entre los excesos del determinismo dialéctico y el inmanentismo, el carácter de hecho sociocultural de la obra literaria propone las dialécticas de: a) texto/contexto, b) expresión cultural/social/individual, c) hecho estético/ideológico/creativo y d) diálogo (y problemática) entre ciencias humanas y sociales. Las dualidades se vehiculan entre sí, por cuanto la literatura es: a) producción artístico-cultural; b) fruto y manifestación de lo social y c) creación individual. Por ende, es expresión estética e ideológica individual y colectiva, y constructora de realidades personales, sociales y culturales, o pretendiente a serlo.

Como ciencia interdiscursiva, la sociología de la literatura busca la superación interdisciplinar del mito de inmanencia (el texto como hecho aislado de todo contexto) y el principio de *literariedad*. Ahora bien, lo interesante es que mantiene vivo su objetivo de analizar las relaciones entre autor, texto y sociedad (si bien la división en tres instancias es ilusoria, pues, según su perspectiva, la lógica social penetra en los elementos de la tríada comunicativa *ab initio*). Entendemos que a la vez fortalece los análisis sociológico y literario, al

estudiar las condiciones sociales de la producción y recepción de las obras sin olvidar su dimensión estética.

Algunos autores muestran “una clara conciencia de la extrema complejidad del dominio de conocimiento que es la realidad social que llamamos literatura” (Chicharro, 2005, p. 39). Reconocen

[...] la legítima existencia de los diversos paradigmas en que se asienta hoy el saber literario (semiológico, sociológico, psicoanalítico, fenomenológico), así como la necesidad de poner en diálogo teórico dichos paradigmas para procurar avanzar cualitativamente en el proceso de construcción de un saber complejo. (Chicharro, 2005, p. 41)

“Hay, por lo menos, tres mil maneras de explorar el hecho literario”, diría Escarpit (1971, p. 5). Partimos, pues, del “carácter proteico y cultural de la propia literatura” (Llovet et al., 2012, p. 23), para insistir en su problemática.

Como vemos, el binomio *literatura + infantil* parte de dos objetos marcados por una profunda multidimensionalidad: “Si ambiguo resulta el término literatura, no lo es menos el adjetivo infantil. Así, literatura infantil, desde su denominación, suma dos ambigüedades. Es lógico que la fusión de ambos términos aboque a una realidad también ambigua” (Cervera, 1992, p. 11).

Creemos necesario afrontar la relación entre LI y didáctica en términos dialógicos. Como en todo *complexus*, las partes forman un *continuum* indivisible. La ecuación cobra su sentido en una transdisciplinariedad que no solo atraviesa las distintas disciplinas, sino que va más allá de todas ellas. Por tanto, la construcción y recepción del conocimiento se basa en una relación interactiva entre las áreas que la integran.

Como hemos apuntado, tal complejidad está fuertemente determinada por la naturaleza de su receptor. Lo recuerda entre otros Sánchez Corral (1999), quien apela a la estética de la recepción para establecer una correlación entre emisión y recepción que consideramos básica: el niño como eje del proceso comunicativo. El respeto hacia

este debería regir la producción, distribución y elección de las obras infantiles, tanto en los circuitos de edición como en los culturales y educativos. Es aquí donde la figura del mediador se torna imprescindible.

En su análisis pragmático en torno a la narrativa infantil, Lluch (2003) alude a algunas singularidades del proceso comunicativo literario infantil. La consideración de la infancia en el momento histórico-social determinado; la enseñanza y sus métodos; el libro y el papel que desempeña en una sociedad... vertebran su estudio. La autora enfatiza la interacción entre un autor adulto y un lector niño para destacar algunos elementos diferenciadores de la LI. De un modo u otro, esta comunicación está mediatizada "por la relación social que históricamente ambos [autor y lector] mantienen [...]. Estas especificidades establecen algunas diferencias con el resto de literaturas" (Lluch, 2003, p. 27).

Escarpit (1971) insiste en la complejidad del circuito de intercambio literario. La sociología de la literatura contempla el proceso desde una perspectiva trascendente, es decir, con una vocación que trasciende el marco lingüístico del texto.

En cualquier punto del circuito, la presencia de individuos creadores plantea problemas de interpretación psicológica, moral, filosófica; la mediación de las obras plantea problemas de estética, estilo, lenguaje, técnica y, finalmente, la existencia de una colectividad-público plantea problemas de orden histórico, político, social, incluso económico (Escarpit, 1971, p. 5).

Esta trascendencia implica una complejidad que excede los límites discursivos. En su nombre, Escarpit reclama que los exploradores de la literatura tengan una visión completa y no deformada. Entendemos que tal exigencia pasa por la construcción de una transdisciplinariedad que afronte la tarea desde perspectivas complejas no jerarquizadas.

Como vemos, la sociología de la literatura aporta interesantes reflexiones en torno a los procesos de producción, distribución y recepción de la

CLI, su hermenéutica y metateoría sociodidáctica. Claro que estas obras participan de mecanismos sociales y de mercado semejantes a toda comunicación literaria, pero sus particularidades exigen una sociología literaria específica, que se ajuste a un proceso comunicativo literario diferenciado: una sociología de la literatura infantil que explique el texto atendiendo al contexto literario, infantil y sociodidáctico. El aula, por tanto, habría de ser objeto de la misma, como holón o subsistema social de pleno funcionamiento (Francisco Carrera, 2016) donde se establecen procesos socializadores y didáctico-literarios.

La recepción de la LI no solo es clave por su especificidad, sino porque en ella, "a diferencia de otras literaturas, a menudo [el receptor] es doble" (Lluch, 2003, p. 27). El debate sobre la existencia de un doble destinatario y las diferencias entre receptor y destinatario es antiguo. Pero es un hecho que "los libros son producidos por los adultos y también son ellos quienes gobiernan la incorporación de las nuevas generaciones al diálogo cultural" (Colomer, 2010, p. 61). El proceso de producción, distribución y recepción de la CLI implica al adulto no solo en los mecanismos de autoría, edición, mercado, etc., sino como filtro decisivo entre el texto (y su imaginario) y su lector.

En síntesis, la CLI parte de un autor (adulto), el cual supuestamente trata de obtener un tipo especial de extrañamiento (a veces pseudoinfantil), para llegar a un receptor (el niño) que no siempre es en primera instancia quien elige el texto (infantil o *parainfantil*) y que ha de decodificarlo o ser ayudado para esta decodificación. En este itinerario aparecen, junto a los mecanismos de difusión, aspectos tensionales entre literatura, pedagogía y mercado, así como una figura que añade al proceso una complejidad nueva: la del mediador o intermediario.

Encarnado en diferentes instancias (padres, maestros, bibliotecarios, leyes educativas, editoriales, librerías, medios de comunicación...), este cumple una función a caballo entre el niño y el imaginario muy interesante. En todos estos

ámbitos sociales donde los niños y las niñas se encuentran con los libros [...] se produce una tensión entre, por un lado, el control de lectura por parte de los adultos [...] y, por otro lado, la libertad de elección y del uso del libro por parte del lector infantil. Si la mediación cultural tiene éxito, si los niños y niñas se interesan por los libros, aprenden a leerlos y se familiarizan con la forma en la que circulan socialmente [...], su autonomía para escogerlos progresará paulatinamente hasta su completa independencia en la vida adulta. (Colomer, 2010, p. 61)

El papel de mediador puede determinar, entonces, no solo el acceso inmediato al libro, sino la futura experiencia lectora, con lo que tal ascendencia implica. Nos hallamos ante una manifestación cultural esencial para la educación y el crecimiento intelectual, social, ético y estético del ser humano. No solo porque “es a través del lenguaje y el cuento que se promueve la cognición” (Zipes, 2014, p. 32), sino porque difícilmente encontraríamos en nuestro panorama cultural un objeto más útil que la literatura para la formación del ciudadano y el espíritu del demos (Llovet et al., 2012).

La figura del mediador merece, entonces, una profunda atención. Lluch (2003) diferencia tres tipos de mediadores: los institucionales, los editoriales y los educativos. Serán estos últimos los que centren nuestro interés metadidáctico.

Hace ya décadas que Cervera, tras constatar la escuela como excepcional agente del libro infantil, señalaba la considerable instrumentalización que este suele experimentar desde preescolar. El exceso de funcionalismo todavía parece ser uno de los grandes riesgos, pues tanto entre los actuales como futuros maestros persiste un utilitarismo que eclipsa la dimensión literaria. El peligro de un abusivo didactismo ha sido puesto de relieve por autores como Colomer (2010) o Borda (2002). En líneas generales, “los docentes no han sido capaces de renunciar a lo didáctico, y no se han atrevido a proponer lecturas o relatos simplemente por proporcionar a sus alumnos eso que Sánchez

Corral (1995) llama ‘la aventura de lo excepcional’ que aporta la ficción” (Núñez, 2009).

Así, si bien en la teoría parecen haberse superado antiguas polémicas, en la práctica subsisten tensiones entre literatura prescriptiva o lectura libre; novedades editoriales o canon; *alta* literatura versus *baja* literatura; los clásicos como punto de partida o de llegada; el fenómeno *best-seller* frente a la preservación del imaginario compartido; lecturas *imprescindibles* o goce lector...

La didáctica de la literatura no parece haber encontrado respuestas incontrovertidas a determinadas problemáticas. Cómo hacer que los niños lean es solo la primera de una batería de preguntas difíciles de responder taxativamente. Es aquí donde el maestro y su sistema CRS sobre la LI adquiere gran importancia.

## Conclusiones

Parece, pues, imprescindible en las facultades de Educación una revisión metadidáctica, sistemática y continuada en torno a la CLI y su uso en las aulas. Asimismo, y dado el generalizado abuso del didactismo entre futuros y actuales maestros, resulta necesario un trabajo ponderado sobre las creencias, representaciones y saberes de los estudiantes, de cara a una mejora de su educación literaria. Dicha tarea pasa por la implicación, explicación y aplicación de los saberes implícitos y explícitos de docentes y discentes, con el fin de que su modificación e incidencia revierta en sus futuras intenciones y acciones didácticas.

Apostamos por una hermenéutica basada en un equilibrio entre los aspectos didácticos y su dimensión literaria, así como entre objeto y sujeto. Esto es, una metodología interpretativa flexible y sutil. Asimismo, entendemos que la CLI, como proceso literario muy determinado por la naturaleza de su receptor, requiere para su exégesis de una hermenéutica específica.

En las aulas superiores de educación, la puesta en marcha de reflexiones conjuntas habrá de sentar los fundamentos de la praxis, aportando una base



teórica a la didáctica aplicativa y normativa. Así, y junto a la hermenéutica como epistemología de primer orden, la metadidáctica se constituye epistemología de segundo orden, desde la que abordar holísticamente un texto aulario previamente comprendido con herramientas hermenéuticas.

En este sentido, hemos comprobado que la reflexión sociodidáctica y literaria en facultades de Educación incide positivamente en las creencias y saberes de los futuros maestros respecto a la educación literaria y la LI. Entendemos que es positivo partir de una didáctica experiencial, basada en la vida lectora y discente del alumnado. Ello desemboca en una mayor vinculación afectiva con los textos y la experiencia lectora (San Juan, 2011), que impulsa la enseñanza/aprendizaje. Entendemos que el saber implícito revierte en el saber explícito, para desembocar en un análisis hermenéutico y metateórico en torno a lo literario y lo didáctico. Dicha interpretación hace reflexionar al alumnado sobre el valor no instrumental de la LI.

Tal itinerario sigue las fases hermenéuticas de la *subtilitas*, pues parte de la implicación como antesala de la explicación para después llegar a la aplicación. Todo ello acompañado una progresiva profundización comprensiva, que al final del proceso establecerá una comparativa entre el inicio y el final de la intervención e investigación didáctica.

Es necesario destacar que, en el caso de los lectores fuertes, el proceso de reflexión es más rápido y eficaz, dado que en su sistema de creencias y saberes la literatura ocupa un espacio más preeminente.

Dada la multidimensionalidad del binomio *literatura + infantil*, entendemos perentoria una apertura transdisciplinar y una revisión de criterios didácticos. La enseñanza de la LI en las facultades de Educación sigue en muchas ocasiones sujeta al perfil profesional y los intereses filólogos, teóricos, didactólogos, etc., de quien la imparte. La formación de mediadores debe aunar conocimientos sobre literatura, lectores y libros infantiles (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). En este sentido, la

horizontalidad entre las disciplinas literarias y sociodidácticas contribuirá a superar en la práctica el debate entre calidad literaria e instrumentalización de la obra infantil.

Dada la influencia de la LI en el niño, consideramos imprescindible análisis profundos sobre la percepción que de la intermediación docente tienen los futuros maestros. Desde nuestra experiencia docente, constatamos el riesgo de que el utilitarismo curricular eclipse el goce estético. Prueba de ello es la reiteración por parte de nuestro alumnado de oraciones como “este libro sirve para”, “lo utilizaremos para trabajar”, seguido de un aprendizaje contenidista, actitudinal, procedimental, etc.

Entendemos que tales representaciones nacen de una lógica didáctica en la que el estudio curricular pesa sobre la reflexión metadidáctica. Es habitual encontrar en nuestras escuelas visiones de la literatura impregnadas de pragmatismo pedagógico, en las que la competencia lectora o cognoscente y la búsqueda de valores parecen dejar de lado todo sustrato literario. Pero,

obras de la literatura infantil y juvenil [...] tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la “gran literatura”; más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar al individuo como lector [...] precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (*gran*) literatura ya está en ellas. (Mendoza, 1999, p. 11)

Cuando Lerer (2009) señala que la historia de la LI es como si “tuviera que ser escrita entre los espacios que dejan libres los maestros, como si siguiera siendo meramente una versión torpe y simplista de una obra ‘adulta’ ” (p. 24), está alertando de los peligros de dicho utilitarismo, y de la marginalidad a la que incluso en la escuela ha estado sometida la LI. A dicho utilitarismo se une el económico, pues como era de esperar, los libros para niños no han escapado a las poco sutiles pero eficaces redes del consumo.

Por su parte, las llamadas disciplinas *serias* o canónicas de lo literario han otorgado tradicionalmente a la LI un carácter de expresión periférica y hasta inexistente. Por fortuna, tal perspectiva ha cambiado desde hace algunos años. Hoy casi nadie se atreve a negar la literatura para niños. Pero si bien ya se cuenta con trabajos de gran rigor teórico, entendemos que la deuda por parte de los estudios literarios con la LI continúa vigente.

Es un hecho que la teoría pedagógica ha prestado más atención a la LI que la literaria. No en vano la obra infantil nació de intenciones didácticas e ideológicas, y aun hoy día su estatus académico forma parte de los planes de las facultades de Educación pero no de los estudios filológicos o teóricos. Con el tiempo, la tensión entre pedagogía y calidad fue reduciendo distancia. Pero si bien la mayor parte de la teoría ha decidido dar por superada la dicotomía pedagógico-literaria, aún se manifiesta de una forma u otra en la práctica editorial, educativa y crítica.

La literatura infantil y juvenil en los últimos años posee una componente didáctica y pedagógica que le está restando credibilidad y está ahogando el hecho literario [...] al albur de lo que dice la pedagogía y no lo que dice la literatura. (Morales Lomas y Morales Pérez, 2011, p. 66)

La didáctica y la innovación pedagógica tratan, no obstante, de solucionar las fricciones relacionadas con el ámbito escolar. Y aunque su servidumbre curricular les lleva en no pocas ocasiones a reincidir, es necesario subrayar que los avances en materia didáctica han ido de la mano de una nueva LI, que da lugar a obras adecuadas al niño y sus necesidades lectoras y cognitivas sin olvidar la calidad y evolución de su competencia literaria.

Insistimos en que entendemos fundamental una adecuada percepción de los estudiantes de educación en torno a la CLI. Ellos serán quienes decidan en gran medida el presente y futuro lector del niño. Con este fin, parece imprescindible potenciar entre la comunidad educativa universitaria mecanismos de reflexión sobre su responsabilidad en el

proceso de intermediación entre a) el niño, b) el libro y c) el imaginario (como tríada o como dualidad de a en su interacción con b) o c) requiere de análisis en continúa revisión y profundidad.

En este sentido, “la introducción de secuencias de reflexión sería muy productiva en el diseño de la formación de mediadores en el área de la formación literaria” (Silva-Díaz, 2001).

Por otra parte, si la LI supone el acceso del individuo occidental al diálogo cultural, parece pertinente que no solo la sociología de la literatura, sino la teoría, el comparatismo y la temalogía literarias se hagan eco de ella. Asimismo, sería necesario que al ámbito educativo se abra a tales aportaciones: entendemos que, como expresión introductora al imaginario compartido, y responsable, en gran medida, de la futura vida lectora y social del niño, no merece menos atención.

La *comunicación literaria infantil* implica además la particularidad de una hermenéutica específica. Esta puede llevarnos hacia mecanismos interpretativos-comprensivos que ahonden en la especificidad del hecho literario infantil desde diferentes perspectivas y miradas disciplinarias. Dicha investigación, que habrá de correr a cargo de los docentes universitarios relacionados con las áreas didácticas, ha de ser trasladada al aula. En este sentido, entendemos que las especulaciones del presente artículo contraen una deuda aplicativa, que responda a una permanente retroalimentación entre teoría, praxis y metateoría sociodidáctica y literaria.

## Referencias bibliográficas

- Azerêdo R. T. (2003). *Comprender y enseñar. Por una docencia de la mejor calidad*. Barcelona: Graó.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de la lengua y reforma. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195-205). Barcelona: Graó.

- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Barcelona: Herder.
- Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Borda, M. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Borg, S. (2009). *Introducing Language Teacher Cognition*. Recuperado de <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-teacher-cognition.pdf>.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Barcelona: Alhambra.
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Carandell, J. M. (1977). Reflexiones acerca de la literatura infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 36, 19-23.
- Francisco Carrera, F. J. (2016). *Hermenéutica analógica, poética del haiku y didáctica de la creatividad. Una propuesta para desarrollar la interpretación, la comprensión y la creatividad literaria en el aula de lengua inglesa en Educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.). (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. y García, P. J. (coords.). (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.; Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos*, 2, 7-21.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero; Universidad de Deusto.
- Chicharro, A. (2005). *El corazón periférico (sobre el estudio de literatura y sociedad)*. Granada: Universidad de Granada.
- Colom C., A. (1992). El saber de la teoría de la educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la Educación*, 4, 11-19.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Croce, B. (1985). *Breviario de estética. Cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Madrid: Planeta.
- D'Amore, B.; Font, V. y Godino, J. D. (2007). La dimensión metadidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. *Paradigma*, 28(2), 49-77.
- Del Amo, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.
- Escarpit, R. (1971). *Sociología de la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lerer S. (2009). *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- López T. R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Llovet, J; Caner, R; Catelli N; Martí M. A. y Viñas P. D. (2012). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (1999). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. En P. Cerrillo y J. García Padino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Merlo, J. C. (1976). *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Morales Lomas, F. y Morales Pérez, L. (2011). *Sociología de la literatura infantil y juvenil. Ámbitos de la creación literaria y la didáctica*. Granada: Zumaya.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, s. p. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html)
- Munita, F. (2007). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 68-97.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto of Transdisciplinarity*. Nueva York: SUNY Press
- Núñez, D. M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites ya sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21.
- Puig, E. J. S. y Salabarría R. M. C. (2013). Una aproximación a la metadidáctica como epistemología de segundo orden. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(1), s. p. Recuperado de <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/200000053-afae8b0a6f/Una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20Metadid%C3%A1ctica%20como%20epistemolog%C3%ADa%20de%20do%20orden.pdf>
- Rico, L. (1986). *Castillos en el aire*. Madrid: Alhambra.
- Rodríguez, C. M. P. y Colom, C. A. (1996). Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación. *Teoría de la Educación*, 8, 43-54.
- Sánchez Corral, L. (1992). (Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce*, 14-15, 525-560.
- Sánchez, C. L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, C. L. (1999). Discurso literario y comunicación infantil. En P. Cerrillo y J. García P. (eds.), *Literatura infantil y su didáctica* (vol. 53, pp. 89-116). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- San Juan Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Silva Díaz, M. C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista de Literatura Infantil*, 5/6, s.p. Recuperado de <http://www.cuatrogatos.org/archivoarticulos.html>
- Suárez O. M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Verdulla, A. (1998). *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.





## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**El papel del contexto en la comprensión de la ironía verbal.  
Análisis pragmático de una muestra****The Role of the Context in the Understanding of Verbal Irony.  
Pragmatic Analysis of a Sample**

Freddy Alberto Mier Logato\*

**Resumen**

En este artículo se describe la ironía verbal como un fenómeno pragmático que debe ser explicado a partir del conocimiento del contexto y de las situaciones extralingüísticas. Para ello se presenta el análisis de un texto irónico, teniendo en cuenta las situaciones extralingüísticas que favorecen los procesos de inferencia. Se toman los diversos componentes contextuales como criterios para el reconocimiento de la ironía, se presenta el texto objeto de análisis y se señalan las situaciones contextuales que favorecen la comprensión del mismo. Se concluye con la afirmación de que sin el conocimiento pleno de las situaciones extralingüísticas no es posible completar el sentido de un texto irónico.

**Palabras clave:** contexto, inferencia, ironía, pragmática.

**Abstract**

This article describes verbal irony as a pragmatic phenomenon that need be explained from the knowledge of the context and the extra-linguistic situations. For this aim, this document presents the analysis of an ironic text, taking into account the extra-linguistic situations that favor the processes of inference. For recognize the irony, this manuscript takes the various contextual components as criteria and it includes the text under analysis and the contextual situations that promote the understanding of the text. It concludes with the statement that without the full knowledge of the extra-linguistic situations it is not possible to complete the meaning of an ironic text.

**Keywords:** context, inference, irony, pragmatics.

\* Profesor del Programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana (Neiva, Colombia). Magíster en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Estudiante del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: freddymier1231@hotmail.com

**Cómo citar este artículo:** Mier, F. (2017). El papel del contexto en la comprensión de la ironía verbal. Análisis pragmático de una muestra. *Enunciación*, 22(1), 28-42.

*Artículo recibido: 29 de enero de 2016; aprobado: 25 de abril de 2016*

## Introducción

La lingüística, bien lo sabemos, se centró en sus inicios en la estructura de la lengua, en el sistema que se aísla del uso. Los propósitos del estructuralismo eran comprensibles, pues una vez Ferdinand de Saussure le dio a la lingüística el estatus de ciencia, se buscaba que el objeto de estudio no se diluyera en análisis *imprecisos*. Según el mismo Saussure, “la ciencia de la lengua no solo puede prescindir de otros elementos del lenguaje, sino que solo es posible a condición de que esos otros elementos no se inmiscuyan” (2007, p. 64). Para el ginebrino, el habla no es esencial, sino un “accesorio [...] más o menos accidental” (p. 63)<sup>1</sup>. Por eso, la morfología, la sintaxis, la fonología, la fonética y la gramática en general ocuparon gran parte de los estudios lingüísticos iniciales. Se buscaba el aislamiento de aquello que fuera más allá de la cadena hablada. Sin embargo, Roman Jakobson, notable estructuralista, veía la necesidad de incluir el contexto en el esquema de la comunicación: “El destinador manda un mensaje al destinatario. Para que sea operante, el mensaje requiere un contexto de referencia [...] que el destinatario pueda captar, ya verbal, ya susceptible de verbalización” (Jakobson, 1984, p. 352).

Ya en los ochenta Van Dijk afirmaba:

[...] la reconstrucción teórica de las expresiones, en los niveles de forma y significado, debe ser completada por [...] la ACCIÓN. Esto es, una expresión no debería caracterizarse solamente en términos de su estructura interna y el significado

que se le asigna, sino también en términos del acto realizado al producir tal expresión. (1984, p. 31)

En ese mismo sentido, Brown y Yule afirmaban:

[...] la idea de que una secuencia lingüística (una oración) puede ser completamente analizada sin tener en cuenta el “contexto” ha sido seriamente puesta en duda. Si el gramático de la oración desea hacer afirmaciones sobre la “aceptabilidad” de una oración al determinar si las secuencias producidas por su gramática son oraciones correctas de la lengua, está recurriendo implícitamente a consideraciones contextuales. Después de todo, ¿qué hacemos cuando nos preguntan si una determinada secuencia es “aceptable”? ¿No nos ponemos, inmediatamente y del modo más natural, a imaginar algunas circunstancias (es decir, un “contexto”) en donde la oración podría ser empleada de modo aceptable? (1993, p. 47)

De ahí que la semántica haya abierto las puertas al sentido: ya no importaba solo el significado de las palabras y de las oraciones, sino también el sentido que ellas adquieren cuando se usan en contextos específicos<sup>2</sup>. El significado lingüístico (*qué me dijo*) ya no se podía analizar sin tener en cuenta el significado del hablante (*qué me quiso decir*) y el contexto en que se produce la cadena lingüística (*cuándo y dónde*).

Desde la segunda mitad del siglo XX, a partir de la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969), se da un cambio de perspectiva y se comprende que los factores meramente lingüísticos necesitan de elementos

<sup>1</sup> La posición de Saussure es comprensible, pues en una época muy marcada por el positivismo, solo buscaba darle estatus de ciencia a la lingüística. El alejamiento del habla como objeto de estudio fue, en su momento, una estrategia metodológica apropiada para el fin que se perseguía, que era definir un objeto de estudio para la nascente ciencia.

<sup>2</sup> Para aclarar la diferencia entre *significado* y *sentido*, considérense las oraciones: i) “Todo niño mayor de tres años paga pasaje” y ii) “Todo niño menor de tres no paga pasaje”. Las dos significan lo mismo, por cuanto la una presupone a la otra. No obstante, de acuerdo con la intención del enunciator y el contexto en el que aparecen, tienen sentidos distintos. En i) se enfatiza en que un niño mayor de tres años *debe* pagar pasaje, es decir, el factor dinero es el que predomina. En este caso suponemos que el enunciator puede ser el conductor de un bus. En ii) se enfatiza en que un niño menor de tres años *no debe* pagar pasaje, es decir, el factor que predomina son los derechos del niño.

extralingüísticos para explicar los textos. Es así como en el análisis de la comunicación empieza a prevalecer el sentido sobre el significado.

Una vez se entiende que en el uso cotidiano de la lengua casi nunca nos comunicamos con significados literales, se empiezan a dar las condiciones para la nascente disciplina que busca explicar lo que la lingüística (debido a la forma como concibió su objeto de estudio) deja de lado.

Esta disciplina es la pragmática, que incorporó aspectos como el contexto situacional, las condiciones de uso, la intención del locutor, el significado no explícito, la forma como se producen los mensajes, el estatus de quien habla y escucha, las interpretaciones del interlocutor, etc. El análisis de la oración resultaba insuficiente si no se tenían en cuenta estos aspectos. Bien dice Escandell:

Si el enfoque pragmático se revela necesario para explicar muchas cuestiones que parecían simplemente gramaticales, no resultará extraño que también sea imprescindible en todos los aspectos para los que es consustancial el apelar a aquellos elementos que, siendo externos al sistema de la lengua, condicionan el uso que hacemos de ella. (2004, p. 179)

La pragmática atiende aspectos no propiamente lingüísticos, pero fundamentales en la comunicación real. Esos aspectos, antes desechados por la lingüística estructural, tienen que ver con comportamientos socioculturales, intenciones no explícitas y situaciones contextuales que motivan todo acto de enunciación.

Teniendo en cuenta que es necesario recurrir a esos elementos externos de la lengua que condicionan su uso, en este trabajo se describe la ironía verbal como un fenómeno pragmático en cuyo análisis es imprescindible el conocimiento del contexto situacional que circunscribe la cadena hablada, pues sin él no es posible

completar el sentido en los procesos de inferencia. Para ilustrar el papel del contexto situacional en la comprensión de la ironía, hemos escogido como texto de análisis una columna del periodista Daniel Samper Ospina, publicada en la revista *Semana*.

Finalmente, en este trabajo se muestra la importancia que tiene el conocimiento del contexto situacional en la inferencia de la ironía verbal, y se plantean algunos elementos que ayudan a reconstruir ese contexto.

## Fundamentos conceptuales

### La ironía como fenómeno pragmático

Entendemos la ironía como un fenómeno pragmático en el que no siempre se cree lo contrario de lo que se dice, pues el enunciador es consciente de lo que expresa y orienta su discurso con marcas lingüísticas que le señalan al interlocutor el uso de la ironía (Padilla, 2008; Wilson y Sperber, 2004). Así las cosas, la ironía en este trabajo se entiende como un fenómeno que no solo expresa significados opuestos, sino también diferentes (Alvarado, 2006).

Como todo fenómeno pragmático, la ironía apela al contexto, a las situaciones, a los interlocutores y a las intenciones no manifiestas<sup>3</sup>. Tan importante es la ironía, que Ducrot afirma la necesidad de incluirla en la significación lingüística:

Si bien es cierto que la ironía y el humor no pertenecen a la lengua y son simplemente utilidades de la lengua, también es cierto que en todas ellas se puede expresar el humor y la ironía: es un fenómeno universal. Me parece necesario entonces incluir en los conceptos generales utilizados para describir la significación lingüística, nociones que prevean la posibilidad de estas

<sup>3</sup> El contexto lo entendemos aquí, justamente, como una construcción dinámica y permanente donde confluyen todos estos aspectos (Calsamiglia y Tusón, 2008).

utilizaciones humorísticas o irónicas. Una descripción de la lengua que no previera esas posibilidades, sería una descripción bastante incompleta. (1988, p. 22)

A decir verdad, la ironía, que es un recurso consciente e intencionado del hablante, se caracteriza por expresar lo “contrario”<sup>4</sup> de lo que se cree y por no hablar de las cosas como realmente son, precisamente porque se basa en la simulación y la contradicción. Sin embargo, “el hablante que utiliza un enunciado irónico tiene que dejar a la vista marcas o indicios que permitan reconocer esta intención, ya que la inocencia es fingida y el enunciado irónico se construye con la colaboración del oyente” (Padilla, 2008, p. 298). Asimismo, el receptor debe tomar esas marcas o indicios y aportar a la inferencia, saltando del nivel semántico al pragmático para reconocer las verdaderas intenciones. En el proceso inferencial, “el comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un cierto significado, que el interlocutor deberá inferir a partir de esa evidencia suministrada” (Wilson y Sperber, 2004, p. 238).

En este sentido, el hecho de que un locutor tenga la intención de dejar una marca lingüística para que el interlocutor la interprete de acuerdo con lo que él quiere transmitir, de inmediato nos lleva a creer que la ironía no es, en sentido estricto, expresar lo contrario de lo que se dice. Según Alvarado:

En muchas ocasiones, lo que indica la ironía no es un significado opuesto, sino diferente. Por ello, estudiamos la ironía como fenómeno pragmático, puesto que para esta disciplina el hablante tiene una intención clara de comunicar algo; cuando utiliza un enunciado irónico, pretende así que su oyente infiera lo que no se ha dicho para

obtener el significado completo de su enunciación. (2006, p. 2)

En este sentido, tenemos la capacidad de inferir la ironía porque en el aprendizaje social hemos desarrollado algunas categorías mentales que nos permiten distinguir lo literal de lo figurado, es decir, ciertos mecanismos pragmalingüísticos que nos ayudan a reflexionar sobre la lengua en uso. En ese reconocimiento de intenciones se aplican principios de relevancia que, según Wilson y Sperber (2004), llevan al significado del hablante. Sin el uso de esos mecanismos no sería posible establecer comunicaciones coherentes con los demás, pues estaríamos constantemente preguntando: “¿Qué me quiso usted decir con esa expresión?”, lo que resulta molesto y muestra de una incompetencia pragmática.

Por eso, un aspecto interesante que debe tenerse en cuenta en el análisis de la ironía es que el emisor siempre busca que ella sea entendida como lo que es: una ironía. Si alguien solo tomase el significado literal de una expresión irónica, el enunciadore se sentiría, por un lado, insatisfecho consigo mismo por no utilizar los recursos irónicos adecuados; por otro, molesto con el receptor por no entender su enunciación como una ironía. Como dice Padilla:

[...] la ironía es responsabilidad de los dos interlocutores y [...] su estudio no puede limitarse a analizar las habilidades inferenciales del oyente, [pues] el hablante no deja el proceso interpretativo al azar, sino que [...] proporciona una serie de marcas o indicadores que sirven de guía al oyente y aseguran la eficacia comunicativa del enunciado. (2008, p. 283)

Por lo anterior, el propósito de este trabajo es mostrar que sin el conocimiento del contexto y de la situación no es posible comprender la ironía en un texto; se pretende analizar la forma en que un código lingüístico se comprende desde

4 Se señala entre comillas porque en la ironía no siempre se dice lo contrario de lo que se cree. En nuestro texto objeto de análisis el enunciadore cree lo que afirma de los personajes aludidos, aunque lo haga en forma de caricatura política.



la inferencia, y cómo esta se construye desde el conocimiento del contexto.

### **La importancia del emisor en el análisis pragmático**

En un análisis pragmático el emisor no debe considerarse como un codificador estático que produce una cadena hablada, sino como “un sujeto real, con conocimientos, creencias y actitudes, capaz de establecer toda una red de diferentes relaciones con su entorno” (Escandell, 1993, p. 31). Por eso es relevante saber *quién* produce un determinado discurso, pues en la cadena lingüística producida se dejan ver los conocimientos que ese sujeto tiene del mundo y la forma como los asume.

En el análisis del texto que hemos tomado como muestra es fundamental el conocimiento que tenemos del enunciador: los temas sobre los cuales escribe, el estilo de escritura, el tipo de textos que produce, etc.

### **La importancia del destinatario**

El destinatario asume un papel protagónico en todo proceso de enunciación: no es un receptor cualquiera que se tropieza con un discurso. Como bien señala Escandell:

No puede considerarse destinatario a un receptor cualquiera [...]. El destinatario es siempre el receptor elegido por el emisor. Pero no solo eso: el mensaje está construido específicamente para él [...]. Incluso el escritor, que ni conoce ni tiene físicamente presentes a sus posibles receptores, prefigura una imagen ideal del tipo de personas a quienes le gustaría que estuviera dirigida su obra, y se construye un modelo de destinatario. (1993, p. 32)

De manera que tanto el emisor como el destinatario cobran importancia en el análisis pragmático de un fenómeno comunicativo.

### **La situación contextual en el análisis pragmático**

En ocasiones importa más la forma como se dicen las cosas, las intenciones solapadas y el contexto en el que se dicen, que la cadena lingüística en sí. Una frase tan cotidiana como “¿por qué no te callas?” irrumpe en los medios de comunicación y llena titulares de prensa en cuestión de minutos porque fue pronunciada por el rey Juan Carlos I de España y dirigida al entonces presidente de Venezuela, Hugo Chávez, en la XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado celebrada en Santiago de Chile el 10 de noviembre de 2007. Teniendo en cuenta la *forma* como fue dicha, la *dignidad* de quienes participaron y el *contexto* en que se produjo, la frase tuvo en su momento gran difusión en los medios.

El conocimiento de la situación (cultural, social o política) es de suma importancia para comprender los enunciados. Ningún análisis pragmático puede ser completo si se prescinde del contexto, pues en él “los enunciados se interpretan siempre dentro de un marco metacomunicativo que clasifica la situación de habla y el papel de los participantes” (Reyes, 1995, p. 20). Por eso, en este trabajo entendemos el contexto, según Calsamiglia y Tusón, como una permanente construcción que se da entre los interlocutores:

[...] el contexto es algo dinámico que quienes participan en un intercambio comunicativo tienen que ir construyendo –creando, manteniendo, cambiando e interpretando–. En ese proceso pueden concurrir –guiando y orientando– ciertos elementos como el entorno físico (culturalmente interpretado) y ciertas normas o tendencias de comportamiento colectivo interiorizadas cognitivamente en forma de marcos o guiones. (2008, p. 103)

## La intención en la enunciación pragmática

En la enunciación se establece una relación entre el emisor y el destinatario que está marcada por la actitud de uno y otro: lo que alguien dice corresponde con su *deseo de expresar* lo que piensa o siente; a su vez, lo que alguien recibe va acorde con lo que *quiere recibir*. En esa medida, la intención en un acto comunicativo se define como la *voluntad* de los interlocutores de *querer* expresar y recibir información, de acuerdo con lo que se siente y piensa o con la forma como se ve el mundo. Como bien señala Escandell:

Efectivamente, toda actividad humana consciente y voluntaria se concibe como reflejo de una determinada actitud de un sujeto ante su entorno. Por tanto, es legítimo tratar de descubrir qué actitud hay detrás de un determinado acto, es decir, preguntarse cuál es la intencionalidad de los actos y decisiones. (1993, p. 41)

La intención es más importante que lo que se dice. El propósito de ofender, ridiculizar o lograr algo, aunque no se manifieste explícitamente, supera en ocasiones lo que se dice. La máxima de calidad de Grice (1995) (“trate usted de que su contribución sea verdadera”) se viola con frecuencia, precisamente para ajustar el discurso a intenciones.

En este trabajo se entiende que, independientemente del tipo de acto verbal que se produzca, lo importante es la intención que se tiene con su emisión; numerosos son los actos verbales asertivos cuya intención es desencadenar una sonrisa o una carcajada, como es el caso que ahora nos ocupa.

## Metodología

Con el fin de mostrar cómo el conocimiento del contexto situacional es fundamental en la identificación de la ironía verbal, hemos tomado como objeto de análisis la columna de opinión “Lo

que de verdad sucedió en el secuestro de Salud”, del periodista Daniel Samper Ospina, publicada en la revista colombiana *Semana*, el 4 de junio de 2016. El texto trata sobre el secuestro de Salud Hernández-Mora, comunicadora española radicada en Colombia desde 1997. La periodista, secuestrada por el grupo guerrillero ELN en el municipio de El Tarra, Norte de Santander, estuvo desaparecida desde el 21 de mayo de 2016 hasta el 27 del mismo mes, cuando fue entregada a una comisión de la Iglesia católica. Tanto su secuestro como su posterior liberación generaron un sinnúmero de controversias en los medios de comunicación y en la opinión pública.

Luego de presentar el texto y de enunciar el contexto en que se produjo, se procede a analizar los elementos que intervienen en la identificación de la ironía. Para ello se toman fragmentos del texto que muestran las marcas de la ironía y se explican paralelamente en un cuadro los referentes contextuales y situacionales que nos ayudan a realizar con éxito los procesos de inferencia.

Por último, luego de mostrar los recursos utilizados por el enunciador para ubicar al receptor en el plano de la ironía, y de presentar las situaciones extralingüísticas cuyo conocimiento es fundamental para comprender con éxito el fenómeno irónico, se confirma que la ironía es un fenómeno pragmático que requiere de la convergencia de muchos elementos para su comprensión.

## Resultados y discusión

### El texto objeto de análisis

La elección del texto de análisis responde al interés de trabajar textos reales en uso, teniendo en cuenta las situaciones y los contextos de su producción (Parodi, 2008, p. 96).

He aquí el texto:

### Lo que de verdad sucedió en el secuestro de Salud<sup>5</sup>

Por: Daniel Samper Ospina

Después de celebrar la liberación de mi colega Salud Hernández-Mora, y de condenar el secuestro como arma de guerra, me inspiré en su legado periodístico y viajé a la zona del Catatumbo para reconstruir los hechos de primera mano: periodista de escritorio, como soy, hasta la fecha suponía que la expresión “meterse en la boca del lobo”, aludía a la acción de ser deglutido por César Gaviria, y por eso sentí pavor mientras avanzaba por la polvorienta carretera del municipio de El Tarra, en especial cuando un retén del ELN me detuvo.

Como los verdaderos cronistas de guerra, fui al grano y pregunté al que parecía el líder si por allá recordaban a Salud Hernández.

El hombre palideció.

–Mire, periodista –dijo después de un largo suspiro–, en nuestra lucha hemos cometido muchos errores, pero ninguno como ese.

–Me alegra que comprendan que el secuestro es inadmisible –le respondí.

–No es eso –reviró–: es que jamás habíamos lidiado con alguien tan insoportable.

Durante media hora, entonces, y con la intervención creciente y excitada de sus camaradas, me contó los vejámenes a los que fue sometido: la forma en que Salud lo regañaba, lo llamaba rata humana y lanzaba vítores a Franco cada vez que alguien la interrumpía.

Me fui mientras se quedaban desahogando sus tormentosos recuerdos entre ellos. Caminé por la plaza hasta dar con sor Amanda Bedoya, la monja que vio a mi colega poco antes de su secuestro. Era afable. Parecía liberarse en la medida en que hablaba. “Nos tomamos un café –me relató–; me criticó los hábitos, como si los hábitos de ella fueran muy bonitos, y cuando le dije que mejor se devolviera, me dijo que le importaba un pimiento lo que le dijeran, y se fue manoteando. Sin pagar”.

Estar en El Tarra y hablar de Salud no es tarea fácil. La gente mira a quien pronuncie ese nombre con prevención y nerviosismo. Así me sucedió con el propio comandante guerrillero que retuvo su computador, quien accedió a hablar en un rancho aledaño.

“Yo le quité los equipos pero noté que ella llevaba algo en el bolsillo. Entonces le pregunté:

–Doña Salud, ¿qué esconde?

Y ella me respondió:

– ¿Conde? ¿Mario Conde? Anda ya, si es un gran señor, un gran empresario.

Y durante media hora defendió al señor Conde”.

Para ese momento, con una cacerola en la cabeza el presidente la buscaba en el Chocó, y Francisco Santos, confidencialmente, se había ofrecido en canje, solicitud que el mando desechó entre risas.

Conseguí que el guerrillero me pusiera en contacto con algunos de sus compañeros, quienes accedieron a hablar conmigo a cambio de mantener la reserva de sus alias, por temor a las repres. A las repres-alias.

“Yo le pasé la sudadera y cuando se la puso, el comandante preguntó:

– ¿Pero qué es esa facha?,

– Se llama Salud– le respondí.

5 Disponible en <http://www.semana.com/opinion/articulo/daniel-samper-salud-hernandez-lo-que-paso-en-su-secuestro/476293>

Entonces comencé a amarrarla y ahí fue cuando me gritó: “¿Pero cómo cojones me estáis poniendo la cabuya?; ¿quién coños os ha enseñado a ser guerrilleros?”. “Y ahí me rapó la cuerda y se amarró a ella misma”, recordó uno de ellos.

El encargado del rancho pidió la palabra: “Cuando le serví el arroz, dijo: ‘¿A eso llamas arroz, gilipollas?’ y me lo tiró en la cara. Después se fue gritando: ‘Vaya mierda de cambuche habéis armado’, y no crea, uno se siente mal”.

El comandante me cuenta que ese mismo día comenzaron las desertiones. “Yo le dije: ‘Doña Salud, las cosas están pasando de castaño a oscuro’, y ella me dijo que si eran castaño, ella hacía el prólogo”.

En la tarde, los guerrilleros ya huían en desbandada. El Ejército informó, de manera redundante, que había dado de baja a alias Pitufo, aunque la verdad es que él también desertó. Era pitufo desertor.

“Ese día –confesó un miliciano–, el mando decidió que los centinelas que se quedaran dormidos tenían como castigo hablar con ella. Fue muy duro para todos. Nos inyectábamos café”.

A partir de entonces comenzó lo peor: a Salud la picó un zancudo y el zancudo contrajo el zika; cinco de los centinelas castigados se volvieron franquistas y varios guerrilleros iniciaron una huelga de hambre para presionar la libertad de su rehén.

Consciente de la situación, el mando trató de resucitar el canje con Pachito, o incluso soltarla sin canje, o incluso soltarla y ofrecer algo más para que la recibieran. Pero ya cualquier esfuerzo era en vano.

“No la soportábamos más –reconoció el comandante–: uno maneja tatucos, pero no petardos”.

Conseguí hacer contacto con alias Gabino, quien me recibió con los nervios destrozados: “¿Viene con ella?”, indagó nervioso, mientras miraba a lado y lado. “¿Ella todavía está aquí?”. Entonces me confesó: “Yo decía: brujas, que las hay, las hay; lo que no sabía era la nacionalidad. Dos días más y acaba con nosotros. Los muchachos estaban desesperados. Entonces buscamos la mediación de la Iglesia”.

El desenlace ya se conoce: la guerrilla llamó al padre Torrado, quien adelantó una difícil misión humanitaria: “Serás sacerdote, pero ya te voy a enseñar a dar de hostias, joder”, le dijo la periodista cuando lo conoció.

Entonces comenzaron las tensas negociaciones para que Salud regresara a la vida civil, forcejeo que duró unos días, hasta que el mando consiguió que la aceptaran de regreso.

**Semana, 4 de junio de 2016**

### El autor del texto objeto de análisis

Saber quién es el emisor de un discurso nos ayuda a reconocer sus intenciones, pues el estatus del locutor, su reconocimiento social y las constantes discursivas que lo caracterizan son fundamentales para entender si ese locutor habla en sentido literal, figurado o irónico. En nuestro caso, saber que Daniel Samper Ospina es un periodista y escritor colombiano cuyas columnas en la revista *Semana* se caracterizan por el sarcasmo, el humor, la sátira, la ironía, la hipérbole, la ambigüedad, la burla y la caricatura política es fundamental para entender

que su texto es una invención, una parodia sobre un determinado suceso histórico<sup>6</sup>.

### El receptor del texto leído

Ya hablábamos de la importancia que cobra el destinatario en la construcción de un discurso, pues la completitud del sentido solo se logra si el texto llega a manos del lector indicado. En

<sup>6</sup> Si bien existen diferencias entre estos conceptos, no forma parte de los objetivos de este trabajo establecer con rigor la diferencia entre humor, burla, sátira, ironía, parodia y sarcasmo. Las entendemos como variantes de un mismo fenómeno pragmático.

nuestro caso, solo un lector desprevenido sería incapaz de captar en este texto la sátira, la ironía, la burla y el sarcasmo. En el instante en que el lector infiere que no está leyendo propiamente una columna de opinión, sino una sátira que tergiversa la realidad política mediante el humor y la ironía, crea las condiciones contextuales necesarias para la inferencia. Para ello, el emisor ha tenido que proporcionarle al receptor ciertas pistas lingüísticas que permitan inferir el uso de la ironía. La identificación de la intención irónica del autor de inmediato convierte el texto en una caricatura, lo que no permite que los personajes reales aludidos presenten quejas, reclamos o demandas, pues se trata de una parodia. Como dice Saavedra: “ironía y humor son recursos de gran efectividad en cuanto permiten al locutor decir implícitamente algo sin crearle la responsabilidad real de haberlo dicho de forma explícita” (2012, p. 45).

En este sentido, no puede afirmarse que el enunciador de nuestro texto haya violado la máxima de calidad o veracidad de Grice; no se espera que en una caricatura haya veracidad y sinceridad. Como bien señalan Wilson y Sperber:

El lenguaje impreciso, la metáfora y la hipérbole no implican violación alguna de una máxima, sino que son, simplemente, rutas alternativas para alcanzar la relevancia óptima. Si un enunciado se entiende literal, impreciso o metafóricamente será algo que dependa del ajuste mutuo entre contenido, contexto y efectos cognitivos, en su esfuerzo para satisfacer la expectativa completa de relevancia del hablante. (2004, pp. 259-260)

Es bien sabido que en todo proceso lector, “la comprensión se consigue cuando se cumple la intención comunicativa, o sea, cuando su destinatario reconoce la intención informativa” (Wilson y Sperber, 2004, p. 245). Vemos, entonces, que:

El éxito comunicativo consiste en la captación por parte del oyente del sentido que va asociado a la expresión emitida por el hablante. Para la correcta resolución del problema, son necesarios unos datos mínimos, datos que el oyente tiene que interpretar. Estos datos son, por un lado, las formas lingüísticas utilizadas, para descubrir el sentido del enunciado y su fuerza intencional o ilocutiva y, por otro, el conjunto de supuestos contextuales o contexto. (Catalá, 2001, pp. 135-36)

Es importante decir que el éxito comunicativo se garantiza cuando el destinatario puede hacer una lectura eficaz de las marcas que deja el enunciador. En nuestro caso es importante agregar que el tipo de lector de la revista *Semana* es el de un receptor culto e informado de lo que sucede a diario en el país; quizás por ello no le resultaría difícil identificar los aspectos contextuales que complementan el sentido. Si el mismo texto se hubiera publicado en un diario de orientación más popular, quizás no hubiese sido entendido en todo el sentido que el emisor quería transmitir. De manera que el destinatario, en un análisis pragmático, es fundamental para la completitud del sentido que se construye.

### **Explicación de las situaciones extralingüísticas**

En el texto transcrito no se ha realizado ninguna marca tipográfica para señalar fenómenos de ironía, doble sentido o parodia, porque lo que se busca es que el lector haga sus inferencias a partir del conocimiento que tiene del contexto situacional en que se produce el texto.

Como sabemos que “el cometido de una pragmática de carácter inferencial es explicar cómo el oyente deduce el significado del hablante a partir de la evidencia proporcionada por este” (Wilson y Sperber, 2004, p. 238), cabe preguntarse, en primer lugar, qué indicios o marcas del emisor ubican al receptor en el plano de la ironía. Ante el título de la columna, un lector

conocedor del contexto real en que se produjeron los hechos, deduce que el texto “Lo que *de verdad* sucedió en el secuestro de Salud” es una invención, pues justamente el secuestro de la periodista estuvo rodeado de incertidumbres, imprecisiones y desconocimiento de lo que sucedió el día en que *desapareció*. En segundo lugar, cuando el emisor se considera a sí mismo como un *verdadero cronista de guerra* nos ubica de inmediato en el plano de la invención, pues el conocimiento que tenemos de Samper Ospina es que es, justamente, un periodista de escritorio.

Por último, es necesario saber que la periodista Salud Hernández-Mora ha generado mucha polémica en el país por sus constantes y fuertes declaraciones en contra de ciertos personajes

de la política nacional y de las guerrillas de las FARC y el ELN, al tiempo que suaviza su discurso con otros sectores. Seguida por unos y desestimada por otros, la periodista ha sido considerada, por un lado, como valiente al decir sin tapujos lo que piensa; por otro lado, se la ubica como conservadora y seguidora de una ideología de derecha.

A continuación se transcriben los fragmentos del texto con marcas tipográficas (negrilla y cursiva)<sup>7</sup> que señalan los fenómenos de sátira, ironía, hipérbole, burla, doble sentido, ambigüedad o sarcasmo. Al frente de las marcas se explica el contexto situacional con el fin de adquirir elementos que nos lleven a inferir la ironía y descubrir las verdaderas intenciones del emisor.

Fragmento	Explicación contextual
(1) <b>Después de celebrar la liberación de mi colega Salud Hernández-Mora, y de condenar el secuestro como arma de guerra, me inspiré en su legado periodístico y viajé a la zona del Catatambo</b> para reconstruir los hechos de primera mano.	En el inicio que se marca con negrilla, el autor asume una actitud seria, de acuerdo con lo delicado del tema. Es una forma de mostrar que las siguientes apreciaciones serán serias y fundamentadas. No obstante, cuando el emisor dice que se inspiró en su <i>legado periodístico</i> , está siendo irónico porque la periodista justamente ha sido criticada por esos viajes y por los personajes con los que se ha reunido. Recordemos que Salud Hernández es conocida por visitar zonas de conflicto con el fin de saber de primera mano lo que ocurre en las comunidades.
(2) [...] hasta la fecha suponía que la expresión <b>“meterse en la boca del lobo”</b> , aludía a la acción de <i>ser deglutido por César Gaviria</i> .	Usando la metáfora, el emisor se refiere al expresidente Gaviria como un <i>lobo</i> , es decir, como un político sagaz y astuto que interfiere en los asuntos políticos del país. “Meterse a la boca del lobo”, en el contexto histórico, señala el hecho de que Salud decidió ir a un sitio donde corría peligro por ser territorio dominado por guerrillas.
3) [...] fui al grano y pregunté al que parecía el líder si por allá recordaban a Salud Hernández. <i>El hombre palideció</i> .	Mediante la exageración, el emisor nos muestra que la sola mención del nombre de Salud genera pavor dentro del grupo guerrillero.
(4) –Mire, periodista –dijo después de un largo suspiro– <b>en nuestra lucha hemos cometido muchos errores, pero ninguno como ese</b> . –Me alegra que comprendan que el secuestro es inadmisibile –le respondí. –No es eso –reviró–: es que <b>jamás habíamos lidiado con alguien tan insoportable</b> .	El uso de la ambigüedad se da en este caso, pues el emisor da a entender que fue un error secuestrar a la periodista, cuando en realidad lo que afirma más adelante es que fue un error <i>secuestrar a alguien tan insoportable</i> .

Continúa en la siguiente página.

<sup>7</sup> Cuando en un mismo fragmento se señalan segmentos con negrilla y cursiva, se busca que el lector vea la ironía en cada segmento por separado.

Fragmento	Explicación contextual
<p>(5) [...] me contó los <b>vejámenes</b> a los que fue sometido: <b>la forma en que Salud lo regañaba</b>, <i>lo llamaba rata humana</i> y <i>lanzaba vítores a Franco</i> cada vez que alguien la interrumpía.</p>	<p>Mediante el sarcasmo, el autor nos muestra la fuerte personalidad de la periodista, que en la vida real trata con agresividad verbal a muchos personajes. Por otra parte, a la periodista se le ha endilgado de ser seguidora del dictador español Francisco Franco. Eso es lo que quiere decir el emisor con <i>lanzaba vítores a Franco</i>.</p>
<p>(6) Caminé por la plaza hasta dar con sor Amanda Bedoya, la monja que vio a mi colega poco antes de su secuestro. Era afable. Parecía liberarse en la medida en que hablaba. “Nos tomamos un café –me relató–; <b>me criticó los hábitos, como si los hábitos de ella fueran muy bonitos</b>”.</p>	<p>Haciendo uso de la antanacsis y de la ambigüedad léxica, señala que el comportamiento de la periodista no es el mejor. Y lo hace a partir de <b>hábitos</b>, que significa, por un lado, “modo especial de proceder o conducirse” y, por otro, “vestido o traje que usan los religiosos”. En efecto, fue una religiosa (Amanda Bedoya) la que, según cuentan, vio por última vez a la periodista antes de su desaparición. Sin embargo, el emisor imagina lo que habría dicho, como una forma de realzar su ironía.</p>
<p>(7) El Ejército informó, de manera redundante, que había dado de <i>baja</i> a alias <i>Pitufo</i>.</p>	<p>“Dar de baja” en la jerga militar equivale a eliminar al enemigo. En este caso, el autor apela a la ambigüedad léxica de <i>baja</i> para señalar que es una redundancia hablar de “de dar de <i>baja</i>” a un pitufo, puesto que ellos siempre son bajos o pequeños.</p>
<p>(8) Estar en El Tarra y <i>hablar de Salud no es tarea fácil</i>. La gente mira a quien pronuncie ese nombre con <b>prevención y nerviosismo</b>.</p>	<p>De nuevo, a través de la hipérbole, nos señala que Salud es muy temida por todos, hasta por la misma guerrilla. Es una forma de construir discursivamente la “personalidad” iracunda de la periodista.</p>
<p>(9) “Yo le quité los equipos pero noté que ella llevaba algo en el bolsillo. Entonces le pregunté: – Doña Salud, <b>¿qué esconde?</b> Y ella me respondió: – <b>¿Conde? ¿Mario Conde? Anda ya, si es un gran señor, un gran empresario.</b> Y durante media hora defendió al señor Conde”</p>	<p>Mediante la figura retórica del calambur, el emisor expresa la relación laboral que la periodista supuestamente sostuvo con el empresario y banquero español Mario Conde, que fue condenado a 20 años de prisión por desfalco al banco Banesto.</p>
<p>(10) Para ese momento, con una cacerola en la cabeza el presidente la buscaba en el Chocó, y <i>Francisco Santos, confidencialmente, se había ofrecido en canje, solicitud que el mando desechó entre risas</i>.</p>	<p>Es bien conocida por la opinión pública la estrecha relación de amistad entre la periodista y el ex vicepresidente Francisco Santos. Al decir que Santos se ofreció a canjearse por Salud, “solicitud que el mando desechó entre risas”, el emisor apela a la burla para minimizar la figura política de Francisco Santos.</p>
<p>(11) “Conseguí que el guerrillero me pusiera en contacto con algunos de sus compañeros, quienes accedieron a hablar conmigo a cambio de mantener la reserva de sus <b>alias</b>, por temor a las <b>repres</b>. A las <b>repres-alias</b>”.</p>	<p>En el habla cotidiana es común el uso de formas apocopadas. Se usan, por ejemplo, “depre”, en lugar de <i>depresión</i>; “cole”, en vez de <i>colegio</i>. En este caso, “repres” es una forma apocopada de represalias. En un juego de palabras entre “alias” y “repres”, se crea represalias para decir hiperbólicamente que los guerrilleros le tenían tanto miedo a la <u>represión</u> de Salud, que preferían mantener en reserva sus <u>alias</u>.</p>
<p>(12) “Yo le pasé la <b>sudadera</b> y cuando se la puso, el comandante preguntó: –¿Pero qué es esa <b>facha?</b> –Se llama <b>Salud</b>– le respondí”.</p>	<p>Apelando a la dilogía para provocar la ambigüedad léxica, el autor juega con los significados de la palabra “facha”. En un sentido, “facha” se refiere al aspecto desaliñado de alguien (en este caso, alguien vestido con sudadera); en otro sentido, es una forma apocopada de llamar a alguien “fachista” o “fascista”. En este caso se refiere a lo que se le endilga a la periodista: ser seguidora de Franco y de posiciones de derecha.</p>

Continúa en la siguiente página.

Fragmento	Explicación contextual
(13) El comandante me cuenta <b>que ese mismo día comenzaron las desertiones</b> . “Yo le dije: ‘Doña Salud, <i>las cosas están pasando de castaño a oscuro</i> ’; y ella me dijo que <b>si eran castaño, ella hacía el prólogo</b> ”.	De nuevo la hipérbole: la presencia de Salud lleva a las descripciones dentro del grupo guerrillero. La expresión “pasar de castaño a oscuro”, significa que “las cosas se están complicando”. De manera que con la expresión “si eran <b>castaño</b> , ella hacía el prólogo”, el enunciador apela a la dilogía de <b>castaño</b> : nos recuerda que Salud hizo el prólogo de <i>Mi confesión</i> , un libro de Mauricio Aranguren Molina sobre el jefe paramilitar Carlos <b>Castaño</b> Gil. Es una forma de mostrar la tendencia ideológica de derecha que se le endilga a la periodista.
(14) “Ese día –confesó un miliciano–, el mando decidió que <b>los centinelas que se quedaran dormidos tenían como castigo hablar con ella</b> . Fue muy duro para todos. <b>Nos inyectábamos café</b> ”.	Mediante la exageración nos muestra que los guerrilleros se inyectaban café para no dormirse y evitar así el castigo de hablar con Salud.
(15) A partir de entonces comenzó lo peor: <b>a Salud la picó un zancudo y el zancudo contrajo el zika</b> ; cinco de los centinelas castigados se volvieron franquistas y varios guerrilleros iniciaron una huelga de hambre para presionar la libertad de su rehén.	Por medio de la exageración, el autor nos muestra que estar al lado de Salud es lo peor que le puede pasar a alguien. Incluso a los zancudos.
(16) “No la soportábamos más –reconoció el comandante–: <b>uno maneja tatucos, pero no petardos</b> ”.	El autor juega con la ambigüedad léxica de <b>petardo</b> , que significa, por un lado, “explosivo hecho con pólvora” (muy apropiado su uso en el contexto guerrillero) y, por otro, “persona aburrida y muy pesada para tratar con ella” (muy apropiada para la forma como el emisor viene tratando a Salud).
(17) “Yo decía: ‘Brujas, que las hay, las hay’; lo que no sabía era la nacionalidad”.	Apelando al sarcasmo, el enunciador, en boca de un guerrillero, dice que Salud es una bruja o persona malvada.
(18) “Serás <b>sacerdote</b> , pero ya te voy a enseñar a <b>dar de hostias, joder</b> ”.	De nuevo el emisor apela a la dilogía y a la ambigüedad léxica: “dar de hostias” significa en España “dar un golpe o bofetada” (Salud es española). Por otra parte, entre “sacerdote” y “hostia” existe una relación semántica.

Como hemos visto, no sería posible entender la sátira en el texto de Samper Ospina sin el conocimiento del contexto situacional, de las situaciones externas y del mundo sociopolítico. Como si se tratase de una obra dramática, el autor, a partir de sucesos y personajes reales, ha puesto en escena lo que, según él, *sucedió* en el secuestro de Salud Hernández. Para darle verosimilitud a su relato, utiliza personajes reales e históricos que participaron de los hechos. Además, el emisor se muestra como un conocedor de las situaciones, tal como supuestamente sucedieron, empleando formas temporales como: “para ese momento...”,

“entonces comencé a...”, “ese mismo día”, “a partir de entonces”, “entonces buscamos...”, etc.

Apelando a la invención y al uso irónico, sarcástico y burlesco del lenguaje, se desdobra y pone en boca de los personajes ridiculizados lo que piensa de ellos: de Salud, que es bravucona e ideológicamente de derecha; de Francisco Santos, que no tiene importancia política; de César Gaviria, que es un lobo político, etc. Como dice Reyes, “donde hay ironía, hay desdoblamiento del locutor. [...] Mientras el que dice algo en serio lo asume [...], el que dice algo irónicamente se desdobra: achaca esa afirmación (y, con ella, ese punto de vista) a un ser ficticio, a un alter ego ridículo” (1994, p. 56).



Así, como una pieza teatral, empleando el recurso ecoico de citar lo que otros supuestamente dicen, el emisor (como un narrador que observa los hechos) ha ido construyendo la ironía mediante la invención de un contexto situacional y la creación de diálogos ficticios que se basan en hechos históricos. Son hechos históricos, por ejemplo: el viaje de la periodista al municipio de El Tarra, el diálogo entre Salud y la religiosa Amanda Bedoya, la retención de Salud por parte de un grupo armado, el recibimiento de Salud por parte del sacerdote Ramón Torrado, etc. No obstante, esos hechos y personajes históricos se convierten en fenómenos irónicos cuando hacen eco de situaciones que “pudieron” haber sucedido o de expresiones que “pudieron” haberse dicho. Además, la ironía de alguna forma es una cita porque simula lo que alguien pudo haber dicho o hecho en una situación particular. Como dice Reyes:

La ironía es una cita porque el hablante repite o se hace eco de una proposición ajena, que proviene de un enunciado inmediato, o de un lugar común, o que representa lo que se suele decir en ciertas situaciones, o incluso lo que se podría decir: el hablante repite la proposición pero la aplica a un estado de cosas contrastante, volviéndola inadecuada, chocante. (1994, p. 51)

De manera que la inferencia de la ironía en el texto de Samper Ospina se logra, por un lado, mediante la identificación de recursos irónicos como la metáfora (“meterse en la boca del lobo”), la hipérbole (“nos inyectábamos café”), la ambigüedad léxica (“me criticó los hábitos, como si los hábitos de ella fueran muy bonitos”), el sarcasmo (“en nuestra lucha hemos cometido muchos errores, pero ninguno como ese”), entre otras figuras de pensamiento y recursos lingüísticos.

Por otro lado, la inferencia se logra a través del conocimiento del contexto situacional, ficticio o real, que el autor ha ido construyendo

en el texto. Sin ese conocimiento no es posible que el interlocutor pueda cooperar en la completitud del sentido.

En el análisis de nuestro texto hemos podido comprobar que la ironía es un fenómeno pragmático, asociado al conocimiento del contexto situacional. Como bien afirman Calsamiglia y Tusón:

[...] el *contexto* se constituye como un concepto crucial y definitorio del ámbito de la pragmática y del análisis del discurso, ya que su consideración en la descripción y el análisis de los usos lingüísticos marcará la línea divisoria entre los estudios discursivos y los puramente gramaticales. (2008, p. 98)

Por tanto, en todo análisis pragmático (en este caso de la ironía), el conocimiento del contexto situacional no solo es fundamental, sino determinante en los procesos de inferencia. Como dice Kočman:

El papel del contexto en la pragmática no se debe subvalorar y [...] cualquier análisis pragmático del discurso y de sus enunciados, incluyendo entre estos la ironía, debe referirse al análisis de la relación del contexto con dicho discurso y dichos enunciados. (2011, p. 238)

Así las cosas, el objetivo del enunciador en nuestro texto de análisis no es otro que divertir y lograr que el receptor suelte una carcajada o esboce una sonrisa. Para ello apela al humor, la sátira, el sarcasmo y la ironía, convirtiendo su texto en una caricatura política. Sin embargo, muchos receptores no lo ven así y consideran que el texto de Samper Ospina es descortés y ofende a la periodista Salud Hernández. Algunos lectores de la columna *online* expresan en los comentarios:

#### (1) Enrq Ortiz

A ver si hace chistes de esos a costa de un familiar suyo secuestrado. Por ejemplo, si llegaran a secuestrar a su tristemente célebre tío expresidente,

¿lanzaría sátiras sobre cómo entró dinero del Cartel de Cali para pagar el rescate? No soy ni uribista, ni me simpatiza mucho Salud Hernández, pero este tipo es un asco.

### (2) Déjame decirte que...

Esta columna es ofensiva y para nada graciosa. Cómo reírse de una situación tan inhumana y degradante. Mejor búrlese de su tío Samper que ahora defiende al payaso de Maduro.

Otros, entendiendo que se trata de una caricatura, expresan en los comentarios:

### (3) Mar Fernández Carrillo

Aquí no se está diciendo la verdad a nadie, simplemente se están diciendo pendejadas, bobadas, etc...

### (4) Floralba Ardila

Magistral. Me he destornillado de la risa porque lo escrito, en buena medida es lo que yo pensé que pudo haber ocurrido. El fenómeno de la “papa caliente”.

### (5) delfin22

Jajajajajajaja, deliciosa columna, hay que tener humor, mucho humor para escribir algo como esto, qué bien, lo siento por los resentidos jajajajajaja.

Por último, podemos decir que en el texto de Samper se violan, especialmente, dos máximas de calidad de Grice (1995, p. 516), que son las que más se relacionan con el fenómeno de la ironía:

1) “No diga usted lo que crea que es falso”

y

2) “No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas”.

No obstante, podríamos decir que el enunciadore no se preocupa si su texto resulta descortés

o viola estas máximas, pues pragmáticamente se ubica en el plano de la ironía: a lo largo del texto codifica formas lógicas y le muestra al receptor las marcas lingüísticas que señalan este fenómeno. Además, el conocimiento del contexto situacional nos ubica en la lectura de un texto irónico. Como dice Haverkate, “el hablante que emita una locución declarativa con intención irónica no tiene otra finalidad que surtir un efecto perlocutivo humorístico” (1985, p. 362).

## Conclusiones

Se ha demostrado que la lingüística, tal como concibió en sus inicios su objeto de estudio, resulta insuficiente para explicar todos los fenómenos del lenguaje que se presentan en el habla cotidiana, en los discursos académicos y científicos, incluso en un mundo audiovisual tan complejo como el nuestro. Un fenómeno como el de la ironía verbal, que requiere del uso metafórico del lenguaje y de formas lingüísticas que se alejan del uso referencial, directo y literal del lenguaje, debe ser explicado por disciplinas como la pragmática, cuyos análisis van más allá de la cadena hablada. Al tenerse en cuenta que en la ironía prima el significado del hablante y sus intenciones, es necesario asumirla como un fenómeno que requiere de la comprensión del contexto para completar los sentidos que se deben inferir.

En el análisis de un texto irónico como el de Samper Ospina hemos podido comprobar que es necesario el conocimiento del contexto tácito o explícito, de las situaciones externas y extralingüísticas y de los referentes históricos, para poder identificar las verdaderas intenciones de este enunciadore: divertir y provocar una carcajada.

## Agradecimientos

Este trabajo se deriva de un ejercicio de investigación realizado en el marco del seminario de Pragmalingüística impartido por la doctora Marta

Albelda Marco en el Doctorado en Lingüística de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), en mayo de 2016. A la doctora Albelda, mi agradecimiento por sus valiosos aportes.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2006). Las marcas de la ironía. *Interlingüística*, 16, 1-11.
- Austin, J. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones* (Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi, trads). Barcelona: Paidós.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Barcelona: Visor.
- Bruzos, A. (2006). Sobre el problemático concepto de mención irónica. *ELUA*, 20, 33-55.
- Bruzos, A. (2005). Análisis de la enunciación irónica: del tropo a la polifonía. *Pragmalingüística*, 13, 25-49.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Catalá, M. (2001). Ironía, humor e inferencia: procesos cognitivos. Tendencias creativas de la publicidad actual. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 129-142.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario "Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso"*. Cali: Universidad del Valle.
- Escandell, M. (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez e I. Santos (eds.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 179-198). Madrid: SGEL.
- Escandell, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Anthropos.
- Grice, H. (1995). Lógica y conversación. En L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 511-530). Murcia: Tecnos.
- Haverkate, H. (1985). La ironía verbal: análisis prag-malingüístico. *Revista Española de Lingüística*, 15, 343-391.
- Jakobson, R. (1984). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Barcelona: Ariel.
- Kočman, A. (2011). *La ironía verbal como semejanza incongruente* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Lengua Española, Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, Madrid.
- Padilla, X. (2008). Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural. *Verba. Anuario Galego de Filoloxia*, 35, 275-303.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119.
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.
- Reyes, G. (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco/Libros.
- Reyes, G. y Saavedra, L. (2012). *Ironía y actos de habla. Análisis pragmático de la ironía verbal como recurso humorístico en un corpus de historietas en lengua española* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113638/Saavedra%20Loreto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saussure, F. (2007). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Wilson, D. y Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de investigación lingüística*, 7, 237-286.





## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Formación de competencias genéricas multiculturales en los estudiantes sinohablantes de lengua española de la Universidad de La Habana****Formation of Generic Multicultural Competences in the Spanish-Speaking Students of the University of Havana**

Valodia Pacheco Rivera\*, Martha Ceballos Quintero\*\*

**Resumen**

La formación de competencias genéricas multiculturales es una necesidad expresada y reconocida por los profesores de la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana y los estudiantes sinohablantes que realizan estudios en ella. Por lo que el problema estuvo en cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de formación de competencias genéricas multiculturales en los estudiantes sinohablantes desde la disciplina Práctica Preprofesional. De tal forma, se realizó un estudio teórico en torno al proceso de formación de competencias, se diagnosticó su situación actual en la facultad y se procedió a fundamentarlo pedagógicamente. El proceso se estructuró en cuatro etapas en las que, se potencia la formación de una competencia genérica multicultural, con un nivel de precedencia, una respecto de la otra. Además, se establecieron los componentes personales y no personales y sus dimensiones educativas. Lo anterior, permitió a la actualización y adecuación curricular de la disciplina, y con ello de los aspectos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua, al incluir elementos de la diversidad cultural, cultura de la diversidad y multiculturalidad. Todo ello, para el desarrollo eficiente de las competencias que debe alcanzar un profesional sinohablante y que, una vez inserto en el mundo laboral, esté en capacidad de responder competentemente de manera equitativa y con un alto sentido de la justicia social en contextos de diversidad cultural.

**Palabras clave:** competencias, multicultural, lengua, universidad.

**Abstract**

The formation of generic multicultural competences is a necessity expressed and recognized by the professors of the Faculty of Spanish for Non-Spanish speakers of the University of Havana and the sino-speakers who study there. For what problem was how to contribute to the improvement of the process of formation of generic multicultural competences in the students who speak from the Predisciplinary and Pre-professional Practice. In such a way that a theoretical study was made around the process of training of competences, it was diagnosed its current situation in the faculty and it was proceeded to base it pedagogically. The process was structured in four stages, in each of which, the formation of a generic multicultural competition, with a level of precedence, with respect to the other, is strengthened. In addition, the personal and non-personal components and their educational dimensions were established. This made possible the updating and curricular adaptation of the discipline, and with it the aspects related to the teaching of Spanish as a foreign language and as a second language, by including elements of cultural diversity, culture of diversity and multiculturalism. All this for the efficient development of the competences that must be achieved by a professional speaker who, once inserted in the world of work, is able to respond competently in an equitable way and with a high sense of social justice in contexts of cultural diversity.

**Keywords:** multicultural, language, university.

\* Profesor de Pedagogía y Didáctica, jefe del Departamento de Didáctica y Traducción de la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, doctor en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: [valodia.pr@fenhi.uh.cu](mailto:valodia.pr@fenhi.uh.cu)

\*\* Jefa del Departamento de Didáctica y Traducción de la Facultad de Español para No Hispanohablantes, magíster en Didáctica del Español. Correo electrónico: [martha.cq@fenhi.uh.cu](mailto:martha.cq@fenhi.uh.cu)

**Cómo citar este artículo:** Pacheco, V. y Ceballos M. (2017). Formación de competencias genéricas multiculturales en los estudiantes sinohablantes de la lengua española de la Universidad de La Habana. *Enunciación*, 22(1), 43-56.

Artículo recibido: 12 de enero de 2017; aprobado: 15 de mayo de 2017

## Introducción

El multiculturalismo ha incidido en la reevaluación de los procesos formativos, con especial referencia en el ámbito universitario. La transversalidad de los principios del multiculturalismo abarca a toda la sociedad a fin de lograr una mayor pertinencia social entre los diferentes grupos étnicos que la conforman. En los procesos multiculturales, se parte del reconocimiento de lo diverso y de la integración heterogénea para el desarrollo de un pensamiento multirrelacionado de un determinado grupo social. Se concibe la necesidad de luchar por la justicia plena, por el no etnocentrismo, la solidaridad y la honradez, los que constituyen valores, contenidos en la planeación estratégica del Ministerio de Educación Superior de Cuba, y que tienen sus influencias en los centros de educación superior.

Los centros de educación superior de Cuba, desde mediados de los años 1980, han contado en sus aulas con una matrícula culturalmente diversa. Esta diversidad que, se hace más evidente en las carreras de enseñanza de lenguas, en especial del español como lengua extranjera, en la que matriculan estudiantes sinohablantes, junto a otros del Caribe francófono y anglófono. Ello ha demandado de una contextualización y actualización eficiente de los procesos formativos que comprenda el “comportamiento humano, mediado por factores que van desde los de carácter geográficos, hasta los históricos, familiares, clasistas, políticos, económicos” (Urquiza y Agüero, 2010, p. 3).

La enseñanza del español como lengua extranjera abarca los aspectos culturales, que son vertebradores de todo el proceso formativo. Y es que desde la génesis de este proceso, se evidencia su marcado carácter de intercambio cultural, puesto que el surgimiento de esta enseñanza date de mediados del siglo XVI en países centroeuropeos y en el recién descubierto continente americano. Por lo que el fundamento cultural y la diversidad de las expresiones culturales, desde las que se aborda la enseñanza del español como lengua extranjera,

es que posibilita desarrollar un proceso formativo que tenga en cuenta y prepare a los estudiantes en el dominio de los modos de actuación multiculturales, que tributen a la adquisición en ellos, de una cultura de la diversidad. Actualmente el español es la segunda lengua de comunicación internacional y la cuarta más hablada en el mundo (es la lengua materna de más de 400 millones de personas que viven en más de 20 países) (Unesco, 2015, s.p.).

Por el amplio uso del español en el mundo y por el grado de desarrollo de China, como potencia económica mundial, esta nación requiere de la formación de profesionales capacitados para insertarse en el mundo hispanohablante. Esta inserción debe ser completa, integral, que no solo abarque el dominio de la lengua meta, el español, sino que sepan comportarse e integrarse eficiente y eficazmente en el contexto de la diversidad cultural que presentan los países de habla hispana. Así es como se precisa que los estudiantes sinohablantes adquieran competencias multiculturales que les permitan adquirir a su vez una cultura de la diversidad.

Por esta razón, el *problema* está en: ¿cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de formación de competencias genéricas multiculturales de los estudiantes sinohablantes?

De forma que se plantea como *objetivo general*: fundamentar el proceso de formación de competencias genéricas multiculturales de los estudiantes sinohablantes en la disciplina Práctica Preprofesional, de la Licenciatura en Idioma Español para No Hispanohablantes, de la Universidad de La Habana.

Los resultados de esta investigación, tributan al perfeccionamiento de los procesos formativos en la educación superior y especialmente en la enseñanza del español como lengua extranjera, al abordar aspectos como la diversidad cultural y la multiculturalidad, necesarios de un tratamiento científico y curricular, en función del desarrollo de las competencias que debe alcanzar un profesional sinohablante. La Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) se inserta y responde

de manera más eficiente, con la formación de sus profesionales capacitados para desarrollarse en una sociedad culturalmente diversa, en correspondencia con los contextos de internacionalización e integración que tienen lugar a escala mundial.

## Metodología empleada

### Métodos teóricos

Para el desarrollo de la investigación se emplearon los siguientes *métodos teóricos*:

- *Histórico-lógico*: para evaluar el desarrollo del proceso de formación de competencias genéricas multiculturales (PFCGM) en la educación superior; sus etapas, evolución y las conexiones históricas entre lo multicultural y lo formativo.
- *Análisis-síntesis*: para profundizar en los aspectos que caracterizan lo formativo como proceso y lo multicultural como expresión de reevaluación cultural de los sujetos participantes.
- *Inducción-deducción*: para arribar a conclusiones relacionadas con el PFCGM, como hecho educativo y sociocultural, que es posible transformar y aplicar en la educación superior, basado en un marco general de referencia y relacionado con las teorías, leyes y categorías vinculadas con la pedagogía, la cultura y las relaciones sociales.
- *Sistémico-estructural*: para la correcta conformación del PFCGM, la determinación de las dimensiones, el establecimiento de las relaciones de forma armónica y congruente entre los elementos que la componen y sus principios.

### Métodos empíricos

La *entrevista* se aplicó a dirigentes de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) y la *encuesta* a los profesores principales del año de

la carrera de Licenciatura en Lengua Española, de primero a cuarto año. Y una escala de sensibilidad y experiencia multicultural a los estudiantes.

La *observación científica* evaluó en la práctica el desarrollo de las actividades previstas en el proyecto educativo de la brigada, vinculadas con lo multicultural.

El *análisis documental* determinó, en los documentos emitidos por el MES y la FENHI, cómo se aborda el PFCGM, en la Estrategia Maestra de la institución, de la carrera y la estrategia educativa de los años académicos.

## Resultados y discusión

### Bases teóricas del proceso de formación de competencias genéricas multiculturales

La enseñanza del español como lengua extranjera, es un proceso que propicia la interacción con culturas diferentes, a la vez que la formación de los estudiantes, en un aprendizaje social significativo. Así se tributa a los intereses y demandas formativas de la sociedad que, según Tovar (2000), están en “educar para la participación, para la aceptación de la diversidad, para la creatividad y la cooperación, para la flexibilidad” (p. 158).

Se declaran como bases teóricas los postulados planteados, de las competencias genéricas (Corminas, 2001; García, 2009); el enfoque histórico cultural de Vygotsky (1995) y la teoría *de la actividad* de Leontiev (1982).

El enfoque histórico cultural de Vygotsky, (1995) permite comprender el proceso de formación y desarrollo de las personas, en un momento histórico determinado.

Por otra parte, desde lo histórico cultural, hay una unidad indisoluble, entre las diferencias de aquello que se externaliza y lo que tiene el sujeto, como herencia cultural. Como plantea Arias, (2015), se muestra así, una “tendencia a unir lo diverso sin considerar las diferencias de las distintas condiciones, [...] en esa forma de unidad de la diversidad, en su dinámica compleja e

interdeterminada; el nuevo producto o la nueva cualidad" (p. 15). Esta condición se ajusta y es tratada en el proceso de formación multicultural.

La actividad, que según Galperin, en su archivo personal no publicado y que Talízina, Solovieva y Quintar (2010), presentan que: "Nosotros llamamos actividad a cualquier proceso realizado por un sujeto que, de manera sistemática o episódica, conduce a un resultado determinado" (p. 5). A lo que Leontiev (1982) ha argumentado que mediante la actividad, el hombre puede relacionarse con el mundo para adaptarse a él y para poder transformarlo, a través de la identificación de un objetivo y guiado por un motivo, lo que se convierte en una necesidad objetivizada, como el objeto que mueve al sujeto a la realización de alguna acción son componentes principales de la actividad.

Por tanto, la actividad que se genera y caracteriza por los distintos niveles; en la universidad se rectorea el proceso, en la facultad se deriva de la Estrategia Maestra de la universidad, en carrera se dinamiza, atendiendo a las particularidades del perfil del profesional y en el año académico, donde se operacionaliza y que los resultados alcanzados van a impactar en toda la comunidad universitaria. Ya que es el año académico un espacio grupal ideal, donde mejor se da el intercambio sociocultural, para lo cual el establecimiento de objetivos comunes se revertirá en beneficio habitual de todos los integrantes.

La formación de competencias genéricas multiculturales pasa a ser, no una imposición social o algo abstracto y utópico, sino una necesidad sentida para la sociedad, que se ve y percibe cada día más diversa y heterogénea, desde sus propias configuraciones culturales. Y es que la cultura es a su vez un proceso de aprendizaje, ya que se aprende y se transmite en múltiples redes de significados sociales.

Una formación con carácter humanista que se manifiesta si se desarrollan unas *competencias genéricas*, referidas a la adquisición de formas de comportamiento social de los futuros egresados, relacionadas con las prácticas multiculturales.

Al respecto, se hace un análisis, sobre las competencias genéricas, que son base teórica de esta investigación.

Disímiles son los enfoques y teorizaciones relacionadas con la formación de competencias. Así, se tiene que para Alonso (2010), "son el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que movilizan a una persona, de forma integrada, para actuar de forma eficaz ante las demandas de determinada situación" (p. 89). Por otra parte, para Tobón (2006), "son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" (p. 5).

Una visión ecosistémica de las competencias fue dada por López (2008), quien plantea la necesidad de una concepción de estas como un "sistema de conocimientos, habilidades y actitudes que son utilizados de modo interactivo en la ejecución oportuna de tareas y en la resolución de problemas más o menos complejos [...] y movilizándolo los recursos y medios disponibles" (p. 85). El carácter contextual de estas competencias es lo que hace que se tengan en cuenta para su desarrollo en espacios culturalmente diversos.

La competencia, así entendida en el marco de la pedagogía cubana, "supone el desarrollo integral de la personalidad del alumno y en esta definición están implicadas la competencia cognitivo-comunicativa, así como otros componentes personológicos, como son el afectivo-emocional, el axiológico y la creatividad" (Roméu, 2006, p. 32).

Las competencias se forman a partir de la inclusión de componentes como: actitudinal, técnico, procedimental y social, según García (2009, p. 15). Estos rasgos inciden en el diseño curricular de las acciones que se van a plantear, con lo cual va a posibilitar en los estudiantes la adecuación e implementación de los contenidos en un contexto determinado, en una o varias situaciones que demandan de su accionar integral. Toda vez que su capacidad para adecuarse y actuar en el contexto multicultural, proponer soluciones a tareas de integración y la reevaluación de acciones tendentes

la integración plena y efectiva de las culturas de las que son portadores los sujetos, son expresiones de un pensamiento interrelacionado, dinámico e integral. Se rebasa la mera solución de conflictos por la de una resolución sistémica de las demandas socioculturales que un contexto de diversidad proponga.

Para esta investigación se propone el desarrollo de unas “competencias genéricas transversales, intermedias, generativas o generales”, siguiendo a García, (2009), que son las “capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales. [Como es] la capacidad para trabajar en equipo, el saber planificar o la habilidad para negociar” (p. 15), necesarios para el desempeño en contextos culturalmente diversos, que requieren de un tratamiento multicultural y del diseño de su gestión formativa.

### Resultados del diagnóstico aplicado en la FENHI

Se realizó un estudio exploratorio empírico para la constatación del problema de investigación, que permitió detectar las tendencias más significativas después de aplicados y procesados los instrumentos. Se emplearon procedimientos y técnicas que combinan lo cualitativo y lo cuantitativo para mostrar con mayor veracidad los resultados obtenidos.

Se determinó como variable el *proceso de formación de competencias* (PFC), para la que se establecieron sus dimensiones e indicadores. A su vez, se estableció una escala de medición para los indicadores que consta de los siguientes rangos de: 0 a 4 “Nada adecuado” (NA); 5 a 9 “Poco adecuado” (PA), 10 a 14 “Adecuado” (A); 15 a 19 “En gran parte adecuado” (GPA) y de 20 en adelante “Muy adecuado” (MA).

Se determinó trabajar con diferentes unidades muestrales: 89 estudiantes, 4 profesores (coordinador de cada año académico de primero a cuarto) y 7 directivos de la FENHI.

Se procedió a diseñar un conjunto de instrumentos, a partir de los indicadores propuestos, para aplicarlos a las diferentes unidades muestrales:

- Escala de sensibilidad ante la multiculturalidad (ESAM) con su ajuste cultural.
- Encuesta a profesores.
- Entrevista a directivos.
- Guía para el análisis de los documentos.

### *Análisis del comportamiento de la variable: PFC. Regularidades del diagnóstico*

Después de aplicados y procesados los instrumentos, se presentan los resultados, los cuales permitieron hacer una evaluación de la variable. Del análisis anterior fue posible establecer las características del PFC.

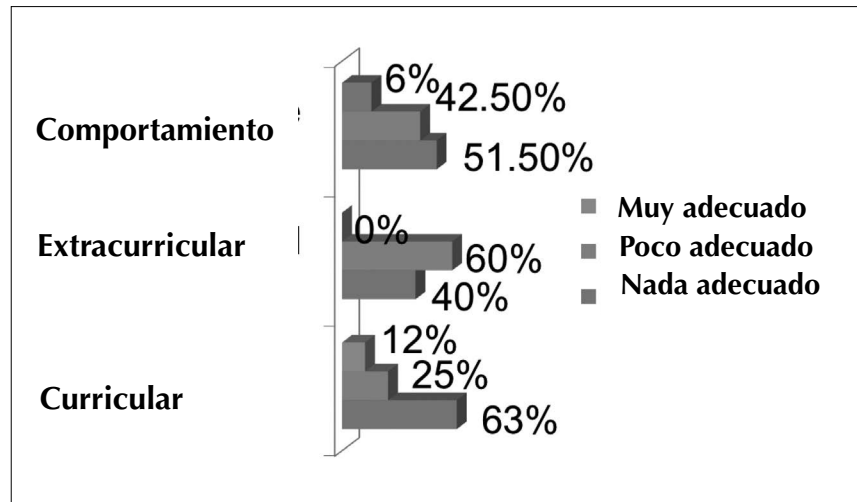
La variable PFC se evalúa de NA en un 51,5 %; de 42,5 % de PA, y 6 % de MA, por lo que, precisa de una transformación, específicamente por las regularidades que presenta: escaso dominio de argumentos por los estudiantes para justificar una correcta integración multicultural; directivos, estudiantes y profesores son espectadores pasivos del PFC; estudiantes con un perfil de experiencias multiculturales de tendencia negativa y con baja sensibilidad a la adaptación multicultural, además no dominan cómo comportarse en ambientes de diversidad cultural, que incide en el desarrollo y formación integral del egresado.

### Principios del PFCGM

El sistema de principios que se presenta, contribuye a una nueva concepción, avalado por los aportes más actuales realizados en torno al objeto de investigación, relacionados con la realidad descubierta. No se trata de sustituir los principios pedagógicos, ni los de gestión educativa, sino de precisar la integración coherente de aquellos que permitan fundamentar el PFCGM.

Se asumen los de la dirección, para el proceso pedagógico, planteados por Addine, Ginoris y Turcaz (2006, s.p.), y de estos el del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta, que plantea la “atención diferenciada a los alumnos, tomando en cuenta las





**Figura 1.** Comportamiento de la variable

Fuente: elaboración propia.

características, intereses y motivaciones [...] que por demás, tiene el derecho de ser considerado y respetado". Y el de la vinculación, de la educación con la vida, el medio social y el trabajo: se fundamenta la necesidad de abordar las relaciones económicas, políticas y sociales de la sociedad en cuestión, para hacer más pertinente el proceso formativo.

Los principios que rigen el PFCGM de los estudiantes universitarios son:

- *El carácter colectivo y cooperativo de la formación multicultural:* sitúa al PFCGM como genuino y novedoso en su desarrollo. Se combinan los intereses grupales con los individuales, así como con las exigencias del perfil del profesional y las características propiamente de la carrera. El colectivo de año y todos los profesores son los encargados de propiciar juicios de valor entre sus estudiantes sobre las características identitarias de sus compañeros y las formas para integrarse, independientemente de las culturas de origen. Hacer que los estudiantes dominen conscientemente la cultura, la tradición, la identidad, los valores e intereses profesionales que cada uno tiene, desde sus propios referentes socioculturales. Cada profesor debe poseer un conocimiento profundo de sus

estudiantes y, a su vez, incidir en que se conozcan entre ellos.

La esencia está en que se desarrollen las potencialidades de los estudiantes y del grupo de manera colectiva, se logre el enriquecimiento personal y se haga posible el trabajo cooperativo como método para la solución de los problemas personales, de la profesión y de la sociedad. La ayuda mutua y la realización de actividades de conjunto entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesor impulsan el aprendizaje entre todos. El estudiante debe asumir un papel activo y protagónico en la búsqueda de soluciones de conjunto a problemas sociales y aquellos propios de la profesión, donde la diversidad cultural esté presente. Además, debe propiciar una comunicación fluida entre todos, en la que se aprecie el reconocimiento y aceptación de las individualidades y especificaciones o intereses, por más diversos que sean. Se contribuye a su vez, a la prevención de posibles conflictos o situaciones problemáticas que puedan generar individualidades y afectar las relaciones sociales y de comunicación.

- *La vinculación de la formación multicultural con el medio social y el desarrollo de la profesión:* permite circunscribir al PFCGM con el contexto

culturalmente diverso del campus universitario, del entorno social y de la profesión que se estudia, los que constituyen el tiempo y el espacio, que hace evidente lo mismo, lo otro y los cambios.

Al tener presente los elementos anteriores, se precisa de la actualización de la disciplina Práctica Preprofesional para dotarla de un carácter inclusivo, diversificado y transformador. Debe tributar a que las acciones que en esta se propongan conlleve al aprendizaje de la profesión, vinculada con las teorías y cuestiones relativas al desarrollo multicultural profesional, para que los estudiantes adquieran las competencias para saber actuar en contextos culturalmente diversos y saber comportarse con mentalidad multicultural.

En este sentido, el trabajo metodológico que se haga es decisivo. Los contenidos que se aborden en cada disciplina deben ser reflejo de un tratamiento multicultural, que a la vez sean transferibles a situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana y del mundo del trabajo. Asimismo, incluir alternativas para una interacción en lo laboral, que se acerque a las características de la diversidad del año académico y de las exigencias de los ámbitos donde se desarrolle la profesión. Se prepara así a los estudiantes para que puedan comprender de manera más integral, los procesos productivos y de los servicios. El colectivo de año y los directivos de la institución deben abogar por vincular, desde la profesión, las características del contexto y de la sociedad. El aprendizaje le es más significativo al estudiante, en tanto se le contextualiza y particulariza.

### Relaciones esenciales del PFCGM

En el PFCGM se da una relación triádica entre el perfil del profesional, las *competencias sociales de la profesión* y la *cultura de la diversidad*, lo cual no se había hecho con anterioridad.

La relación entre ambos se da de manera interfuncional y tiene trascendencia en los niveles del macro, meso y microcurrículum, así como en los procesos sustantivos universitarios: docencia,

investigación y extensión. Por otra parte, en cada uno de estos elementos se dan un conjunto de operaciones que se materializan, tanto en los componentes de estado y los operacionales del proceso, donde intervienen estudiantes, profesores y directivos.

De esta relación triádica se pone de manifiesto la conjunción necesaria entre lo que se exige para formar a un egresado competente: perfil del profesional, la calidad social que debe tener ese egresado y su correspondiente contribución y pertinencia con la sociedad: competencias sociales y la actualización y contextualización para ser eficiente y eficaz, especialmente en contextos multiculturales: cultura de la diversidad. Visto así, se aprecia una relación indisoluble entre los tres, lo cual se logra en una secuencia de etapas, durante todo el ciclo formativo.

El perfil del profesional contempla todo aquello que necesita el egresado de una determinada especialidad para ser competente en el mundo laboral. La determinación del objeto de su profesión y los problemas que debe darle solución en la práctica son aspectos que mediatizan la actividad formativa.

Las competencias sociales son el resultado de lo que en el orden social se quiere lograr con el egresado, en especial, en lo referente al respeto por la identidad cultural y la responsabilidad social. Los egresados universitarios deben saber trabajar en equipos, desarrollar relaciones de entendimiento y cooperación, a la vez aprovechar cada espacio para demostrar el alto compromiso con la sociedad por muy diversa que sea.

Para el desarrollo de las competencias sociales, se requiere que el estudiante, durante su proceso formativo, participe, contextualice y haga propias las actividades curriculares y extracurriculares, que tributan al reforzamiento o adquisición de tales competencias.

La intención es que con el proceso formativo que se desarrolla se contribuya al reforzamiento de las competencias sociales y que, con ello, los estudiantes comprendan, cómo, cuándo y en

qué situaciones emplearlas. La necesidad de un comportamiento adecuado y ajustado al contexto sociocultural del entorno es válida, si se quiere demostrar que se es competente socialmente. Por lo que no basta con ser un excelente profesional, especialista en su área del conocimiento, sino también y tan importante, ser un ser social, que entiende, comprende y transforma su entorno.

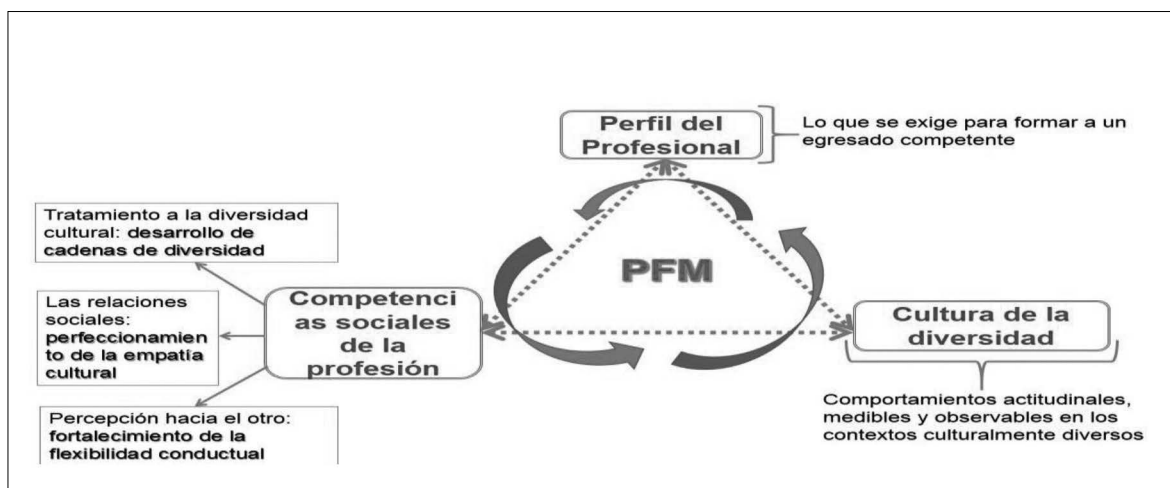
La cultura de la diversidad se combina con los postulados de las teorías de la multiculturalidad para darle un enfoque más integral al perfil del profesional. Ello es aplicable a todas las carreras, independientemente del grado de diversidad que presenten en sus matrículas.

La cultura de la diversidad presupone un conjunto de comportamientos actitudinales de los estudiantes, que no se alcanza en un momento determinado, sino que se adquieren, a lo largo del ciclo formativo escolarizado. Ello puede ser medible y observable por su conducta en el contexto curricular por la variedad de asignaturas que cursan, el estudio de los principales teóricos y el intercambio con especialistas nacionales y foráneos. En el extracurricular, a través de

actividades como festivales, juegos deportivos, visitas dirigidas, concursos y foros son espacios de intercambio e interacción, con la alteridad y su cultura de origen.

La cultura de la diversidad pasa a ser eje vertebrador en el proceso formativo multicultural de los futuros profesionales, desde el primer al último año de la carrera. Se asume esta condición ya que con la cultura de la diversidad se potencia que el estudiante desarrolle conductas socialmente aceptadas e interactúe con los demás de manera armónica y positiva. La meta es saber comportarse y saber transmitir y aceptar patrones culturales diversos, tanto en el ámbito formativo, social, como propiamente el de la profesión.

La relación entre perfil del profesional-competencias sociales-cultura de la diversidad, en su conjunto, conforma la tríada que, de manera secuenciada, posibilita el desarrollo de unas CGM, que son el modo correcto, observable y comprobable de manifestar una adecuada expresión del egresado en el entorno social y productivo, y su correspondiente inserción efectiva y dinámica para contextos culturalmente diversos. En la figura 2 se muestra la relación triádica del PFM.



**Figura 2.** Relación triádica del PFCGM

Fuente: elaboración propia.

## Componentes personales y no personales del PFCGM

El PFCGM consta de unos componentes que permiten su estructuración y le otorgan la condición de sistema, como planteó Álvarez (1998), ya que estos “en su ordenamiento, [...] conforman su estructura. La integración de todos los componentes da lugar [...] al proceso docente educativo” (p. 28). Estos componentes se denominan *personales* (estudiantes, profesores y directivos de la institución) y *no personales*, siguiendo la teoría de los procesos conscientes de Carlos Álvarez. Por lo que se determinan los componentes internos del PFM: problema, objeto, objetivo, contenido, métodos, medios, formas y evaluación. De lo que se trata es de perfeccionar la labor integral de formación de los estudiantes.

Los componentes no personales del PFM para la UH: problema que resulta de la necesidad de que los estudiantes adquieran la capacidad para el desarrollo de un proceso de ordenación multicultural desde la profesión que estudian.

De otro lado, el siguiente componente es el objeto, que “es la parte de la realidad portador del problema” (Álvarez, (1998, p. 23), y que se necesita transformar, por lo que para esta investigación, el objeto es: el proceso de ordenación multicultural desde la profesión.

*Objetivo:* implementar un proceso de ordenación multicultural desde la profesión que se estudia, que tribute a la generación de una cultura de la diversidad en el entorno, mediante el trabajo cooperativo y la inclusión solidaria, a través del desarrollo de tareas, actividades y programas multiculturales, secuenciados y en niveles de preceendencia, desplegados en los ámbitos curriculares, extracurriculares y extensionistas, fomentando el compromiso social y el carácter científico, ético y creativo del profesional.

Se precisa de lo anterior, que los componentes de los *contenidos de aprendizaje* son: el conjunto de fundamentos teórico, metodológico y conceptuales, vinculados con la cultura, la diversidad y

las políticas multiculturales, así como con el sistema de principios relacionados con la cultura de la diversidad y su aplicación práctica en los procesos formativos de nivel superior y de la profesión. Todos contribuyen a sistematizar un cuerpo teórico que posibilita el cumplimiento del objetivo propuesto y la elevación a un estadio cualitativamente superior del proceso.

El *sistema de competencias* es el siguiente:

1. Identificar las características de los contextos culturalmente diversos, que les permitan a los estudiantes formarse juicios de valor respecto a la necesidad de un tratamiento a la diversidad cultural y la viabilidad del desarrollo de una cultura de la diversidad en y desde su profesión, de manera respetuosa, cooperativa y solidaria.
2. Interpretar el desarrollo de ambientes multiculturales desde las teorías que lo abordan y explican como fenómeno sociocultural, influyente y determinante en los ámbitos, sociales, económicos, formativos y laborales y que repercute en el desarrollo de las relaciones sociales.
3. Implementar el ordenamiento multicultural desde la profesión teniendo en cuenta la diversidad cultural del contexto y las características que la tipifican, de acuerdo con las teorías y experiencia acumuladas en el trabajo multicultural, de manera consciente, inclusiva y comprometida.

El *sistema de valores* lo integran el compromiso social, la científicidad, la ética y la creatividad. El primero es uno de los valores supremos en este proceso, evidenciado por el carácter justo, equitativo, inclusivo y solidario del accionar, en el contexto, social, formativo o laboral. La científicidad viene dado por los argumentos, que desde los fundamentos del multiculturalismo y la teoría de la cultura emplean los estudiantes en la argumentación de una cultura de la diversidad. La

creatividad se demuestra con el comportamiento de los estudiantes para el desarrollo en los contextos culturalmente diversos, propiciando el acercamiento entre todas las culturas con nuevas formas de hacer y desarrollarse.

*Método:* trabajo cooperativo, este influye en el rendimiento académico, se propicia la independencia del estudiante del profesor y así aumenta su responsabilidad por el aprendizaje de forma individual y grupal. Con el método del aprendizaje cooperativo se logra la interacción *cara a cara* o simultánea entre los estudiantes, lo que facilita el trabajo en conjunto, favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo.

*Medios:* materiales que son portadores de los aspectos que mayormente caracterizan a las identidades grupales. Audiovisuales, electrónicos, hipertextuales, trajes comidas típicas, banderas, atributos nacionales, materiales textuales (libros, revistas), instrumentos musicales, implementos deportivos, entre otros.

*Forma:* expresa la manera de relacionarse e insertarse los estudiantes dentro del proceso formativo. La forma principal es el Taller Cooperativo de Asociación Multicultural (TCAM), que varía en cada etapa, en cuanto a su ejecución debido, a que responde a la formas organizativas del proceso, que son tareas de indagación multicultural, actividades de exposición multicultural y programas de ordenación multicultural.

*Evaluación:* grado de desarrollo de las capacidades alcanzado por los estudiantes para el redimensionamiento de su marco cultural de referencia y la capacidad de ordenar efectivamente el ambiente de la profesión desde las políticas multiculturales. En las actividades curriculares, se evaluará a partir de los trabajos realizados por los estudiantes, en evaluaciones orales o escritas donde se vincule expresamente aquellos aspectos que tienen en relación con la cultura de la diversidad. En las actividades extracurriculares, por la participación en su ejecución, en concursos, festivales del saber multicultural, en foro y cine debates, donde se aborden la inclusión y diversidad cultural.

Las actividades a realizar dentro del PFCGM, como parte del ordenamiento multicultural, contribuyen a generar un conocimiento diferenciado y pertinente en los estudiantes. Por lo que es pertinente en el PFCGM repensar los aspectos culturales que definen los valores culturales que se asumen, y ello hacerlo mediante la práctica interaccionista con grupos portadores de diferentes culturas.

El PFCGM es posible desarrollarlo a partir de sus componentes personales, identificados como *estudiantes, colectivo de año y directivos*.

Cada uno de los actores tiene roles diferentes, dentro de su grupo y dentro de la propia institución, por lo que su desempeño varía según el nivel jerárquico en que se encuentre.

El centro del proceso formativo es el estudiante, sobre este recae el mayor sistema de influencias, pero este no se verá como un actor pasivo, es también parte del que enseña (desde los significados de la cultura de la que es portador y se convierte así en agente de cooperación para la integración entre todos).

Por otra parte, directivos y colectivo de año, participan del proceso en calidad de conductores, gestores y propiciadores de un clima favorable para su desarrollo. Ellos contribuyen a encauzar al estudiante para que alcancen altos niveles en su desarrollo cognitivo y práctico valorativo. A su vez, incorporan nuevos conocimientos, destrezas y formas de actuación en correspondencia con el entorno multicultural donde se ven insertos.

### **Etapas del proceso de formación de competencias genéricas multiculturales de los estudiantes sinohablantes**

El desarrollo del PFCGM se ha diseñado, a partir de tres etapas sucesivas, interrelacionadas y con un nivel de precedencia, de una con respecto a la otra. Las etapas que se definieron, según las bases teóricas estudiadas, son: a) *familiarización multicultural*, que se corresponde con el periodo de la formación básica del estudiante y que le atañe al

primer año de la carrera; b) demostración multicultural, que se corresponde con el periodo de formación básico-específica e integrada por el segundo y tercer años de la carrera; c) actuación multicultural, se corresponde con el periodo de formación en el ejercicio de la profesión y abarca el cuarto año. Estas etapas, en su desarrollo, permiten que, al cierre de cada una, los estudiantes adquieran una competencia genérica multicultural.

De manera que, a partir de las teorizaciones estudiadas, se estructuran lo que serán las competencias genéricas multiculturales, caracterizadas por su sistematicidad, secuencialidad, funcionalidad, contextualización y autenticidad, en base al PFCGM.

Se define el PFCGM de los estudiantes sinohablantes, de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana, como un “sistema de capacidades dinámico y vivencial, que le permiten al estudiante integrar conocimientos, habilidades y actitudes amplias, para identificar las características de los contextos culturalmente diversos, interpretar el desarrollo de ambientes multiculturales e implementar el ordenamiento multicultural” (Pacheco, 2014, p. 57).

Las competencias, a su vez, van a contar con la delimitación de funciones o propósitos principales, los que se agrupan en “unidades de competencia (objetivos de aprendizaje)” (Salmerón, 2009, p. 96) y cada una de estas por elementos de competencia (racimos de acciones concretas que determinan la capacidad de cada persona). Se transita desde un todo integrado para su concreción de manera estructurada en un plano que va de lo general a lo específico.

La competencia genérica que se desarrollará en cada etapa cuenta con cinco elementos principales, esbozados por López (2008): “representaciones de la operación; contenidos socialmente significativos; herramientas para la acción; saber ser, y efecto real” (pp. 285-286), los que fueron ajustados cultural y didácticamente a las condiciones y la realidad sociocultural de la FENHI. De

esta manera se pasa a describir cómo quedan conformadas las competencias genéricas multiculturales para la facultad.

- *Familiarización multicultural*: etapa en la que los estudiantes inician sus estudios superiores, recibiendo las asignaturas de la Disciplina Práctica Integral de la Lengua Española (PILE), con ella, los alumnos inician sus estudios sobre lengua española. En esta etapa se determina la meta a alcanzar, cómo lograrla y bajo qué presupuestos llevar a cabo la indagación. Todo lo que se concibe está dirigido a diagnosticar la diversidad cultural en el año académico y las potencialidades que existen en este, para el reconocimiento multicultural. Es así, un espacio operativo, donde se diligencian las motivaciones de los estudiantes y se direccionan por el equipo educativo, con el profesor principal del año. Son rasgos de la etapa: a) los estudiantes y el colectivo de año comienzan a conocerse desde sus propias características culturales y aquellas que le son inherentes a la profesión; b) adquieren los conocimientos, habilidades y valores más generales de la ciencia para las que se preparan como profesionales; c) el colectivo de año se encargará de direccionar todo el PFCGM, diseñar el sistema de tareas por las cuales debe transitar el estudiante, para que al finalizar el año académico adquiera la capacidad de identificación de los contextos culturalmente diversos; es por tanto, una etapa en que los estudiantes dependen del colectivo de año, para familiarizarse de manera correcta y oportuna con el fenómeno multicultural. Las tareas se planificarán en las dimensiones curricular y extracurricular de la estrategia educativa del año.

Desarrollo de la competencia genérica multicultural (CGM) 1: identificar las características de los contextos culturalmente diversos. Para ello cuenta con unas unidades de competencias que el estudiante debe dominar y con las cuales al terminar el primer año pueda declararse con la (CGM) adquirida. Esas unidades de competencia son: diagnosticar la diversidad cultural en el año académico; determinar las potencialidades multiculturales desde la profesión; comprobar el desarrollo de

la dinámica cultural del año académico; examinar los marcos culturales de referencia de los estudiantes que conforman el año académico, e identificar las características de los contextos culturalmente diversos.

-  *Demostración multicultural*: es esta una etapa en la que los estudiantes reciben aportes de las disciplinas básicas y comienzan las básico-específicas, participan los estudiantes de segundo y tercer año. Se inicia con los resultados del diagnóstico en el primer año, los que sirven de base para elaborar un sistema de  *actividades de exposición multicultural*.

Destacan como regularidades de la etapa: el colectivo de año, continúa con su direccionamiento del proceso y planifica las actividades de exposición multicultural, donde los estudiantes van realizando las acciones previstas con un mayor grado de independencia, por lo que, pasan de la dependencia total al trabajo con niveles de ayuda y comienzan a tener un papel más proactivo y protagónico.

La etapa se subdivide en dos momentos: primero se planifican acciones de socialización multicultural y se desarrolla en el segundo año y luego tienen lugar las actividades propiamente de exposición; se organizan equipos de trabajo en el año académico, a los que el colectivo de año les diseña las responsabilidades que tienen que asumir en cada momentos, en los que se divide esta etapa: a) la estrategia educativa del año, se hará por tanto más pertinente en la brigada, al tomar en cuenta acciones de carácter multicultural, respondiendo así a la verdadera integración; b) en el tercer año los estudiantes ya tienen un mejor dominio y concientización del proceso de reconocimiento multicultural y pasan a la integración de los significantes y significados de las culturas de origen de los que son portadores. Las dimensiones curricular y extracurricular alcanzan un estadio muy superior, se aprecia su carácter heterogéneo; c) se nota el desarrollo en el dominio de los estudiantes y sus predisposiciones a adaptarse multiculturalmente.

El desarrollo de la CGM 2: interpretar el desarrollo de ambientes multiculturales, integrada por las siguientes unidades de competencia: a) describir

los marcos culturales de referencia y la importancia para la identidad; b) explicar la importancia del trabajo cooperativo y multirrelacionado en equipos; c) caracterizar las tendencias actuales de los procesos multiculturales; d) demostrar la relación entre cultura de la profesión con cultura de la diversidad; e) investigar sobre las culturas de origen que conforman la diversidad cultural del año académico; f) exponer estrategias que tributen a la adquisición de experiencias multiculturales y al desarrollo de una sensibilidad hacia lo multicultural, desde la profesión; g) determinar los parámetros para el desarrollo de una cultura de la diversidad desde la profesión que se estudia, y h) interpretar el desarrollo de ambientes multiculturales.

- *Actuación multicultural*: se prepara a los estudiantes en los procedimientos más específicos relacionados con la profesión que estudian. Participan los estudiantes de cuarto año y se aspira a que con sus profesores y equipo educativo logren materializar el ordenamiento multicultural en los años académicos mediante la instrumentación de un programa.

Se organiza el Programa de Ordenamiento Multicultural, se precisan sus objetivos generales y específicos, se plantea como meta la integración de las demás etapas, de las que estudiantes y profesores fueron artífices principales y se orienta la reevaluación de la dimensión curricular como extracurricular.

Las regularidades de esta etapa son: a) los estudiantes pasan del trabajo con niveles de ayuda a la independencia; b) el colectivo de año continúa direccionando el proceso, evaluando su realización y corrigiendo los posibles errores en los que puedan incurrir los estudiantes; c) los estudiantes de cuarto año elaboran el programa de ordenamiento multicultural, que contiene la sistematización de las demás acciones de las dos etapas anteriores. Se estructura en ejes temáticos y se planifican los momentos para su desarrollo; d) hay una consolidación y un mayor desarrollo del perfil de experiencias multiculturales y se aprecia una mayor adaptación a la multiculturalidad de los integrantes del año académico y se desarrolla la CGM 3. Implementar el

ordenamiento multicultural desde la profesión. Las unidades de competencia son: a) evaluar el desarrollo alcanzado en los marcos culturales de referencia de los integrantes del año académico; b) valorar los preceptos para el ordenamiento multicultural desde la profesión; c) confeccionar la metodología para la conformación de equipos de trabajo multiculturales, teniendo en cuenta las características de la profesión que se estudia y los referentes culturales de los integrantes de los equipos; d) elaborar los procedimientos multiculturales que definen el carácter inclusivo y equitativo de la profesión; e) ejecutar las estrategias de trabajo que tributen a la adquisición de experiencias multiculturales y al desarrollo de una sensibilidad hacia lo multicultural, desde la profesión, e implementar el ordenamiento multicultural desde la profesión.

Se potencia que los estudiantes puedan ver concretamente que desde el trabajo en grupos, mediante la cooperación, es posible establecer relaciones sociales más perdurables, integracionistas y diversas. Es una forma igualmente que el estudiante aprenda, desde su propia acción y vea cómo puede satisfacer sus necesidades, gustos, intereses y aspiraciones.

El proceso de formación multicultural, desarrollado en sus etapas, contribuye a que los estudiantes adquieran la capacidad de equiparar oportunidades para todos, de manera crítica y responsable, respetando la pluralidad de las identidades, y con ello, evidenciar su demostración hacia el compromiso social, independientemente de la diversidad cultural del contexto donde esté inserto y que le permita hacer una organización eficiente y eficaz de los mecanismos que tributen a la inclusión plena de la sociedad en su conjunto.

### Implementación del PFCGM en la FENHI

La implementación se hizo a partir de las etapas definidas, mediante el Taller de Indagación Multicultural, el cual se desarrolló con los estudiantes de primer año, del curso 2015-2016.

El trabajo en el taller se desplegó en tres sesiones, distribuidas en cuatro momentos, que coinciden con las funciones de la administración de la gestión:

- Primera sesión: explicación de los presupuestos del PFCGM.
- Segunda sesión, dividida en tres momentos:
  - I: los equipos procedieron a realizar la planificación de la indagación multicultural.
  - II: se definieron las responsabilidades de cada integrante del grupo operativo.
  - III: se procedió a realizar las primeras operaciones, vinculadas con la revisión del proyecto educativo y la determinación de cómo se podía establecer la indagación multicultural, desde la dimensión curricular, la extracurricular y las posibilidades que brindan las actividades extensionistas de este.
- Tercera sesión, referida a la evaluación y comunicación de los resultados. Cada dúo explicó los resultados de su trabajo.

Posteriormente, el profesor principal del año envió a vuelta de correo al investigador, la propuesta de un plan de actividades extracurriculares y extensionistas para su inserción en el proyecto educativo, las cuales responden a la demanda de hacer efectivo el reconocimiento de la diversidad cultural y la integración de todas las culturas.

Se aplicó una técnica a los estudiantes para medir el impacto y satisfacción con las sesiones realizadas durante el taller. Se obtuvo como resultado que el 85,7 % de los estudiantes se sintieron *en gran parte satisfechos* y *totalmente satisfechos* con la organización del taller. Coincidieron en tener un alto nivel de satisfacción con las orientaciones recibidas para realizar la indagación multicultural (92,9 %). El 96,4 % evaluó como *adecuada* o *muy adecuada* la Tarea de Indagación Multicultural, como forma organizativa. Por otra parte, el 89,3 % aprecia la pertinencia del taller con las características que presenta el año académico y reconocen que se potencian valores como la solidaridad, algunos plantean la igualdad y otros la justicia o la equidad.



## Conclusiones

1. Se asumieron diferentes bases teóricas, desde las ciencias de la educación para fundamentar el PFCGM, como los enfoques de la *teoría de los procesos conscientes* (Álvarez, 1998); *teoría de la socialización* educativa (Blanco, 1997); *educación en la diversidad* (López, 2008); *competencias genéricas* (Corominas, 2001; García, 2009); enfoque histórico cultural (Vygotsky, 1995) y *teoría de la actividad* (Leontiev, 1982).
2. Se estableció para el PFCGM, los principios que lo rigen; los componentes personales y no personales; la sucesión de etapas, que transitan de la familiarización, a la exposición y de ahí a la actuación multicultural, que tiene incidencia en las dimensiones curricular y extracurricular, y las relaciones dialécticas que se dan entre el perfil del profesional, las competencias sociales y la cultura de la diversidad.
3. La instrumentación en la práctica de los resultados del PFCGM, en el primer año de la carrera, evidenció que es posible su instrumentación, lo cual fue corroborado por parte de estudiantes, profesores y el investigador.

## Referencias bibliográficas

- Addine, F., González, A. M. y Recarey, S. C. (s.f.). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. Recuperado de <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Tex>
- Addine, F., Ginoris, O. y Turcaz, J. (2006). *Didáctica General. Material Básico Maestría en Educación*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Recuperado de <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales>
- Alonso, P. (2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en psicología. *Revista Psicología desde el Caribe*, 25, 84-107. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/40/607>
- Álvarez, C. (1998). *El diseño curricular*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias, G. (2015). Contribuciones de los cubanos a lo histórico cultural. Un debate constituyente. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 3(7), 13-24. Recuperado de <http://acupsi.org/numero/17/vol-3-num-7-2015.html>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- García, M. J. (2009). El concepto de competencia y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuaderno de Trabajo Social*, 16.
- López, R. A. (2008). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: selección de temas para docentes*. La Habana: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior.
- Pacheco, V. (2014). *Un modelo para la gestión de la formación multicultural desde la extensión universitaria: estrategia para su aplicación en la Universidad de Pinar del Río* (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación), Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Romeu, A. (2006). Comunicación y enseñanza de la lengua. *Revista Educación*, 83.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación por competencias*. Comunicación personal.
- Tovar, M. (2000). La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2).
- Urquiza, C. R. y Agüero, F. C. (2010). Universidad y multiculturalidad. Una interpretación teórica. *Revista Universidad y Sociedad*, 2(2). Recuperado de <http://www.ucf.edu.cu>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Recuperado de <http://psikolibro.blogspot.com>





## ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

## La narración de los estudiantes de cocina: el lenguaje en la construcción de identidad

### The Narration of Cooking Students: Language in the Construction of Identity

José Eder Toledo Cubillos\*

#### Resumen

Se presenta una reflexión sobre la importancia del lenguaje en la gastronomía como eje de construcción en la identidad de los estudiantes de cocina. A partir de la función de la narración como principio del reconocernos y como punto esencial para explicar y comprender las relaciones de construcción e interacción del sujeto con su entorno. Para este propósito nos guiará la pregunta: ¿Qué pasa con el discurso de los estudiantes de cocina en un contexto que ha sido permeado por otros vocablos gastronómicos? Para dar una respuesta se hará desde las narraciones orales de un grupo de cocineras tradicionales del Pacífico que residen en la ciudad de Cali. Los diálogos nos llevan, por ahora, a concluir que debe indagarse más en la relación entre el lenguaje y la cocina a través de la narración de los estudiantes como reconocimiento de su identidad; además, invita a una estrategia pedagógica que posibilite una adecuada significación de la cultura gastronómica nacional.

**Palabras clave:** estudiante, narración, lenguaje hablado, cocina.

#### Abstract

We present a reflection on the language importance in gastronomy as the axis of construction in the cooking students' identity. From the narration function as a principle of recognizing ourselves and as an essential point to explain and understand the relations of construction and interaction of the subject with his environment. For this purpose, this question will guide us: What happens with the students' cooking discourse in a context, if other gastronomic words permeate this context? To give an answer, we start from the oral narrations of a group of traditional Pacific cooks who live in the Cali city. The dialogues bring us out, until now, to conclude that the academic community must research about the relationship between language and cook through the student's narration as recognition of their identity. In addition, it invites a pedagogical strategy that allows a correct significance of the national gastronomic culture.

**Keywords:** cooking, narration, spoken language, student.

\* Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Magíster en Estudios Humanísticos de la Universidad EAFIT. Docente de Comunicación e investigador de procesos culturales en el SENA.

**Cómo citar este artículo:** Toledo Cubillos J. E. La narración de los estudiantes de cocina: el lenguaje en la construcción de identidad. *Enunciación*, 22(1), 57-67.

*Artículo recibido: 17 de febrero de 2017; aprobado: 12 de junio de 2017*

## A modo de introducción

En los últimos años, han surgido estudios y análisis sobre la gastronomía propia de cada país, lo que ha permitido profundizar en procesos de investigación desde distintos enfoques sobre la importancia de la cocina en la sociedad: se indaga la cocina desde la antropología, la recuperación de ingredientes pertenecientes a comunidades; como un fenómeno político y social; como un principio de identidad de las regiones, y finalmente, en menor medida, desde la construcción del ser, en la que la identidad, el reconocimiento de sus procesos culturales, la lengua, entre otros, desempeñan un importante papel de enfoque investigativo, tanto en reconocer lo individual y su aporte a la construcción de lo colectivo. A partir de este último punto de abordaje, se pretende sentir la figura del estudiante/cocinero, quien en la configuración de su ser a través de la cocina va reconociendo su contexto como eje primordial de diferenciación y aprehensión de la cosmovisión; claro, esto se logra a partir de la reflexión sobre sí mismo y sobre su lugar en el proceso del universo.

Este texto es un producto del trabajo realizado con mujeres del Pacífico, cocineras tradicionales (portadoras<sup>1</sup>), que se formaron como técnicas en cocina en el SENA. El encuentro de diálogos transcurrió en espacios que se generaron con las portadoras donde prevalecía la palabra y todo giraba en torno a ella; la palabra puesta en la cocina, en los mitos, en los dichos o refranes, en la forma de ver y sentir, de hacer memoria, es decir, la palabra en la vida. En dichos encuentros, se buscaba que las portadoras dialogaran entre ellas, se reconocieran y contaran cómo la cocina ha sido la forma de vivir ante el desplazamiento de sus pueblos. Cuando una de ellas iniciaba su narración, otra enlazaba su historia a través de un ingrediente o una preparación, se sumaba otra relatando las vivencias del fogón en la niñez, una serie de historias que se entrelazaban, ingredientes a la

preparación de la memoria; lo esencial es que ellas no lo hacían en pro de consolidar, ellas narraban su consolidación en la cocina, y cómo su cuerpo y espíritu lograron ganar políticamente espacios en las cocinas del Valle del Cauca.

Lo anterior se fue dando poco a poco en los espacios que se compartieron con las portadoras, unos encuentros que ellas nombraron como los jueves de *corrinche*. Todas las mujeres residen en Cali, desplazadas de sus pueblos por la violencia de la desigualdad, el conflicto armado, la corrupción, falta de oportunidades; pero con la decisión y firmeza de traer su Pacífico en la memoria y palabras, se encontraron mujeres de pueblos y corregimientos del Valle del Cauca, Nariño, Cauca y Chocó.

Este proyecto consistió en dejar de ser solo un observador en las historias de las portadoras, lo que permitió que el investigador se preguntara por su historia de la cocina; esto llevó a un diálogo de voces, y es lo que se pretende lograr en este texto: reflexionar sobre lo que ocurre en los fogones. De esta manera, la estrategia de investigación que se dio en los encuentros es la narración de las cocineras a través de sus experiencias y la palabra de cada portadora. Esto derivó en cuestiones como preguntarnos por el papel de las instituciones en la formación de cocineros en Colombia, en el sentido de si somos responsables y respetuosos de la lengua y del lenguaje de aquellos estudiantes que han crecido y se han formado con otra cosmovisión en sus cocinas.

Esta reflexión plantea resaltar la importancia de la lengua como medio para comunicar el acto social y la pertenencia del sujeto a la cultura<sup>2</sup> gastronómica. De esta forma se hace énfasis en la relación lenguaje y lengua como forma de construcción e interacción del sujeto con su entorno. Esto nos recuerda a Bajtín (1998), quien afirmaba que el aprendizaje de la lengua solo es posible en escenarios naturales. Sin embargo, la pregunta que nos guía es la permanencia de la lengua del sujeto en otros espacios que no sean naturales. ¿Qué pasa con la lengua de los

1 Este término es el utilizado durante el texto para llamar a las estudiantes de técnico en cocina, debido a que son un grupo de cocineras tradicionales que llevan más de 20 años cocinando y comunicando su cultura.

2 Por *cultura* se entenderán aquellas expresiones que los pueblos producen como eje esencial para trascender.

estudiantes de cocina en un contexto que ha sido permeado por otros discursos?

## La identidad en la cocina

Ahora bien, es esencial que el tema de la cocina no recaiga solamente al lugar de comprender las relaciones que se generan en torno a un fogón. La personificación de la cocina de una sociedad no son las recetas; estas son el pretexto para ver las dinámicas que se generan; es la figura del cocinero que se hace indispensable destacar porque representa su mundo a través de los alimentos, su lenguaje, la música, las expresiones gestuales, sus adornos, entre otros, se podría decir que el cocinero logra un tipo de narración esencial en el reconocimiento de la identidad.

Las portadoras reconocen que las dinámicas de la globalización nos han mermado la capacidad de comunicar y reconocernos; sin embargo, consideran que ellas a través de sus fogones transmiten la identidad de sus regiones. En su realidad, en su visión de mundo trabajan con los alimentos, no solo en lo que consideran el alimento como esencia de sobrevivencia humana, sino en lo que ellas sienten ya que en sus manos palpita la tierra de sus ancestros, saborean el tiempo de la generación, y escuchan el porvenir; esto se logra, porque miran (admiran-sienten) su contexto, se reconocen en él para hacerse visibles, así hayan padecido las inclemencias de los desplazamientos.

Las portadoras en este proceso se reafirmaron en la distancia de las nuevas concepciones de cocina, no en técnicas, sino en la representación sin cosmovisión que han dado algunos en el quehacer de preparar los alimentos. Ellas, a través de sus palabras, presentan las voces de sus fogones, cocinan sobre los conocimientos transmitidos por su comunidad, lo que permite que la cocina tradicional sea un territorio de diálogo, porque

[...] la cocina tradicional en donde se concretan aquellos saberes y prácticas alimentarias y culinarias que permanecen como parte de nuestra herencia e identidad cultural, ella comprende los saberes

culinarios, las costumbres y los rituales, así como las formas de preparación de los alimentos reconocidas y transmitidas de generación en generación. (Meléndez, 2009, p. 186)

Los relatos y diálogos fueron los que llevaron a preguntar por la esencia de la palabra en sus fogones. Para esto se toma como punto de partida la concepción de identidad que propone el antropólogo argentino Néstor García Canclini, quien explica que la identidad es una construcción que se narra, pero dicho relato aparece cuando hay una apropiación del territorio para marcar la diferencia con el otro.

Por otra parte, desde la hermenéutica, en el sentido de Ricoeur (1997), se establece una relación entre lo narrativo y la experiencia humana del tiempo; el relato cumple la función de imitar la acción humana, para concluir que lo que el relato narra se convierte en una historia. En palabras de intención de este texto, los estudiantes comprenden que lo que relatan ocurre en el tiempo, y todo lo que les ocurre en el tiempo puede ser relatado, siempre y cuando, ellos apunten que el acto de relatar sirve a la comprensión de su ser para la experiencia humana. De esta manera, creemos que las cocineras del Pacífico narran su territorio, su ser, a través de la lengua y el lenguaje que se dan desde sus preparaciones.

¿Por qué la importancia de la lengua en las cocinas tradicionales? Escritos como el *Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia*, del Instituto Caro y Cuervo; *Esclavos negros en Cartagena y sus aportes léxicos*, de Nicolás del Castillo Mathieu (1982); y *Voces e imágenes del Litoral Pacífico Colombiano*, de Baudilio Revelo (2005), entre otros, ayudan tanto en el entendimiento del significado de muchos términos aportados por los negros en las regiones colombianas, como en la significación del mundo que ellos realizan. A lo que quiero llegar sin profundizar ni debatir en este corto texto, es que desde la fenomenología y tomando a Heidegger (2003), el lenguaje no es la capacidad de expresión del sujeto individual, es un acontecimiento donde circula la vida humana y logra que el mundo llegue a la existencia. Las portadoras vivencian que su lengua está más allá de las regularidades, en este caso, de los

tecnicismos de la cocina moderna, las portadoras en sus diálogos no denotaban, ellas en sus historias aparecen apropiadas del (su) mundo, porque sienten que su lenguaje pertenece a su comunidad y no a un individuo.

Lo anterior nos lleva a ver la relación entre la lengua, lenguaje y sociedad de las comunidades en referenciar sus alimentos, y cómo las dinámicas culturales detrás de las palabras trascienden con el cocinero en la construcción de sí mismo. La antropología estructural con representantes como Claude Levi-Strauss (1968), entre otros, analizaron la alimentación como un lenguaje mediante el cual las sociedades mostraban sus estructuras. Si bien, nos acercamos a la propuesta de estudio de Levi-Strauss, en la que consideramos que la cocina es la estructura de una comunidad, nos distanciamos con el objetivo de percibir el lenguaje de la estructura, y no la estructura como un lenguaje; aún más, consideramos que el lenguaje de la cocina tradicional es el ingrediente único para que se mantenga la identidad de la comunidad. De esta forma, nos acercamos a la propuesta de Jack Goody (1995), quien afirma que el análisis de la comida no debe enfocarse desde la lingüística, sino del uso del lenguaje para la apropiación de la cultura culinaria.

Desde la fenomenología, la poesía es considerada como una experiencia fundadora porque no se limita a denotar lo ya existente; al contrario, trae lo no perceptible a través de la palabra. En los encuentros de diálogo y de cocinar, las portadoras cantan, se escuchan décimas, traen sus dichos, cantan las historias de sus regiones; al cantar o relatar sus historias traen o hacen ver todo aquello que no es perceptible por aquel que no ha sentido y caminado la cocina como ellas lo han hecho a lo largo de sus experiencias. En los diálogos con las cocineras, una de ellas, Nancy Cruz Arboleda, nos comenta: *"Vengo de muy lejos, abriendo camino con mi voz y mi canto para ser escuchada con la melodía y el ritmo que heredamos, para decirles a todos: '¡Aquí estamos y seguimos siendo!'"* (testimonio oral). Lo anterior resalta la tradición, la memoria y el conocimiento ancestral que las lleva a situarse frente al otro, además

de construir un estado que les sirve para interpretar el mundo desde sus palabras. No es la palabra escrita. Es la oralidad, es la expresión que le permite al sujeto narrar su mundo, y poder transmitirlo con la fuerza que da la propiedad del situarse.

En su ensayo, Lácydes Moreno Blanco (2012), "La palabra, hija del fuego", de forma majestuosa en su poética, explica cómo el fuego construyó no solo procesos de cocción sino de representación del mundo: "Y con el fuego vino otro milagro, el balbuceo de las primeras voces que perduran hasta hoy cuando la belleza y la música de las palabras hay que saborearlas" (p. 26). En definitiva, el hombre en sus primeros balbuceos asume la capacidad de comunicar, de comprender los aspectos de su entorno, inicia a nombrar su mundo, por eso, como lo dice Ducrot (2000, citado por Moreno Blanco, 2012), "la cocina llevó a la palabra y la palabra llevó al hombre".

A través de la palabra oral, las poblaciones afrodescendientes han podido conservar la memoria de sus pueblos. Sin embargo, como comunidades lingüísticas reconocen que su entorno está delimitado por la lengua; no obstante, identifican que la construcción de su lengua forma parte de la cosmovisión de sus pueblos y de otros. Dubois (1979) lo expresa de esta manera:

[...] una comunidad lingüística no es homogénea; siempre se compone de un gran número de grupos que tienen comportamientos lingüísticos diferentes; la forma de lengua que los miembros de estos grupos utilizan tiende a reproducir de una manera u otra, en la fonética, la sintaxis o el léxico, las diferencias de generación, de origen o de residencia, de formación, o de profesión y diferencias socioculturales. (p. 30)

En el caso de las portadoras, ellas reconocen que las dinámicas de la sociedad están modificando la percepción y forma de vivir la cocina, que el mercado de la gastronomía y la globalización de ciertos productos han causado un impacto tanto en el léxico de muchas cocineras como en la forma de preparar los alimentos. Y para ellas perder la forma de cocinar desde sus formas de expresión para nombrar

desde los utensilios es perder la memoria colectiva de sus regiones. Por ello, una comunidad lingüística se puede dividir pero no desaparecer desde su construcción, así pertenezca a varias comunidades. Como lo afirma Luz Marina Vélez Jiménez (2012) de la apropiación del lenguaje en la cocina, “aquí el lenguaje se vuelve paisaje y ese paisaje, a su vez, es una invención, una metáfora personal o de grupo” (p. 47).

Y es que el paisaje se recrea en la distancia al escuchar nombrar las preparaciones de las cocineras del Pacífico. En las etiquetas que le dan a sus preparaciones podemos encontrar los rasgos de un lenguaje en la que crean su mundo culinario. Qué es el “sancocho de tripa ahumada de cerdo con queso costeño”, sin la fuerza connotativa de pronunciar cada palabra; la “chicha de boyo de almeja”, “quebrado de banano con queso”, “sango de maíz”, “el arropao”, entre otros, nos sirven para interpretar que las cocinas se recrean, se reconstruyen siempre y cuando las preparaciones no dejen de cocinarse sin las palabras que se han dado en los contextos originarios. Y más aún, en las cocinas de las portadoras no hay tiempo para el silencio, están cocinando y están narrando las historias que transcurren en su medio, esto genera que la narración se vuelva constitutiva de lo que son.

En el mismo sentido, la cocinera y cantaora Lidia Venté expresa: “*Moler, cantar, saber del tiempo, aquel que vibra adentro, no en el de un reloj; es fogón de leña, un pandao bajo la ceniza*” (testimonio oral). Son palabras que construyen el paisaje a través de la memoria, quizás distintos contextos para las palabras, pero siempre las portadoras hablan a partir de la memoria de sus comunidades. La metáfora personal trasgrede los límites, y es así como todos afirman que el eco de la ancestralidad toma nuevos rumbos que sirven para narrarse desde otros contextos; aun así, “tomarse un viche en la madrugada”, no tiene significado si las palabras son concebidas y escuchadas como “teatralización del patrimonio” (García Canclini, 2001).

No obstante, las dinámicas de la posmodernidad han hecho negociar la forma de mantener el conocimiento que se transmite desde la tradición oral al ir

diluyéndose por la urbanización, el desplazamiento a la ciudad, los nuevos valores de la economía, las nuevas formas de percibir, sentir y hacer comunicar a los cocineros tradicionales, entre otros. Esto ha llevado a que recopilaciones, diccionarios, indagaciones e investigaciones desde metodologías a veces alejadas de la realidad de las comunidades guarden cierta parte de la tradición. México es un ejemplo de cómo los recetarios fueron un proceso de identificación, en la que se incluyó la implementación de un vocabulario nacional<sup>3</sup>.

En la tabla 1 se detallan algunas palabras que las portadoras pronunciaron al momento de cocinar y hablar de su cocina; antes cabe señalar que algunas de las palabras que ellas utilizan deriva de las influencias de vocablos indígenas o de otras regiones, lo que se resalta es la connotación.

En este sentido, es válido preguntarse cómo han guardado las cocineras tradicionales las palabras propias de su región en ciudades que las invisibilizan desde el lenguaje, y le exigen *cepillar*<sup>4</sup> su forma de hablar; cómo las instituciones educativas dialogan con el saber de las palabras en los fogones, y por ahora ellas han dado respuesta al decir que la cocina es un punto de encuentro consigo mismas en la que construyen el mundo que heredaron. Posiblemente, esto sea porque las dinámicas de la realidad conllevan a dejar una identidad y pertenecer a otra, y la cocina les muestra una forma de pronunciar un discurso que está aliñado con la memoria. Lo que se logró con el diálogo entre las portadoras es que el discurso se volviera un *suceso*, en una temporalidad que sirvió para establecer una narración, en palabras de Ricoeur (1999), el *suceso* es llegar al lenguaje de un universo a través del discurso.

3 José Luis Juárez López (2008) realiza una revisión bibliográfica de la importancia de la cocina en la construcción de la identidad mexicana.

4 En los encuentros con las portadoras, ellas utilizaban de forma sarcástica y jocosa la palabra *cepillar* para referirse a algunas mujeres que pronuncian las palabras de manera refinada o elegante, y olvidando el acento de sus comunidades.

**Tabla 1.** Palabras de las mujeres negras en su fogón

Almorzada	Cuando se le da abundante comida.
Azotea	Huerta de hierbas que están sobre una plataforma.
Chirle	Agua clara de la segunda extracción del coco.
Pandao	Preparación con pescado que va envuelta.
Pampiao	Plátano asado machucado con piedra de mano.
Mamputo	Plátano pequeño, también se conoce como primitivo.
Tapao	Preparación, se envuelve en hojas de bijao la carne con banano o plátano.
Pripiar	Poner el maíz a remojar.

**Fuente:** elaboración propia.

## La figura del cocinero

El cocinero, al elegir los ingredientes, asume que la alimentación está relacionada con su historia, con lo que es y a lo que pertenece, es decir, el acto de cocinar configura una representación que va más allá del plato, es narrar su participación en el mundo. Lácydes Moreno Blanco (2012) cita a Faustino Cordón: “La actividad culinaria llevó a hablar al homínido, esto es, a percibir en la realidad para comunicar a otros, no seres aislados, ni acciones aisladas, sino el proceso, la relación misma, entre seres” (p. 27). Y esto es lo que nos narraban las portadoras: *“En el pueblo nos relacionamos a través de la cocina, cuando preparábamos algo, siempre se les repartía a los más allegados, eso sí, allá se sirve sin preguntar para quién es”* (Lida Vente, testimonio oral).

Por su parte, Mintz (2003) señala que el hecho de alimentarnos no obedece solo a un proceso de necesidad biológica, sino que van subyacentes otros procesos como la relación entre la cocina y la historia:

[Los] alimentos que se comen tienen historias asociadas con el pasado de quienes los comen; las técnicas empleadas para encontrar, procesar, preparar, servir y consumir esos alimentos varían culturalmente y tienen sus propias historias. Y nunca son comidos simplemente; su consumo está condicionado por el significado (p. 28).

Entonces podemos afirmar que el cocinero en su quehacer conoce las dinámicas sociales del lugar que quiere representar en sus platos. Lo anterior nos justifica que su función no es solo de cocinar, sino que asume una posición de sociólogo de y en su entorno. Esta es, sin duda, una de las figuras que más se viene destacando de los cocineros, un sociólogo que dé cuenta de las relaciones que se generan en torno a un ingrediente o plato, claro, manteniendo como lo expresa Lácydes Moreno Blanco (2012), lo racional en los gustos del hombre.

De ahí que la cocina nos permite comprender las relaciones sociales que se desarrollan alrededor del fogón. La circulación de alimentos constituye una forma de estructurar las dinámicas sociales entre los grupos. Desde este punto de vista, la función del cocinero tradicional sirve como puente de interacción y comprensión de las comunidades. En este sentido el concepto de función es el de dar sentido y establecer una ruta u orientación.

Retomemos el concepto de función establecido por Robert Merton (1965):

Es cuestión de hecho, y no de materia de opinión. La armazón teórica del análisis funcional debe requerir expresamente que se especifiquen las unidades para las cuales es funcional una manifestación social o cultural dada. Tiene que admitir en forma expresa que una manifestación dada tenga consecuencias diferentes, funcionales y disfuncionales,

para los individuos, los subgrupos y la estructura y la cultura sociales más amplias (p. 40).

En los 17 tomos de la *Biblioteca básica de cocinas tradicionales de Colombia*, editada por el Ministerio de Cultura, la literatura sobre la cocina en su gran mayoría es centrada en el estudio de los alimentos, recetas, intercambios culturales, deco-dificación de platos, entre otros. Pero la figura del cocinero y su función dentro de la sociedad ha sido poco visible. Sin embargo, la masificación de la figura del cocinero por los medios de comunicación ha logrado alejar o desvirtuar la función de cocineros tradicionales en la trascendencia y responsabilidad de interpretar e interactuar con las comunidades las regiones.

Lejos estamos de criticar la profesionalización del cocinero, al contrario es una de las actuales características de los cocineros tradicionales que ha modificado el modo que es percibido socialmente. En las ciudades colombianas, la mayoría de los cocineros eran empíricos, pocos obtenían un certificado en algún instituto europeo, esto es relevante porque el discurso del *chef* pretendía la imitación de otro contexto, mientras en las cocinas colombianas el cocinero tradicional formado por la tradición oral de la madre o la abuela, narra y recrea los contextos de sus comunidades. En este punto, las instituciones y universidades que enseñan cocina deben integrar estrategias de aprendizaje, como las narrativas, que interactúen con los conocimientos de los estudiantes, conocimientos que han sido aprehendidos de sus comunidades y que son esenciales para modificar la forma de una enseñanza más inclusiva.

Algunos testimonios de las portadoras nos dan una perspectiva de la constitución de las cocinas tradicionales en el Pacífico colombiano. Norma Elena Arrechea afirma: *“Desde los 10 años comencé a cocinar; mis padres salían de la mina y yo les tenía preparada la comida”*. La abuela y la madre, de Sandra Victoria Mina, le enseñaron la importancia de la cocina: *“Que no tengas zapatos ni vestidos elegantes e incluso plata en los bolsillos, pero eso sí, que estuviera el estómago lleno, así sea de*

*chivo y café de maíz”*. Para María Adelaida Valencia, sus conocimientos provienen de la curiosidad y del amor por la cocina: *“A mí nadie me enseñó, como a mí me gustaba, miraba a mi abuela y a mi mamá, lo fui aprendiendo”*. Por eso no puede olvidar el plato que la transporta a la niñez: *“sudado de piangua bien coquiado que preparaba mi bisabuela”* (testimonios orales).

Otra de las portadoras, Gladys Esterilla, considera que cocinar es

*[...] un conjunto de revoluciones del alma que me regresan a mi niñez, a mis ancestros, al pescado, al fogón de leña; cocinar es un regalo que se da a las personas, es darse uno mismo, en los alimentos que cocina: cocinando me transformo, se exige a sí misma todo.* (testimonio oral)

Sin embargo, la estandarización del lenguaje en la cocina, las figuras mediáticas, el alimento alejado de la concepción de su contexto comienza a aliñar otras facetas.

Las cocineras tradicionales cuando se narran, al contar sus historias, nos construyen la imagen del cocinero que no se ha formado por el *boom* mediático. Las cocineras del Pacífico asumieron por necesidades diferentes representar a sus comunidades a través de la cocina. Por eso esbozar una figura del cocinero es hablar desde los sujetos y sus proyectos de vida. Sujetos que a través de la cocina narran la historia, la cultura de sus comunidades; sujetos que tienen claro que su construcción es a partir de sí mismos, pero más importante de la relación con el otro. En palabras de Luz Marina Vélez (2013): *“La identidad no es esa idea del ‘ser’ sino la capacidad, la disposición de nombrar ese ‘ser frente a ‘otro’ ser’, de instalarse y exponerse en el mundo frente a ese ‘otro’ que, de hecho, resulta incierto, rival y letal”* (pp. 174-175).

Veamos algunos de los relatos de las cocineras del Pacífico en relación con la cocina. Erick Flórez comenta: *“Cuando veía la cocina de mi mamá, me daba mucha curiosidad cómo ella picaba, agarraba la cebolla y cómo su sazón inundaba el espacio; desde entonces quise aprender y sigo*



*aprendiendo*" (testimonio oral). Para ella el gusto culinario parte de la curiosidad de lo cotidiano, el aprender y seguir en los procesos implica que la curiosidad que le genera la cocina es un acto de reconocimiento de la historia cultural. La figura del otro, algún familiar siempre está en la construcción de las cocinas colombianas. Por su parte, Marcelina Rojas Cuero dice: *"Entré a la cocina y aún no salgo, creo que allí permaneceré. La cocina me da plenitud, felicidad; corre por mis venas y va de la mano de mi madre y de mi abuela"*. El "no salgo" implica que el espacio y tiempo en la cocina construya un ser, que le permita conocer, explicar e interpretar las dinámicas a partir de la realidad.

En otros casos, la figura del cocinero se ha construido desde la exclusión racial, Eribertha Riascos nos decía que en sus primeros años en Cali, su quehacer de cocinera era algo sin ninguna relevancia social: *"En ocasiones me llamaban con ese nombre 'María José' tan escuchado desde mi niñez, a veces, con tono despectivo para recordar que mi color es negro"* (testimonio oral). Cabe señalar que figuras de cocineras tradicionales como Maura de Caldas y su restaurante Secretos del Mar, en 1976, se convirtió en uno de los espacios para que la sociedad caleña conociera la cocina del Pacífico, tan desconocida para esa época que la etiquetaban como comida solo de negros. Así, con figuras como las de Maura de Caldas se fueron creando referentes culinarios, en la que se inicia la conformación de una identidad de lo propio en otros territorios.

Paula Andrea Galeano (1997) en el artículo "Sabores de 'negros' para paladares 'blancos'", nos comenta la figura que se construyó en Medellín con las mujeres negras que trabajaban en el servicio doméstico:

[...] las mujeres negras migrantes, tal vez nos permitan sugerir una "etnización" de la economía y del mercado laboral en un contexto en el que se confunden las diferencias sociales con la distinción étnica, lo cual conlleva a la configuración de

un estereotipo construido con una representación social de mujer negra que está asociada a la servidumbre. (p. 388)

Lo anterior nos da un panorama de la exclusión de la figura de las cocineras negras en un contexto nacional que ha de-construido la función social de los cocineros tradicionales, pero que también ha sido una forma de ir reconociendo la diversidad de los fogones colombianos; se suma los tímidos aportes de los últimos gobiernos en la pervivencia de los conocimientos tradicionales.

Retomemos la voz de las portadoras que han guiado esta reflexión. Otras vieron la cocina como cimientos para nuevos procesos, Andrea Olave dice: *"Llegué a Cali por razones del corazón que la mente no entiende. Aquí, mis hijos crecieron y me aferré a la cocina como los raizales de los manglares se fijan en las rocas"* (testimonio oral). Es cierto que la mayoría de las portadoras vieron en la cocina una forma de mejorar los ingresos económicos, pero también es necesario afirmar que al mostrar sus platos, desde el comienzo asumieron que estaban narrando y construyendo sus comunidades en la imaginación del otro; tal como lo señala Galeano (1997), las mujeres negras no solo se adaptan para la subsistencia material sino también afectiva.

La imagen social del cocinero se ha ido transformando de manera rápida en los últimos años en la sociedad colombiana. Factores como la profesionalización, la imagen del *chef* de televisión, las escuelas de cocina y su moda culinaria han hecho que las cocinas tradicionales sean más visibles. La búsqueda de lo propio no se ha generado por la pérdida de lo tradicional, es el autorreconocimiento lo que ha tomado fuerza tanto en los cocineros tradicionales como en el comensal para leer un discurso de la historia a través de lo que cocina y come.

Al regresar a la pregunta por el papel de los cocineros en la formación de la identidad nacional, notamos que es un tema al que no se le ha dedicado suficiente espacio. A excepción de

México, que en su gran obra fundacional del discurso culinario, *Cocinero Mexicano*, publicado en 1831, ya se atendía a la función de la cocina como elemento integrador de la nación. En Colombia se destacan textos con igual ímpetu como *El cultivador Cundinamarqués*, de 1832; el *Manual de cocina y repostería*, de 1853 y 1874; y el recetario *El estuche* (1882). Los anteriores libros sirvieron, como lo ha demostrado Laura Catalina García Mera (2014), en el análisis del papel de la comida y la cocina en la construcción y consolidación de la identidad nacional colombiana en el siglo XIX.

Estos estudios promueven los libros de cocina como modo de construcciones identitarias, en las que consideran la función e importancia de la literaria culinaria y las recetas como forma de reconocimiento, pero el estudio sobre el autor-cocinero como una figura *intelectual* ha quedado a un lado. Laura García (2014) nos indica las transformaciones de la nación desde la cocina colombiana:

La comida no solo se empieza a reconocer por su procedencia dentro del territorio colombiano, sino que, a medida que el origen cobra mayor valor social, los alimentos y preparaciones locales adquieren visibilidad y se vuelven referentes nacionales. La reivindicación de los elementos pertenecientes al país y oriundos de la nación se evidencia en la cocina una vez que las regiones empiezan a ser protagonistas de preparaciones y platos y los productos locales se convierten en la base de las recetas. (p. 87)

## A modo de conclusión

Por ahora, podemos concluir que la relación entre el lenguaje y la cocina aparece como un escenario comunicativo que guía una forma de comprensión de nuestra experiencia con el mundo, por eso la importancia del aporte hermenéutico a partir del grado de discurso oral o escrito que aparece como *suceso* en el discurso

del estudiante o del docente en la pedagogía sobre la cocina.

Entonces, la afirmación de que la oralidad es una construcción del ser en las cocineras del Pacífico no es inequívoca, debido a que las expresiones orales y formas de percibir las dinámicas de las cocinas son visibles porque están narrando a sus comunidades a través de una memoria colectiva. Y ellas como sujetos de conocimiento están dando a comunicar la cosmovisión por la cual perviven sus pueblos. Claro, esto adquiere una profunda importancia cuando el valor social no sea solo en sus comunidades, sino fuera de ella.

El diálogo con las portadoras afirmó que la cocina se configura como otra forma de sentir y comprender el mundo, no solo es preparación, el valor trascendental de la palabra en el fogón permite que los cocineros den cuenta de la realidad originaria. En este sentido, la oralidad de los estudiantes en cocina, y de los cocineros en sus regiones constituyen la construcción cultural del país; y esto hace necesario que se involucren en los procesos de investigación de la academia. En ese sentido, nuestra pregunta, para una próxima indagación, consiste en investigar si las instituciones que imparten educación sobre cocina, y más específico, cocina colombiana, mantienen y respetan el léxico propio del fogón de los estudiantes; o por el contrario, estamos incentivando a pronunciar palabras como: *baguette*, *bacon*, *bechamel*, *carpaccio*, *catering*, *ossobucco*, entre otras.

¿Será que nuestras estudiantes cocineras se narran o construyen discurso incorporando dichas palabras? Por ahora, concluimos que las cocineras tradicionales en la formación que se dio con ellas representan en sus preparaciones una forma de ver el mundo en sus regiones, y que lo hacen desde sus preparaciones, pero lo viven en su lenguaje. Todas utilizan los productos con los cuales se adhieren a su cosmovisión. Por eso, la figura del cocinero tradicional en la construcción de la identidad de su región representado en

sus platos pasa primero por la construcción de su identidad; la cocinera se representa en los ingredientes elegidos, porque han significado formas de analizar su mundo; en otras palabras, la cocina se convierte en forma de narrar: explicar y comprender el mundo. Resignificar, porque ellas mismas han comprendido que la identidad no es acumular sucesos o recuerdos en torno al fogón de sus abuelas, han comprendido la cocina de sus abuelas desde las dinámicas actuales sin llegar a anacronismos. Toda esta reflexión se genera desde el lenguaje, el acto de hablar nos llevó a sentir y comprender el lenguaje en otra relación como es la cocina.

En este sentido, es necesario que la pedagogía sobre la formación de los cocineros en pro de un reconocimiento culinario nacional debe iniciar por la significación del lenguaje de los estudiantes sobre lo que cocinan, porque la esencia de la cocina para el hombre es un acto de habla, y retomamos el acto de habla de Ricoeur (1999) como un aspecto ético: “Al hablar, me comprometo a dar significado a lo que digo según las reglas de mi comunidad lingüística. Al tomar la palabra, renuevo el pacto implícito en el que se funda dicha comunidad” (p. 51).

## Reconocimientos

El presente artículo de reflexión se inscribe al proyecto *Identidad en la cultura a través de la cocina y la lingüística* de la Unidad de Investigación Sennova del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, Centro de Gestión Tecnológica de Servicios, Valle del Cauca.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Del Castillo Mathieu, N. (1982). *Esclavos negros en Cartagena y sus aportes léxicos* (vol. 62). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Dubois, J. (1979). *Diccionario de lingüística*. España: Alianza editorial.
- Ducrot, V. E. (2000). *Los sabores de la historia*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Flórez, L. (1983). *Manual del Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia (ALEC)*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Galeano, P. (2012). Sabores “negros” para paladares “blancos”. En R. Delgado, D. Gómez y G. Negrete-Andrade (comp.), *Selección de ensayos sobre alimentación y cocinas de Colombia* (tomo 15, pp. 355-364). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategia para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- García Mera, L. C. (2014). Recetas y recetarios para la olla nacional: la construcción del proyecto culinario colombiano en el siglo XIX. *Revista Colombiana de Antropología*, 50(2), 65-93.
- Goody, J. (1995). *Cocina, cuisine y clase*. Barcelona: Gedisa.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trota.
- Juárez López, J. L. (2008). *Nacionalismo culinario: la cocina mexicana en el siglo XX*. Ciudad de México: Conaculta.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Antropología estructural*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Meléndez Torres, J. M. (2009). La cocina tradicional regional como un elemento de identidad y desarrollo local: el caso de San Pedro El Saucito, Sonora, México. *Revista Estudios sociales* 17, 181-204. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Merton, R. K. (1965). *Teoría y estructura sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2012). *Biblioteca básica de cocinas tradicionales de Colombia*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/>
- Mintz, S. W. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. Ciudad de México: Ediciones de la Reina Roja, S. A. de C.V.

- Moreno, B. L. (2012). *BBCTC. Palabras junto al fogón: Selección de golosos textos culinarios y antología de viandas olvidadas* (vol. 14). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Revelo, H. B. (2005). *Voces e imágenes del litoral pacífico colombiano*. Cali: Feriva.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Vélez J., L.M. (2012). Tres herencias gastronómicas. En R. Delgado, D. Gómez y G. Negrete-Andrade (comp.), *Selección de ensayos sobre alimentación y cocinas de Colombia* (tomo 15, pp. 43-68). Bogotá: Ministerio de Cultura.





## ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana****Literacy and Academic Texts: Writing Control in the Colombian Higher Education**

Miguel Ángel Maldonado García\*

**Resumen**

En este artículo de reflexión se propone una lectura arqueológica de un archivo conformado por corpus de investigaciones publicadas en español en la última década, que analizan la producción escrita en la educación superior colombiana (ES) y que están signados por dos discursos en tensión: los estudios del lenguaje de corte cognitivo y los estudios lingüístico-culturales.

Mediante la lectura arqueológica de corte foucaultiano, se muestra la emergencia de dos escenarios polémicos: a) el discurso de alfabetización académica (AA), que en un principio estaba más cerca de la perspectiva psicognitiva, y el de literacidad, más cercano a la perspectiva cultural; sin embargo, con el paso del tiempo, los teóricos que suscriben ambos discursos han reconocido la importancia tanto de lo cultural como de lo cognitivo, que se nutren mutuamente, generando, así, una opacidad y una fusión discursiva. b) Estos dos discursos crearon un robusto campo investigativo que desestabilizó el modelo de enseñanza y la incompetencia escrituraria de los docentes colombianos para luego controlar la evaluación de la escritura.

**Palabras clave:** alfabetización académica, literacidad, evaluación de la escritura, grupos y redes de investigación

**Abstract**

This article of reflection proposes an archaeological reading of a file made up of corpus of published research in Spanish and governmental documents, published in the last decade, that analyze the written production in the Colombian higher education (ES) and that are marked by two discourses in Tension: studies of cognitive language and cultural-linguistic studies.

Through the archaeological reading of Foucauldian court, the emergence of two controversial scenarios is shown. First stage: the Academic Literacy (AA) discourse, in the beginning, was closer to the psycho-cognitive perspective and the literacy approach closer to the cultural perspective; however, with the passing of the days, both recognize the importance of cultural and cognitive and nourish each other, thus generating an opacity and a discursive fusion. Second, these two discourses created a robust investigative field, composed of networks and groups, which denounced the writers' incompetence of Colombian teachers and then control the evaluation of writing.

**Keywords:** academic literacy, literacy, writing evaluation, research groups and networks.

\* Doctor en Educación, docente de planta de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**Cómo citar este artículo:** Maldonado García, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana *Enunciación*, 22(1), 68-82.

Artículo recibido: 19 de mayo de 2016; aprobado: 15 de mayo de 2017

## Introducción

Foucault ofrece estrategias que permiten observar cómo los juegos de poder discursivo que ejercen las comunidades académicas o círculos de investigación imponen sus verdades; en *El orden del discurso* (2005) funda el *autor función*: así, se puede observar el modo como el discurso de las ciencias pedagógicas y del lenguaje, no solo construye enunciados, sino que además, construye sujetos. Mediante la arqueología, se hará visible cómo los discursos de la ciencia están sometidos por controles y estigmatizaciones provenientes de las disciplinas<sup>1</sup> a las que se inscriben y a las que sus miembros deben fidelidad. En este caso, las redes y grupos de lenguaje fundan regímenes que incluyen, excluyen y evalúan la escritura de los docentes nacionales.

Para Foucault, la reiterada verdad científica difundida desde los grupos y revistas de investigación se controla y se distribuye desde los organismos de poder, tal es el caso de Colciencias, que define las formas de interpretación, edición, circulación, medición y existencia de aquellos: los discursos científicos se constituyen en un conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación (Foucault, 2005, p. 181). Mediante esta perspectiva de análisis del discurso, Foucault identifica tres procedimientos de control: los internos, los externos y los de los expertos, que son una suerte de *método del discurso*. Los procedimientos externos ponen en juego el poder y el deseo: el de exclusión de la palabra prohibida, el de limitación o separación entre la locura y la razón y el de oposición entre lo verdadero y lo falso (p. 23), desde allí establece la falibilidad y veracidad de los discursos propios de las publicaciones y demás eventos científicos donde circula la palabra, como congresos, seminarios, coloquios, etc. Por su parte, los procedimientos internos de control exigen otros controles, como que el autor de un texto rinda cuentas de sus discursos:

<sup>1</sup> Entendida la disciplina como “un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (2005, p. 38).

siempre deberá citar una fuente autorizada y revelar desde donde se nombra o enuncia. Esta será la caja de herramientas mediante la cual se observarán los textos objeto de análisis.

En seguida se describe cómo los límites entre la AA y la literacidad se han venido disipando desde cuando el discurso del lenguaje asumió las prácticas investigativas de la educación. Además se observa cómo y desde cuándo los grupos y redes de investigación fundaron un campo interdisciplinar sobre los hombros de la sociedad del conocimiento (SC). Con el fin de demostrar estos asertos, se observará, de modo particular, a Paula Carlino y a Daniel Cassany en razón de la gran influencia discursiva que estos dos autores ejercen en las facultades de Educación y en los grupos de investigación y redes más robustos del país. Entendido el autor como: “[...] principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (Foucault, 2005, pp. 29-30).

Dada la corpulencia expansiva de los estudios señalados, solo se tomarán muestras de seis investigaciones nacionales con una alusión especial a la investigación: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país (Pérez-Abril y Rincón, 2013), ya que desde allí se anuncia la democratización de la AA y el control de la escritura en la educación superior (ES). Cabe advertir que no se pretende un análisis de contenidos, lo que se pretende observar es cómo los discursos en referencia desestabilizan los regímenes para fundar los propios. Además, se recogen cinco muestras investigativas, el interés es ver más lo que producen que lo dicen.

## El cognitivismo, caballo de Troya de las facultades de Educación, la evaluación de competencias y la AA

La enseñanza de la escritura había estado regulada en Colombia y en países vecinos por el conductismo y por la versión normativa de la gramática, pero desde finales del siglo XX diversas

disciplinas como la lingüística estructural, la textolingüística, la teoría de la enunciación, el análisis crítico del discurso y la semiótica irrumpieron en las facultades de Comunicación y de Ciencias del Lenguaje y, más tarde, en las facultades de Educación, desestabilizando el régimen de enseñanza. En ocasiones, estas disciplinas trabajan de modo mancomunado y en otras reclaman hallazgos como propios de sus círculos académicos. Pero, de igual manera, desde estas perspectivas se han construido los enunciados de AA y literacidad de las redes investigativas instaladas en los centros de poder que hoy controlan la escritura.

La veloz circulación del discurso de AA evidencia que, desde finales del siglo XX y pasada la primera década del XXI, este viene consolidando un campo de conocimiento que crece de modo intensivo y extensivo en Colombia luego de recorrer el continente y, de paso, controla los procesos de evaluación de la escritura de docentes y estudiantes desde la educación básica hasta la ES.

Un ejercicio arqueológico deja ver cómo el auge del cognitivismo lingüístico y el de las ciencias del lenguaje atrajo el interés de las facultades de Educación en Colombia, así como también el de las entidades del Estado; luego, ambas apropiaron el discurso cognitivo con arreglo a la evaluación de competencias con la pretensión de mejorar la escritura y la lectura. Este se constituyó en la superficie de emergencia de la AA y de la literacidad.

El enunciado de *fábricas del conocimiento, o sociedad de la información o capitalismo cognitivo*, entró agazapado entre el discurso cognitivo (cfr. Lazarato *et al.*, 2004; Martínez, 2009): el cognitivismo no solo fue el caballo de Troya de las competencias del lenguaje sino de la alfabetización académica en la ES (cfr. Maldonado, 2016). Jorge Martínez advierte que el

uso del discurso de competencia emerge de los enunciados del Ministerio de Educación (MEN) sobre educación básica que capta luego la superior: “Este movimiento [...] funciona al analizar la continuidad, y sus transformaciones, de esta noción, en especial al revisar las relaciones históricas entre competencias de lenguaje, ciudadanas, científicas y laborales” (Martínez, 2009, p. 148).

Desde hace cuatro décadas, el cognitivismo norteamericano ingresó a Latinoamérica y luego surtió el enunciado de AA. En julio de 1981 se dio cita en la ciudad de México un destacado grupo de investigadores del lenguaje: Yetta y Kenneth Goodman, John Sinclair, Courtney Cazden, Liliana Tolchinsky, Émile Benveniste, Karen Woods, Elsie Rockwell, Ana Teberosky, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez<sup>2</sup> realizaron el Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura. Este grupo de neocognitivistas produjo este acontecimiento o giro lingüístico anclado con la naciente *sociedad de la información* para abrir una variedad de campos investigativos, entre los cuales tomaba fuerza la investigación acción sobre procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, especialmente en educación inicial y básica. Su perspectiva psicolingüística se empeñó en desestabilizar la enseñanza de la lectura y la escritura inicial en manos del conductismo y su gramática de la memoria, y a su vez, usuarias del silabismo, la fonetización y la caligrafía que gobernaban sin detractores las escuelas latinoamericanas. La ofensiva al tradicionalismo lingüístico se sostenía en los dispositivos teóricos de la gramática generativa transformacional y la inteligencia artificial que motivó la comprensión de la lectura y la escritura como un proceso. El grupo señalado indujo a la apertura en los países de habla

2 Cfr. “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura”, resultado de la compilación hecha por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez-Palacio, y que fuera editado por primera vez por Siglo XXI Editores en 1982, en México D.F. Las anteriores alusiones al Simposio se refieren a esta publicación.

hispana de facultades de Lingüística y Literatura, Comunicación y otras disciplinas que luego se encauzaron en la formación de docentes y en la enseñanza de la lectura y la escritura (cfr. Soler, 2013; Maldonado, 2016).

Simultáneamente, otros países sajones como EE. UU., Inglaterra, Australia y Canadá iniciaban los movimientos denominados *writing across the curriculum* (WAC) y *writing into disciplines* (WID), escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas, cuyo fin era lograr que los estudiantes universitarios aprendieran a escribir desde las distintas disciplinas de un mismo programa de formación profesional; este aprendizaje de la escritura o metacognición escritural podría formar sujetos autónomos, a más de potenciar el saber del universitario (Molina-Natera, 2012; Silva, 2011; Chois, 2014; Narváez, 2014; Carlino, 2013). Para Narváez (2014), en EE. UU. la educación de pregrado es más profesionalizante que investigativa, desde aquel momento hay pedagogos dedicados a diseñar programas de escritura, “así como las prácticas pedagógicas que les permitan a los estudiantes y profesores anticipar y reconocer la existencia de la escritura disciplinar, ligada a las formas de decir y pensar en los campos de conocimiento” (p. 7). Asimismo, Silva (2011) expresa que WID “está centrado en el aprendiz y su condición como ser único”, y que, “escribir en las disciplinas” es una perspectiva que complementa al enfoque “escribir para aprender” (p. 103). Estas prácticas sajonas generaron grupos y proyectos de investigación sobre la enseñanza/aprendizaje de la escritura en la ES: tardarían casi tres décadas para que algunos países hispanos, especialmente del Cono Sur, produjeran su propia versión de estas dos prácticas. Asimismo, Carlino (2013) pone de relieve que la alfabetización académica proviene del WAC y el WID, dos movimientos de alfabetización de origen sajón proclives al cognitivismo (p. 355).

Carlino (2013) da cuenta del pesado archivo de investigaciones sajonas y latinoamericanas y bifurca el discurso de alfabetización académica: en una vertiente ubica “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de

las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410); y en la otra vertiente (fundada por Radloff y De la Harpe, 2000, citados por Carlino) ubica “el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (p. 410). Carlino define la AA como un proceso de enseñanza que abre las puertas a los universitarios para que entren a las culturas escritas: “[...] para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (p. 370).

A ese intento le asigna dos objetivos: uno, “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”, tal y como lo hacen los especialistas; y dos, “enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos”. En consecuencia, “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan” (p. 370).

Investigadores como Cassany y Castelà (2010) cuestionan el enunciado alfabetización por considerar que este se refiere “solo a la adquisición del alfabeto (pero no a la cultura letrada) ya que carga con las connotaciones peyorativas asociadas a persona o comunidad analfabeta (inculta, pobre, primitiva)” (p. 355). La discusión entre los dos expertos señalados ha facilitado la expansión del discurso de literacidad con diversas acepciones: a mayor discusión mayor expansión y dispersión discursiva.

## **Emergencia del discurso de literacidad en Colombia**

Así como el cognitivismo sajón ingresó a Colombia en los años 1980, el discurso de literacidad entró a comienzos del siglo XXI, especialmente



con Cassany quien, junto con Castellà, fundan en 2004 en Barcelona el grupo Literacidad Crítica con el propósito de investigar desde una perspectiva sociocultural; engloban en sus proyectos el aprendizaje del código y los géneros escritos que se deben usar de modo eficaz para entrar en una *comunidad académica*. Además, encierran en el concepto de *literacidad crítica* los trabajos sobre gramática, las investigaciones sobre géneros discursivos escritos, los estudios antropológicos sobre la producción escrita en una comunidad, las investigaciones sociohistóricas relacionadas con las prácticas de escritura; asimismo, incluyen los análisis cognitivos sobre la lectoescritura, las discusiones políticas en torno de la literacidad, “y el uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder” (p. 355). En consecuencia, con el Grupo Literacidad se proponen: a) situar el discurso en el contexto sociocultural de partida; b) reconocer y participar en la práctica discursiva; c) calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo (pp. 369-370). Es decir, para Cassany, la literacidad es una empresa investigativa de grandes perspectivas con gran influjo en los países de lengua hispana en el que además el director de este grupo goza de gran aceptación, como se puede observar en las consultas y citas en las tesis y demás textos investigativos.

Cassany no sería el único en percatarse del influjo social, otros investigadores reconocidos en Colombia, como Teun van Dijk, a principios de siglo, dieron el giro de la psicología cognitiva a lo cultural. Cassany y Van Dijk tardaron poco en comprender que lo cognitivo estaba mediado por los juegos de poder y las resistencias políticas y de otra naturaleza: “Muchas dimensiones de la sociedad se construyen, por lo menos parcialmente, con el discurso, como la política, el derecho, la educación o la burocracia” (Van Dijk, 2002, p. 2). Van Dijk considera que el contexto cumple un papel fundamental, “no solamente como acto en la interacción [...], sino

también por el papel crucial del discurso en la expresión y la (re)producción de las cogniciones sociales” (p. 2).

Por su parte, Cassany (2004) dirá que la investigación psicolingüística ha aportado descripciones empíricas teóricas invaluable sobre lectura y escritura “sobre lo que ocurre en nuestra mente cuando construimos la comprensión. Pero nos dicen más bien poco o nada del componente sociocultural de la lectura” (p. 6). Pero Cassany, también, habrá de entrar al atractivo campo de estudios sobre el déficit de la escritura en la educación superior (cfr. Cassany y Morales, 2008).

Además de España, desde Perú y México, con Zavala, Street y Kalman, ingresan a Colombia los nuevos estudios de literacidad (NEL), estos habían emergido en EE. UU. y Europa, en los años 1980 contra la división entre oralidad y literacidad, para señalar que estas dos vertientes se entremezclan según los contextos sociales, las ideologías y a los juegos de poder. Street y Street (2004) desequilibran el modelo autónomo con el modelo ideológico, observan que las prácticas de literacidad no son neutrales: son múltiples, contradictorias y colmadas por las ideologías culturales pero, aun así, entran al aula y quedan atrapadas en un proceso de pedagogización (p. 181). Asimismo Vich y Zavala (2004) (Perú) señalan que “la literacidad no es más que un conjunto de prácticas discursivas [...] una manera de usar el lenguaje, para dar sentido a la lectura y la escritura”, de modo que en la cotidianidad estos dos discursos “suelen ocurrir juntos ya que sus prácticas están entremezcladas y no representan polos opuestos ni modos lingüísticos divididos” (p. 43). Por su parte, Judith Kalman (2004), advierte que “la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, interpretativas, políticas e ideológicas” (p. 30).

Los discursos señalados desestabilizan el cognitivismo puro y empoderan los enunciados de los NEL, como la literacidad crítica (LC), el

análisis del discurso (AD) y del análisis crítico del discurso (ACD). Estas disciplinas democratizan la idea de que cualquier discurso depende del contexto social, al mismo tiempo que reconocen que las prácticas discursivas emergen de la vida social y de los juegos de poder que irrigan el dominio, la desigualdad y el abuso del poder social.

Muchos de estos discursos se nutrieron de la *teoría crítica de la sociedad* (Escuela de Frankfurt, especialmente) y la *teoría crítica del sujeto* y de las *pedagogías críticas* derivadas de Paulo Freire. Así como de los estudios culturales y políticos, los estudios lingüísticos y literarios, y hasta el posestructuralismo francés que son reconocidas por Cassany, pero entre las cuales no hace visible la AA, como se observa en la figura 1.

Además de otras causas, las tensiones entre la literacidad y la AA han hecho que circulen rápidamente en la comunidad académica nacional pero, además, también se disputan el control de la escritura dentro y fuera de las aulas.

## Medición cognitiva, fármaco para el déficit de escritura

A menos de un lustro de finalizar el siglo XX (1995), el Icfes y el MEN convocaron a las facultades de Educación a la *Reconceptualización de los exámenes del Estado*; así expertos en ciencias del lenguaje de las universidades Pedagógica y Nacional de Colombia diseñaron una serie de pruebas con arreglo a competencias de lectura; desde entonces, y luego de su aplicación vienen los lamentos y la asignación de responsabilidades por los bajos resultados. En consecuencia, advirtieron: “Las pruebas por competencias [...] han arrojado unos resultados catastróficos” (MEN-Icfes, 2001). De modo que se daba apertura oficial al discurso de competencias: primero fue de lectura y escritura, y luego de matemáticas, hasta copar todas las áreas y niveles de la educación. Al comienzo diagnosticaron el déficit de los estudiantes y luego el de los docentes, lo que demandaría

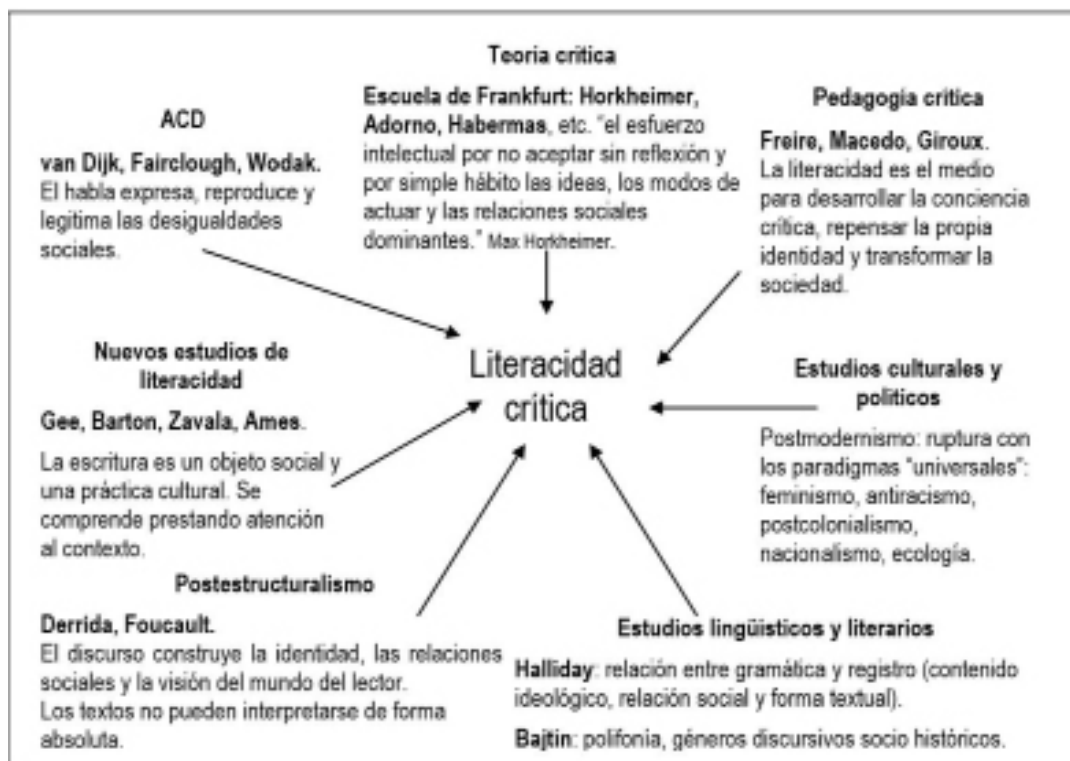


Figura 1. Mapa de las raíces del concepto

Fuente: tomado de Cassany y Castelá (2010, p. 358).

más evaluaciones exógenas y los correspondientes planes de formación para regular a estos dos sujetos escolares.

Como consecuencia de la *catástrofe*, en 2001 se abrió paso a los organismos internacionales con el primer Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2001) y, desde entonces, como ya había ocurrido con las pruebas en 1998, cada cinco años, el MEN o la Secretaría de Educación (SED) se lamentan por los malos resultados en estas pruebas. La renovación del discurso deficitario se reacomodó en Colombia en 2006 con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la (OCDE), reconocido ahora como Pruebas Pisa, el primer estudio regional OREALC y Unesco. (2008) y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, conocido como SERCE (2008)<sup>3</sup>: en estas pruebas también les fue mal a los estudiantes colombianos. Así que, en medio de las alarmas, se produjo el Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media del 2011<sup>4</sup>.

## Emergencia y expansión de los grupos y redes de investigación de la escritura

Colombia desde finales del siglo XX diseñó su *giro lingüístico* y es protagonista de eventos investigativos nacionales e internacionales relacionados con escritura e investigación. Así, por ejemplo, en 1996<sup>5</sup>, la Universidad del Valle asumió la “Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura

y la escritura”, que fue una fuente para otros eventos similares en diversas universidades del país.

Junto con las prácticas de evaluación señaladas, han nacido grupos y redes de investigación auspiciados por las universidades que, a su vez, son medidos por Colciencias mediante un dispositivo matemático complejo con el que, desde 2002, el Estado implementa los denominados exámenes de calidad (ECAES, hoy Saber Pro) a estudiantes de pregrado de la ES colombiana. Estas pruebas se hicieron obligatorias: hoy ningún estudiante se puede graduar si no presenta su prueba; primero se evaluaron las competencias específicas o disciplinares de los programas, pero ahora se valoran las denominadas competencias de lectura y de escritura (cfr. [www/men.edu.co](http://www/men.edu.co)).

Entre tanto, los grupos se encuentran para trabajar e investigar en red y para responder a otras demandas: programan foros, coloquios o encuentros que cuentan con el respaldo de las facultades. En esta búsqueda, se identificaron en Colombia las siguientes redes de lenguaje: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, fundada en 1998 y filial de la Red Latinoamericana de Lenguaje; Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, fundada en 2008 por investigadores de Colombia, México, España, Chile, Perú, Venezuela y Argentina; Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), nodo Colombia, fundada en 1995; Red de Lectura y Escritura en ES (Redlees). Esta última citó en Bucaramanga al V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en la ES, Ascun, Redlees 2014. En este marco, se presentaron ponencias sobre estados del arte: Cisneros y Muñoz (2014), del Grupo de Lenguaje y Educación presentaron un estudio titulado “Investigación documental bibliográfica sobre lectura y escritura en la ES”. Igualmente, Pilar Chois (2014) presentó una ponencia titulada “La investigación sobre la escritura en maestrías y doctorados: hacia un estado del arte”, en la que hizo un rastreo sobre el último lustro en países de habla hispana. Chois identificó tres tendencias: a) observar a los maestrantes y doctorandos; b) verlos como sujetos deficitarios en la producción de “artículos

3 Como era de esperarse, los resultados en lectura escritura, y en las áreas restantes, fueron deficitarios y se produjo entonces el Tercer Estudio Regional (Unesco, 2015) en el que, a pesar de haber mejorado, el país sigue siendo deficitario.

4 A su vez, empresas como la Cámara Colombiana del Libro, la Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) irrumpieron con evaluaciones sobre “Hábitos de lectura, consumo de libros y asistencia a bibliotecas en la encuesta de consumo cultural”.

5 En esta misma década, nació en Caracas la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) con la celebración del primer Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso, al que asistieron investigadores de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela. Contó con el apoyo de Teun van Dijk y Patrick Charaudeau.

científicos y la comúnmente llamada tesis”, y c) la tendencia a emplear la lingüística y la psicología. En consecuencia, propuso que se deberían adelantar investigaciones desde otras perspectivas conceptuales que involucraran a los docentes y las estructuras curriculares de cara a la escritura de las tesis correspondientes.

En este contexto se realizó el proyecto de AA (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013a y 2013b) señalado y al que Carlino reconoce como el estudio de mayor envergadura sobre AA que se haya desarrollado en Latinoamérica: “La trascendencia del proyecto. Es absolutamente inusual. No conozco ningún proyecto que logre reunir diecisiete equipos de investigación, con un mismo propósito y que indague desde un enfoque teórico compartido en diecisiete universidades” (Carlino, citado por Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013, p. 21).

Este macroproyecto, que recibió respaldo de Colciencias, se interroga: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: convocó a 17 universidades, entre públicas y privadas de todo el país, movilizó 17 grupos de investigación y 54 investigadores. La coordinación estuvo a cargo de Mauricio Pérez Abril, profesor de la Universidad Javeriana, y de Gloria Rincón, de la Universidad del Valle, fue asesorado por Carlino, Ana Camps y Luiz Percival Leme Britto de la Universidad do Oeste do Pará (cfr. (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013). Se encuestaron estudiantes y se consolidó un enorme archivo con programas de apoyo para los procesos de lectura y escritura, y documentos de política institucional; además, se conformaron grupos de discusión con estudiantes, docentes e investigadores. Inició en 2008 y se desarrolló entre 2009 y 2011.

La macroinvestigación señalada ofrece, entre otros, los siguientes hallazgos: los documentos que más leen los universitarios colombianos, en su orden, son: sus propios apuntes de clase; los elaborados por el profesor, y páginas web y blogs. Advierten los investigadores que en las aulas universitarias habita “cierta didáctica dominante en

el contexto escolar, en la que se generan estrechas relaciones entre el desarrollo de las clases y la evaluación” (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013, p. 132).

Se toman ahora un par de aportes de las conclusiones que muestran cierta tendencia a fijar el conocimiento en las prácticas de escritura por parte de Abril y su equipo:

[...] en las experiencias de los docentes destacados, leer y escribir –como prácticas epistémicas– son más efectos y condiciones de una actitud hacia el conocimiento, que fines en sí mismos. No obstante, hace falta más investigación en profundidad sobre este tipo de experiencias destacadas, desde una epistemología de la práctica (Schön, 1992), para construir saberes sobre las prácticas de enseñanza (pp. 280-281).

Posteriormente, los investigadores exponen la siguiente explicación *sobre la escasa reflexión didáctica y la ausencia de acciones que incidan en la mejora de las competencias de lectura y escritura académicas*:

[...] puede encontrarse en la formación de los docentes que no las han integrado [...]. Por último, consideramos que las tendencias halladas en esta investigación explican, al menos en parte, los bajos índices de producción científica del país. Los estudios recientes sobre el tema en América Latina y el Caribe [...] indican que en 2007, Colombia generó el 0,1 % de la producción científica mundial y el 3,3 % de Latinoamérica y el Caribe. Por supuesto, estas cifras también se explican desde la débil tradición en producción científica de nuestro país, la baja inversión en investigación en educación y la ausencia de políticas claras y decididas al respecto. Esta preocupación por la producción científica se vincula de modo directo con la idea de desarrollo de un país. (p. 281, énfasis agregado)

Así, esta investigación no solo promueve ampliar la investigación, sino que devela la incompetencia escrituraria de los docentes para producir textos investigativos.

Esta macroinvestigación alimenta las bases de datos de diversas universidades con artículos e informes, y nutre estados del arte que indican la existencia de este campo investigativo en Colombia<sup>6</sup>; entre estas se destacan: Molina-Natera (2012); Silva (2011); Choís (2014); Narváez, (2014); Uribe y Camargo (2011), esta pareja elaboró un *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la ES colombiana* que permite ver la magnitud del campo. Con antelación a estas investigaciones se encontraron tres tesis doctorales<sup>7</sup>, a saber:

i) *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad* (Murillo, 2010): esta contó con la dirección de las profesoras Anna Camps y Teresa Ribas. Murillo rastreó los trabajos adelantados en la primera década del siglo XXI desde la emergencia de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y de la Red Latinoamericana, dado que entre ambas inauguraron “una comunidad científica intercultural para generar mecanismos de intercambio, socialización y discusión de trabajos entre docentes e investigadores del país” (p. 11). Además, destaca que desde entrado el siglo XXI han sido frecuentes los coloquios nacionales e internacionales que han hecho de la didáctica de la lengua y la literatura un campo disciplinar auspiciado por Rudecolombia (Red de Doctorados de Colombia).

ii) *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* (Londoño, 2012): auspiciada por el doctorado del Cinde (Manizales), se propuso “describir los niveles de literacidad de los jóvenes [...]

y la correlación con los factores sociolingüísticos previamente señalados”. Desarrolló una propuesta de intervención desde la lingüística textual, el análisis crítico del discurso y la argumentación pragmatológica.

iii) *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana* (Vargas, 2013): su objetivo consistió “describir y analizar el grado de conciencia, las concepciones, las actitudes y los valores sobre el proceso de escritura académica y la revisión entre iguales, en una secuencia de aprendizaje sobre composición escrita en un programa de formación docente” (p. xi).

Igualmente, desde otra perspectiva, se subrayan dos trabajos:

i) “La escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá-Colombia” (Soler, 2013): este se dividió en tres subproyectos, con objetivos particulares y progresivos. Soler se propuso “desarrollar un programa de intervención a través de la realización de seminarios de reflexión y debate entre profesores y estudiantes sobre la escritura académica” aplicando el “análisis del discurso para dar cuenta de las situaciones de inclusión y exclusión presentes en los procesos de escritura académica en el contexto universitario seleccionado” (p. 13).

ii) *Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos* (Sánchez, 2009): concluye que los problemas más recurrentes de la escritura de los maestrantes se pueden ordenar en tres grupos: a) “problemas de escritura macro y microestructurales”, “estilo (registro adecuado al género), revisión y corrección” (p. 108); b) vacíos en la formación investigativa y disciplinar “para escribir la ciencia y el reto de ofrecer contenidos novedosos que hagan avanzar el conocimiento”; c) inexperiencia en el uso de convenciones del género discursivo “(movidas, pasos, intertextualidad, registro) y subtipologías textuales [...]: el resumen,

6 Las siguientes referencias no pretenden operar como antecedentes investigativos en este artículo, estas citas solo intentan demostrar la existencia de un nuevo campo y la forma como funciona la autorreferencia para expandir el campo, así por ejemplo la proliferación de estados del arte en el escenario nacional.

7 Dada la cantidad, se excluyen más de una decena de trabajos de maestrías encontrados en las fuentes señaladas. Tampoco se toman otros trabajos, pues P. Carlino, y también un grupo de investigadores colombianos, han construido estados del arte recientes.

la introducción, la metodología, la discusión, los resultados y las conclusiones” (p. 109), y d) “desconocimiento de los complejos protocolos de publicación nacional” (p. 110). Como se puede observar, estas tres últimas investigaciones nacen del seno de doctorados y, a su vez, propician la creación de redes y lazos interinstitucionales.

### **Expansión de los doctorados y detección de los problemas de escritura académica**

A finales del siglo pasado se presentó un fenómeno expansivo de la ES: muchas facultades de Educación abrieron programas de maestría para los docentes (Martínez, 2004). Cuando en Colombia solo había un doctorado<sup>8</sup> en Educación, la AA era una preocupación exclusiva de las universidades y los investigadores anglófonos, lo que indica que a mayor número de investigadores es mayor la visibilidad de los problemas de escritura de la ES.

Por su parte, Carlino, fundada en el análisis de diversas investigaciones, señala que la terminación de las tesis de los doctorandos en países anglosajones en esta primera década del siglo no llegó al 50 %, mientras que en Argentina no llegó al 10 %; a ello se suma que quienes lograron culminar sus tesis se demoraron más de lo previsto (cfr. Carlino, 2002, 2003, 2005, 2007 y 2013). En Colombia, según datos del MEN (2015), para el año 2013 existían 817 programas de Educación (480 de pregrado, 188 especializaciones, 129 maestrías y 14

doctorados). La tasa más alta de deserción estudiantil está en las especializaciones con el 53 %, seguida por las maestrías con el 47 % y los doctorados con el 27 %. Las cifras señalan que en las maestrías, en el tránsito entre el primer y cuarto semestres, aumenta la deserción en 19 puntos: “Lo que puede estar asociado al tema de trabajo de grado”. En el doctorado los desertores “se distribuyen de manera equitativa a lo largo del tiempo [...] para las maestrías y doctorados, la deserción es menor en IES oficiales” (MEN, 2015, p. 1). Asimismo, la deserción estaría asociada a la escritura de la tesis, así lo insinúa el MEN que, además, halla que en las maestrías y doctorados de matemáticas estas disminuyen frente a los pregrados en esas mismas disciplinas: “Por su parte, la deserción en doctorados está fuertemente jalonada por los programas asociados a ciencias de la educación” (p. 2). Si se comparan las cifras anteriores con los resultados de las pruebas aplicadas por el MEN a los docentes en formación –o Saber Pro– del mismo periodo, se descubre que los estudiantes de pregrado de Ciencias de la Educación aparecen en el puesto 14 en lectura crítica, por debajo de programas como Enfermería e Ingenierías; y en el puesto 18 en comunicación escrita, por debajo de programas como Contaduría, Enfermería o Ciencias Agropecuarias (MEN, 2015). Conclusión anticipada: el déficit en lectura y escritura de los docentes en formación de pregrado, maestría y doctorado es alarmante.

Sumada a la crisis señalada, las maestrías consideran que la escritura es el medio para que los docentes hagan el tránsito entre ser reproductores al de creadores de información, pero este camino tiene una serie de obstáculos que no todos logran superar. El ingreso a los grupos, la escritura de artículos investigativos y de las tesis, además de la participación en otro tipo de eventos académicos como foros o coloquios, es un camino difícil de transitar.

8 Según el MEN (2015), para el año 2013, Colombia contaba con 125 maestrías en Educación, en este periodo la SED y el MEN ofrecieron apoyo económico a los docentes para cursarlas. Se identificaron 14 programas de doctorado, destacamos los siguientes: Doctorado Interinstitucional en Educación, universidades Pedagógica Nacional, Valle y Distrital Francisco José de Caldas; Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia, conformada en la actualidad por 10 universidades (Atlántico, Cartagena, Cauca, Caldas, Magdalena, Nariño, Quindío, Tolima, Tecnológica de Pereira, y Pedagógica y Tecnológica de Colombia); Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales; Doctorado en Educación: Universidad de Antioquia. Privadas: Doctor en Educación y Sociedad, La Salle, Bogotá. En Educación, Santo Tomás; Doctor en Ciencias de la Educación: Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Universidad de San Buenaventura, Doctorado en Educación (Bogotá, Cali, Medellín); Doctorado en Educación: Universidad de La Sabana, Bogotá.

## Discusión

La AA se convirtió en un campo de conocimiento y los círculos de conocimiento señalados son prolíficos y reconocen a los docentes como objetos de mirada. Varios investigadores han intentado en la última década elaborar estados del arte sobre escritura académica en la ES. A continuación se señalan brevemente algunos de estos trabajos. Las investigadoras Uribe y Camargo, de la Universidad del Quindío, formaron parte del macroproyecto mencionado. Entre sus reflexiones destacan que la escritura: “[...] se exige pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación” (2011, p. 338). De igual modo, Ortiz (2011) desarrolló un estado del arte sobre la escritura académica en la universidad.

Por su parte, la profesora Narváez (2014) devela algunas tendencias, que coinciden con Chois, en las investigaciones sobre AA: a) centrar la atención en los estudiantes; b) la focalización en el déficit, mediante trabajos dirigidos a identificar las dificultades que tienen para escribir géneros como artículos científicos y la comúnmente llamada *tesis*, y c) la ubicación desde una perspectiva lingüística, evidente en trabajos que pretenden caracterizar los textos producidos por maestrantes y doctorandos; o psicocognitiva, visible en investigaciones que exploran asuntos como los procesos de regulación de la escritura o de la relación entre escritura y aprendizaje (Narváez, 2014, p. 11).

Además, el macroproyecto señalado revela que la “alfabetización académica universitaria” tiene su propio campo de investigación en Colombia y que orienta una nueva mirada sobre la formación de maestrías y doctorados, pero, además de fundar grupos y redes académicas, controla la evaluación de la escritura en la ES. El campo se ha expandido, entre otras razones, gracias a las tensiones entre los grupos: de un lado, se considera que las prácticas de escritura dependen de las habilidades lingüístico-cognitivas logradas en el aprendizaje escolar regulado; y del otro, se asume que la producción

no solo depende de la escuela y la calidad del texto, sino del contexto cultural en el que entran en juego las instancias e instituciones de poder, pero estas tensiones expanden el campo, democratizan el enunciado de AA y controlan la escritura de docentes y estudiantes.

Carlino, la investigadora más visible en este ejercicio, ha insistido a lo largo de este siglo en la incompetencia de los estudiantes de educación superior (cfr. Carlino, 2002, 2003a, 2003b, 2005, 2007, 2008 y 2013) y revela que “cualquiera que a principio de 2013 gulee entrecomillada la frase ‘alfabetización académica’ encontrará en internet casi veinte mil resultados, y novecientos si lo hace en el Google académico. En inglés, estas cifras se multiplican por diez” (2013, p. 356). A pesar del poco tiempo transcurrido después de que Carlino hiciera la anterior afirmación, la AA preocupa a los grupos de investigación, a los docentes y estudiantes de posgrado, y a las instituciones de ES, razón por la cual el enunciado se ha venido democratizando hasta llegar a los repositorios de investigación de las universidades y a entidades públicas como el MEN y Colciencias.

De otra parte, se esperaba que con el reciente auge de maestrías y doctorados en Educación o Ciencias Sociales en universidades públicas y privadas, cuyos estudiantes, que en su mayoría son docentes en ejercicio, se generen en Colombia las condiciones de posibilidad para la enseñanza de la escritura académica y, con ello, para el acceso de sus estudiantes a los grupos y a las revistas, y a otros círculos académicos. Si bien algunos de estos maestrantes y doctorandos logran publicar e ingresar a estos círculos de poder, la problemática escrituraria azuza el malestar docente pues, además de su poca experiencia en esta práctica y el escaso acompañamiento de la universidad, las revistas y grupos de investigación vienen aumentando los rangos de medición en cumplimiento de los protocolos de Colciencias. Todo muestra que escribir para y en la academia, según los protocolos de la AA y la literacidad, y publicar según las métricas reguladoras, cada día es más difícil.

## Coda

En el primer escenario se mostró cómo los discursos de la AA y la literacidad, sobre la base de la sociedad del conocimiento y el cognitivismo sajón, ocuparon la educación básica y la superior. Ambos discursos reconocieron la importancia de fusionar lo cultural y lo cognitivo en sus investigaciones, en este proceso se nutrieron y opacaron sus límites generándose una fusión discursiva que les permitió expandirse y generar redes.

Carlino y los investigadores nacionales confirman con sus estados del arte que la AA fundó un campo de investigación que crece exponencialmente en la sociedad del conocimiento: "Las experiencias y publicaciones latinoamericanas sobre la enseñanza *de y con* la lectura y la escritura en la universidad han consolidado un campo de acción y pensamiento a lo largo de la última década" (Carlino, 2013, p. 355).

El origen de los discursos, su circulación y el peso de los autores fundantes promueve tensiones e impulsa la repetición de un discurso que gana audiencias en lo público y en lo privado, pero que además promueve la competencia escrituraria de los docentes en formación.

Estas tensiones evidencian que las prácticas y discursos pedagógicos institucionalizan los grupos de investigación y sus filiales para cumplir dos propósitos: carnetizar en un programa o disciplina a los docentes y difundir un conocimiento que los constituye como docentes.

Asimismo, se mostró en la última década la proliferación de redes, congresos, seminarios y otros eventos en donde circulan los discursos y las prácticas de escritura proclives a la AA.

Segundo escenario, los dos discursos señalados crearon un robusto campo investigativo desde comienzos del siglo XXI que desestabilizó la enseñanza y señaló la incompetencia escrituraria de los docentes colombianos. Esta estrategia fue la superficie de emergencia para controlar la evaluación de la escritura.

Tanto los directores y evaluadores de las tesis, los miembros de los grupos de investigación como los editores de las revistas, producen un enorme archivo o sistema general de formación y transformación de enunciados que definen el pensamiento y el habla de quienes escriben: estas comunidades reconocen los trabajos investigativos de las redes que definen quiénes pueden utilizar y manejar las reglas del discurso. Pero ellos, a su vez, se deben a otras instancias (Colciencias, Icfes, MEN, Terce, Serce, Cámara Colombiana del Libro) que los observa y los evalúa: la construcción de enunciados asociados al discurso de alfabetización académica controlan la escritura. El pretexto del control se funda desde el déficit de los docentes y los estudiantes.

Si bien la denominada AA y las investigaciones señaladas reconocen la existencia de profesores incompetentes, maestrantes o doctorandos, en la producción de textos académicos, desconocen la métrica establecida para los artículos en revistas indexadas y las duras competencias para acceder a los círculos académicos. Las redes aspiran a que los docentes sean alfabetizados y alfabetizadores académicos en un escenario competitivo que moviliza grandes empresas de evaluación.

En consecuencia, los componentes del régimen escriturario, conformado por grupos de investigación, autores, lectores y contradictores son una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos a los saberes y los juegos de poder al que se inscriben.

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan? [...] ¿Qué es la escritura [...] sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas? (Foucault, 2005, pp. 45-46)



## Reconocimientos

Este artículo es producto de la investigación titulada *Producción de textos académicos. Análisis de caso*, aprobada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital en diciembre de 2016 (CIDC).

## Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere* 6, s. p. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003b). La experiencia de escribir una tesis. Contextos que la vuelve más difícil. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/239-la-experiencia-de-escribir-una-tesis-contextos-que-la-vuelven-m-s-difcilpdf-OGf01-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Trabajo presentado en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la ES, Asociación Colombiana de Universidades y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en ES. Bogotá, Colombia.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y D. Cadena (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la ES: caminos posibles* (pp. 159-194). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-410.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D. y Morales, O.A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, s. p. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer\\_universidad.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf)
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, 28(2), 353-374.
- Chois, P. (27-29 de agosto de 2014). La investigación sobre la escritura en maestrías y doctorados: hacia un estado del arte. Trabajo presentado en el V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en la ES. Ascun, Redlees, Nodo Oriente, Bucaramanga, Colombia.
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (27-29 de agosto de 2014). Investigación documental bibliográfica sobre lectura y escritura en la ES. Trabajo presentado en V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en la ES. Ascun, Redlees, Nodo Oriente. Bucaramanga, Colombia.
- Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (comp.). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso* (Trad. A. G. Troyano). Barcelona: Tusquets.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Lazzarato, M.; Blondeau, O.; Whiteford, N.; Vercellone, C.; Kyrou, A.; Corsani, A.; Rullani, E. y Boutang, Y. M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. [En línea]. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>

- Londoño, D. (2012). Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado (tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Universidad de Manizales y CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140620105750/DavidAlbertoL.pdf>
- Maldonado, M. A. (2016). Pedagogía de la lectura en la modernidad: de la Real Academia al plebeyo Microsoft. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, B. A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Anthropos.
- Martínez, J. E. (2009). Análisis de los discursos gubernamentales sobre la ES como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005 (tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Universidad de Manizales y Cinde, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091215040247/tesis-martinez-p.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (18 de febrero de 2015). Conozca el nuevo boletín de MinEducación: "Informado-Decido". Boletín de MinEducación, s. p. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-349237.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2001). Competencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93-108.
- Murillo, M. E. (2010). La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad (tesis de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Narváez, E. (2014). Expectativas sobre la escritura en la ES: el caso de un proyecto colombiano interinstitucional. *Enunciación*, 19(1), 6-21.
- OREALC y Unesco. (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe (reporte técnico). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>.
- Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41.
- Pérez-Abril, M. y Rincón-Bonilla, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez-Abril, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(1), 137-160.
- Sánchez U. A. (2009). Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos (tesis de Maestría en Lingüística). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Silva, A. (2011). Escribir en el contexto académico y disciplinario: escenario para la creación de portafolios electrónicos tipo weblogs. *Revista Legenda*, 15(13), 97-121.
- Soler, S. (2013). Usted ya en la universidad y no saber escribir: escritura y poder en la universidad. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Soler, S. y Calderón, D. (comp.). (2014). Panorama de los estudios del discurso en Colombia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Street, J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Unesco. (2015). Tercer estudio regional comparativo y explicativo (Terce). Recuperado de <http://>

[www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/)

Uribe, G. y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.

Van Dijk, T. A. (2002) El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Revista Digital, Athenea Digital*, 1, 18-24.

Vargas, A. (2013). Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana (tesis de Doctorado en Ciències del Llenguatge). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125115/tavf.pdf?sequence=1>

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.





## ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales****Beyond the Image Intake: A Reflection about Criticism Reading in Visual Text**

Alexander Castillo Morales\*, Adriana Yamile Suárez\*\*

**Resumen**

En este texto se sistematizan los hallazgos en el ejercicio de caracterización de los procesos de lectura de la caricatura como texto argumentativo visual, en una universidad privada cuya población de referencia son estudiantes de primer semestre. El marco general de este ejercicio investigativo parte de la necesidad de desnaturalizar el consumo de textos visuales a través de un acercamiento crítico en el cual se reconozca el punto de vista que está en juego en cada uno de dichos artefactos culturales. Como consecuencia, se ha buscado el diseño de materiales y actividades con fines pedagógicos que se ocupen de dicho problema, de modo que esta reflexión aporte a la cualificación del componente conceptual en la enseñanza de lectura de textos multimodales, así como su diseño e implementación didáctica.

**Palabras clave:** lectura-estudio y enseñanza, argumentación, caricatura política, análisis del discurso.

**Abstract**

The purpose of this paper is to show two components in reading comic. The first one point to images with a full or partial argumentative structure; the second point is about this structure recognition as a possibility for a critical perspective. In that sense, this paper collects some results of a research process about the comic as an argumentative visual text in first semester students of a private university. As a result, the research proposed and applied materials and activities in a pedagogical framework to widen the reading conceptions in multimodal texts.

**Keywords:** reading-learning and teaching, argument, political comic, discourse analysis.

\* Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestro en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Docente de la Universidad Central y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Correo electrónico: alexandercastillom007@gmail.com

\*\* Licenciada en Lingüística y Literatura con énfasis en investigación lingüística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Docente investigadora de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: aysuarezr@udistrital.edu.co

**Cómo citar este artículo:** Castillo Morales A. y Suárez A. Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales. *Enunciación*, 22(1), 83-96.

Artículo recibido: 30 de septiembre del 2016; aprobado: 14 de mayo de 2017

## Introducción

En la sociedad del siglo XXI se observa un alto consumo de textos visuales; sin embargo, sus relaciones preponderantes en las dinámicas de la cotidianidad hacen que estos sean algo así como seres propios de la naturaleza humana. En esta época es casi imposible concebir la vida sin comunicación celular o redes sociales, o sin formas de entretenimiento que pasen por artefactos visuales y audiovisuales. En suma, es *normal* que la mediación haya tomado un valor casi natural de *ser viviente*. La consecuencia es casi obvia: hay una experiencia naturalizada con las múltiples formas de mediación y los saberes que en estas circulan en donde estos se asumen como verdaderos. Por tanto, la naturalización consiste en no cuestionar los saberes que se entronizan –textualizan– en las mediaciones y, sin darse cuenta, hacerlos propios.

Ahora bien, este es el aspecto del que debe ocuparse la labor de *alfabetización*, que consiste en abordar los discursos elaborados a través de los diversos artefactos culturales que hacen que se construya *civilización*. Por tanto, estos discursos deben ser los objetos de estudio en las diferentes áreas de formación en la escuela. La alfabetización en el siglo XXI, entonces, debe entender que la lectura es un proceso que ha de conducir a comprender e interpretar con sentido crítico y propositivo las diferentes maneras de interacción discursiva en la sociedad y la cultura de la que se es parte. Eso requiere entender el ejercicio de lectura desde una perspectiva discursiva situada en tiempo y espacio definidos y no como abstracciones indeterminadas. Asimismo, la lectura se debe concebir desde la apertura del panorama de sus formas de representación, ya que esta no solo se realiza desde los signos verbales sino que existen otras formas textuales, como la imagen visual, aspecto que hace necesario integrar lo que se ha denominado como multimodalidad.

Si bien en la escuela se parte de textos escritos centrados en el código alfabético, es necesario ir más allá, puesto que entender la alfabetización

solo desde este aspecto resulta primitivo y sobre todo insuficiente en una sociedad con una multiplicidad creciente de artefactos que diversifican las maneras de comunicarse, las cuales son, por antonomasia, multimodales. Lo multimodal entonces se puede entender como la representación textual que hace uso de varios recursos para construir sentido sin discriminar el soporte (papel o digital) en el cual se construye:

La codificación y/o decodificación no ocupan el lugar central en esta teoría, ya que se cuestiona que representar algo sea equivalente a ponerlo en un código o codificarlo. Representar una idea se relaciona más bien con diseñar de manera deliberada la creación de significado (*meaningmaking*), es decir, dar forma a un significado mediante los recursos disponibles para los usuarios de una cultura, quienes son activos y no solo reproducen significados sino que los crean (Hodge y Kress, 1988). Así, la semiótica social y la mirada multimodal validan no solo a las lenguas como sistemas semióticos, sino a todos aquellos sistemas que ofrezcan recursos para la creación de significados. (Manghi, 2011, p. 5)

De acuerdo con lo anterior, el sentido desde lo multimodal se puede gestar desde múltiples articulaciones o estratos: discurso (conocimiento socialmente construido), diseño (medios para entender los discursos en el contexto de una situación comunicativa dada), producción (organización de la expresión –articulación material del evento semiótico o producción material real del artefacto semiótico–) y distribución (las formas de dar a conocer el evento semiótico) (Kress, 2001). La multimodalidad hace referencia al uso de varios modos semióticos y las relaciones de combinación que suscitan sin necesidad de dar prioridad a uno sobre otro, o de establecer características primarias y secundarias (o quizá subsidiarias) de un código en particular.

Los procesos de lectura, a partir de este marco, conciben al lector como aquel ser capaz de posicionarse como un interlocutor discursivo activo y no como un receptor pasivo como ha sido la orientación desde los enfoques estructurales

aplicados a través de perspectivas tradicionales. En esa pasividad es más fácil poner en el centro al texto desconectado de los actores discursivos en su dinámica interactiva, de lo cual resulta que haya una creciente preocupación por las estructuras inmanentes en detrimento de las relaciones de interacción que hacen posible la materialidad de dichos textos.

Al tener como marco conceptual la multimodalidad y sus implicaciones en las prácticas de lectura, el propósito de este artículo es dar cuenta de un ejercicio de caracterización de los procesos de lectura de un texto multimodal, como la caricatura política, y analizar en él sus propiedades como texto argumentativo visual. Este ejercicio se desarrolló en una universidad privada cuya población de referencia fueron estudiantes de primer semestre. Para este artículo se han seleccionado algunos casos particulares de lectura y su correspondiente coevaluación, a partir de la cual se ilustra el desempeño en términos generales de los estudiantes al leer caricaturas políticas en el marco de un módulo sobre argumentación. Por tanto, es de aclarar que el objetivo de aprendizaje era apropiar los conceptos: tema, temática, propósito y tesis en diferentes tipos de texto de carácter argumentativo, para lo cual se desarrolló un proceso sistemático en términos conceptuales y prácticos.

En ese sentido, cuando se trabajó la lectura de la caricatura política se encontró que los estudiantes presentaron dificultades para realizarla de manera satisfactoria. De esto se infiere que el trabajo no estaba centrado en la apropiación de aprendizajes sobre la caricatura política como una modalidad textual definida, razón por la cual no se hicieron otras actividades para tal fin, ya que, como se ha dicho, la ruta hipotética de aprendizaje no se centraba en ello. Así que tampoco se pretende una sistematización del desempeño de cada uno de los estudiantes, sino que se hace un diagnóstico sobre *desempeños tipo* de esa actividad, que brinde luces para futuras investigaciones y apuestas didácticas que busquen desarrollar el componente crítico

argumentativo de este tipo de textos. A su vez, esto propicia el planteamiento de la pregunta por el papel del maestro en la formación de lectores críticos.

A continuación el lector encontrará la sistematización de los hallazgos, la cual se presenta, en primer lugar, a partir de la exposición de la concepción de la caricatura como discurso y sus planos estructurantes, así como la descripción del corpus de trabajo. En un segundo momento, se da cuenta de la metodología de desarrollo del ejercicio de lectura en el aula, para dar paso posteriormente a la presentación de los resultados en dos direcciones, a saber: a) los procesos de lectura desde lo referencial, lo inferencial y lo crítico intertextual, y b) las dificultades recurrentes en el proceso. Por último, se presentan las conclusiones en las cuales se insiste en la necesidad de desnaturalizar el consumo de textos visuales a través de un acercamiento crítico en el cual se reconozca el punto de vista que está en juego en cada uno de dichos artefactos culturales, así como el interés por reflexionar sobre los mecanismos argumentativos de la caricatura política.

## **El discurso de la caricatura política y su estructura argumentativa**

En este apartado se busca explicar de qué manera se concibe la caricatura como discurso, qué planos se asumen como parte de sus estructuras y se comenta brevemente el corpus de caricaturas seleccionado para abordar con los estudiantes.

En primer lugar, la caricatura política es un tipo de discurso en el que se configura el humor y la opinión política, de allí se deriva su doble intención –enjuiciar y aliviar–, a través de estrategias discursivas, así como de recursos emocionales.

Los chistes políticos y la caricatura política son un discurso retórico con una clara intención humorística y política al mismo tiempo, ambas inseparables, o habría que invertir los términos: política y humorística. Se trata eso sí de un discurso en los medios y un discurso político sobre el espacio político para crear opinión política. (Fernández, 2015, p. 213)

La doble intencionalidad tiene como propósito el desenmascaramiento de una situación sobre la que de una forma u otra hay actores sociales, especialmente políticos que buscan su ocultamiento o el de las intencionalidades que benefician a unos en detrimento de algún sector. Por tanto, su accionar opera en sentido contrario al accionar estratégico del discurso político que oculta, en este se busca revelar, poner en evidencia, tal como lo señala Sánchez Guevara (2012):

La caricatura política, a diferencia del discurso político, tiende al desenmascaramiento de los discursos de los políticos a través de los recursos retóricos para hacer ver lo que se enmascara por los políticos, quienes también a su vez recurren a la retórica para enmascarar los fracasos de “sus” políticas públicas. (p. 6)

En segundo lugar, el discurso de la caricatura política se sustenta en la respuesta a corto plazo que motiva su producción frente a un hecho de interés social y político de una realidad específica. Así este principio dialógico pone en evidencia la necesidad del conocimiento del hecho previo, el cual normalmente se difunde a la sociedad como una noticia. Este hecho puede estar referido a la actualidad de lo novedoso o de lo que indigna por su impacto. En esta línea de sentido es fundamental comprender que en la caricatura política los contenidos de actualidad y políticos han hecho que autores como Sánchez Guevara (2012) la sitúen como un subtipo de discurso que sintetiza las características de dos tipos de discursos: el periodístico –espacio y contenido– y el político –por el contenido–.

Ahora bien, la respuesta se elabora en términos de reinterpretación y resignificación de la *tragicomedia* social nacional e internacional a través de formas retóricas como ironía y sátira, por ejemplo; y de formas compositivas visuales en las que se hacen manifiestos diferentes sentimientos, como decepción, amargura, indignación, para lo cual se vale de recursos propios de los saberes compartidos a través de los saberes culturales de

una sociedad, como por ejemplo sus creencias religiosas, estereotipos de género, de clase social, entre otros. Formas y saberes que permitan la fácil comunicabilidad del mensaje configurado.

La caricatura narra visualmente y narra argumentando sintéticamente acciones políticas. Su tiempo siempre es finito, lo que ocurre en la caricatura solo es en el tiempo y espacio específico de ella, por ello el lector debe tener el antecedente político al que se refiere la caricatura. En la enunciación (Guespin, 1980) la caricatura tiene un propósito definido que es el hacer-ver, no es el hacer ser del discurso político. (Sánchez, 2012, p. 8)

En este caso es importante señalar el carácter sintético en la configuración semántica y formal del discurso de la caricatura como respuesta a un evento de actualidad. Justamente, este aspecto de síntesis genera exigencia al lector para que elabore el sentido de lo que se le comunica, para lo cual debe estar familiarizado con el mecanismo de síntesis y para que sea efectivo debe conocer el marco referencial que motiva la caricatura. En consecuencia, el caricaturista a la hora de elaborar la caricatura espera que haya lectores que se sumen a la visión personal que desarrolla mediante recursos principalmente gráficos, aunque haya componentes lingüísticos para orientar su desarrollo semántico y que contribuyan con la parte gráfica para que no se diluya el propósito central.

Al respecto, Abreu (2001) afirma sobre la caricatura que:

Su función o finalidad es emitir un juicio o parecer, una opinión, lo cual implica valoración, análisis, reflexión e interpretación. Y es que la caricatura política es muy sensible porque se basa en intenciones e interpretaciones sobre y hacia los hechos, y que este tipo de caricatura parte de un punto de vista interpretativo de los fenómenos que se producen en la realidad.

En tercer lugar, la doble intencionalidad de enjuiciar y aliviar se desarrolla a través de procesos como valorar, analizar, reflexionar e interpretar,

todos los cuales se conjugan simultáneamente en la elaboración de la caricatura que opera como un canal de expresión y de posición crítica por parte de un caricaturista, quien espera persuadir a un público más o menos amplio e informado, que como se ha dicho tiene como finalidad generar opinión.

Carlos Monsiváis llegó a decir que la caricatura política no es un género subversivo sino y más bien reflexivo, toda vez que su influencia disminuye ante el embate de otros medios (Observatorio de Medios UIA, 2008). Aquí añadimos que sí, que quizás no es tan crítico, que tal vez es más reflexivo, pero que en todo caso está cargado de una intención como acto social que es, y esta es, además de divertir, el persuadir (Fernández, 2015, p. 229).

El caricaturista hace una interpretación de los hechos que tematiza sobre los cuales emite un juicio u opinión, con la finalidad de persuadir o convencer. Esa interpretación corresponde a la lectura de la realidad que él hace en un primer momento, y allí se ubican los procesos de análisis y reflexión que indica Abreu. Adicional a ello, el caricaturista hace una lectura de la cultura y de la sociedad desde la cual extrae voces y saberes que ubica de forma gráfica o lingüística, para lograr mayor cercanía con el lector, sean estereotipos, símbolos, entre otros, tal como lo hace Matador, de quien son la totalidad de las imágenes seleccionadas para el desarrollo de este texto. En ese orden, la producción discursiva de la caricatura política lleva consigo un ejercicio juicioso de lectura social, cultural y por supuesto política, como lo postula Ramírez (2007).

Además, en cuarto lugar, el discurso del caricaturista, propio de un medio masivo, del ámbito periodístico, tiene más libertad para controvertir, satirizar, ironizar o ridiculizar porque la cortina del humor lo protege y le permite ser más incisivo, incluso, belicoso en sus valoraciones que cuando se trata de columnas de opinión o de otro género. Al respecto, Fernández (2015) argumenta:

Eso sí, al caricaturista parece perdonársele todo, mantiene cierto nivel de impunidad porque por lo menos hace reír, muestra cierta ambigüedad no tanto por el directo mensaje sino por el medio en el cual lo expresa, no es lo mismo el periodista que es blanco de acusaciones o alabanzas, entre otras cosas (p. 219).

A modo de resumen, la estructura de la caricatura política se apoya en la lectura interpretativa que un caricaturista hace sobre unos hechos referidos y que deben ser conocidos por el lector. Estos hechos permiten funcionar como marco a partir del cual se construye su valoración, de donde se desprende el propósito que aún lo cómico-serio mediante el despliegue de mecanismos iconográficos, lingüísticos, uso de estereotipos, símbolos, entre otros que permitan la persuasión a través de un texto visual. Por tanto, la estructura del discurso de la caricatura va más allá de las marcas textuales y se debe comprender como polifónico, porque recoge saberes de diferentes esferas social, cultural y propias del lenguaje y la tradición gráfica.

### **Planos de lectura de la caricatura**

De acuerdo con lo anterior, la estructura de argumentativa de la caricatura articularía los tres planos propuestos por Barthes (1964): el mensaje lingüístico, la imagen denotada y la imagen connotada. El mensaje lingüístico se entiende como el componente verbal de la caricatura que está expresado en su título y los diálogos –si los hay– de los personajes que aparecen en ella. Este plano sitúa al lector en los elementos referenciales de la caricatura los cuales actúan como activadores del modelo de situación desde el cual se construye el texto. Asimismo, aparece acá la función de relevo, por cuanto las palabras se presentan al mismo nivel de la imagen y conforman su unidad como mensaje.

La imagen denotada, por su parte, es considerada como el mensaje literal y perceptivo que se



da gracias a su carácter relacional; para el caso de la caricatura política este plano literal se restringe al marco referencial que suscita la caricatura, es decir, el hecho que ha marcado tendencia en la convulsionada realidad nacional. En este marco es necesario retomar la aclaración del propio Barthes frente a las propiedades del mensaje del dibujo, pues este, al estar atravesado por el estilo del dibujante, se convierte en sí mismo en una connotación. El último plano, imagen connotada –mensaje icónico codificado– consiste en la interpretación simbólica gracias a la codificación cultural de los saberes de los individuos; sin embargo, la lectura de este mensaje no se da anárquicamente puesto que la imagen utiliza saberes específicos los cuales pueden ser clasificados; es decir: “Cada signo se corresponde con un *corpus* de ‘actitudes’ [...] algunos de los cuales pueden, por supuesto, ser ignorados por el individuo” (pp. 42-43). De acuerdo con esto, la imagen connotada está constituida por los idiolectos y las inferencias que surgen de la interrelación entre autor, interlocutor y su conocimiento cultural.

Es gracias a la articulación de estos tres planos que es posible afirmar que la caricatura política posee una estructura argumentativa implícita la cual necesita de un lector con altas capacidades inferenciales para que pueda distinguir los diferentes recursos retóricos utilizados por el caricaturista, como la exageración, la ironía, la metáfora, entre otros. Cuando se alude a una estructura argumentativa completa se está haciendo alusión a lo que Barthes llamó la *inclusión de la connotación*, es decir, el conjunto de significantes que para el caso de este tipo de caricaturas refieren a la relación con una sociedad y una historia: el significado de la ideología en un nivel más profundo. Esta característica es la que nos permite diferenciar las caricaturas de estructura argumentativa completa de aquellas que poseen una estructura argumentativa parcial. En suma, la caricatura política busca llevar a una nueva dimensión la función apelativa, por cuanto pretende persuadir al destinatario de ver la realidad nacional desde otra perspectiva.

## Sobre las caricaturas del corpus de trabajo

Otro aspecto a tener en cuenta es que la línea de opinión del caricaturista entra en consonancia con la línea editorial o de opinión del periódico en el que circula. Matador escribe para el periódico *El Tiempo*, de Bogotá, el cual es un diario de circulación nacional que posee una larga trayectoria que sigue vigente hasta nuestros días. Este periódico fue fundado por Alfonso Villegas Restrepo en 1911, época en la cual este medio de comunicación se caracterizó por su línea republicana; posteriormente, el 11 de junio de 1913, pasó a ser propiedad de Eduardo Santos –miembro del partido liberal–, bajo cuya dirección se constituyó como uno de los periódicos liberales más influyentes del país.

Las caricaturas de Matador se seleccionaron a partir de dos criterios: uno, que los temas fueran de carácter general y de conocimiento amplio, por ejemplo: pobreza, salud, matrimonio igualitario, abusos sexuales a menores de edad, entre otros similares. De ese modo, se evitaba un conocimiento demasiado específico. El segundo criterio tiene que ver con las formas gráficas que emplea el caricaturista, en general identifica el tema o la misma tesis en el título, en segundo lugar los personajes son fácilmente reconocibles y el dibujo lo permite, evita las abstracciones gráficas y las relaciones entre los elementos son más o menos sencillas de hacer. En suma, se pensó que tanto el tema, como el modo de representar y las relaciones semánticas no serían demasiado complejas para un grupo de estudiantes de edades entre 18 y 23 años.

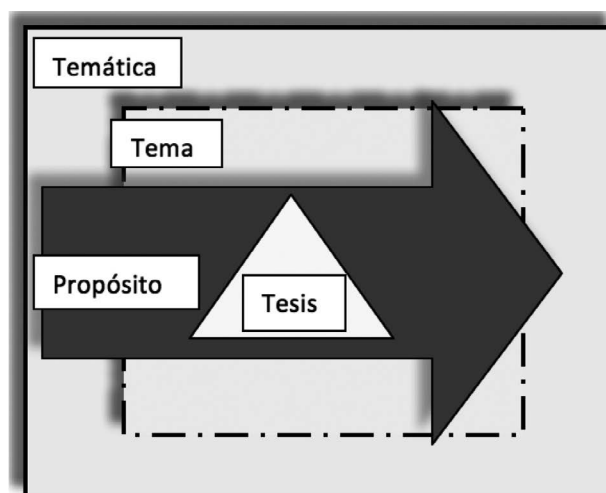
## Metodología de desarrollo del ejercicio de lectura en el aula

Como se mencionó en líneas anteriores, es claro que pese a estar en contacto con formas multimodales, tal familiaridad no es una condición para que se pueda afirmar que existe una lectura crítica de estos formatos. Es precisamente por esta razón que este pequeño estudio se centró en analizar las

características del proceso de lectura que posee un grupo de estudiantes universitarios frente a textos multimodales, como la caricatura política. Este ejercicio se realizó en el curso *Análisis de Textos* el cual forma parte de la formación de estudiantes de diferentes carreras de una universidad de carácter privado en Bogotá (Colombia). El curso en cuestión estaba dirigido a estudiantes de primer semestre de la carrera de Administración de Empresas, y sus edades oscilaban entre los 17 y los 24 años; el total de estudiantes fue de 24 y la mayoría de ellos era de menos de 20 años.

El ejercicio de lectura de la caricatura política se enfocó hacia el nivel crítico e interpretativo, pues se buscaba dilucidar las propiedades argumentativas de este tipo de textos; por tanto, el proceso tuvo en cuenta la comprensión, identificación y apropiación de cuatro conceptos tales como: temática, tema, propósito y tesis. Los conceptos: temática, tema y tesis permitían la comprensión de la macroestructura, el nivel semántico e intratextual; mientras que el de propósito apuntaba a su función pragmática discursiva. Esto quiere decir que desde el texto se desarrollan una serie de procesos de orden inductivo que van desde lo general hacia lo particular (figura 1).

Lo esperado dentro del proceso didáctico era desarrollar una serie de habilidades que en términos de lectura permitieran identificar la información jerarquizada desde lo general a lo particular: así, la distribución partía del primero, el de la temática, saber general en el que se inscribía el texto; luego, se identificaba el tema que correspondía con la delimitación que el autor hizo dentro de aquel. Por ejemplo: la temática puede ser el amor, mientras que el tema es la tipología del amor que se define: amor de pareja, a la naturaleza o a la familia. Luego de examinar la ubicación en la temática particular se procedió a identificar la dirección intencional que se le da al texto en su conjunto, el propósito. En términos claros, reconocer la funcionalidad discursiva que se le da al texto es equivalente a identificar el acto ilocutivo, darse cuenta de las verdaderas intenciones del texto. Cabe anotar que estos elementos del acto de habla han sido propuestos por Austin (1962) en su obra clásica *Cómo hacer cosas con palabras*. El acto locutivo se entiende como el mero hecho de decir algo, el acto ilocutivo hace alusión a la fuerza o intención que se le imprime al enunciado, y el acto perlocutivo refiere a sus efectos. De allí se deriva que la tesis (acto locutivo) se enmarque en



**Figura 1.** Procesos de orden inductivo.

Fuente: elaboración propia

el propósito del texto y como consecuencia su proceso argumentativo esté orientado por este.

En el curso en cuestión, se asumió de forma metodológica-didáctica el trabajo centrado en estos cuatro conceptos. En un primer momento estos se explicaron y se ejemplificaron a través de una presentación magistral por parte del docente. Posteriormente se adelantó un proceso de modelización para verificar la apropiación sobre los conceptos, pero sobre todo para que en la dinámica colectiva se fueran complementando saberes y despejando dudas. Esta se hizo de forma oral y todo el curso partió de la temática del amor y cada estudiante la delimitó en un tema particular, el cual se escribió en el tablero: amor a la naturaleza, a la familia, al deporte, entre otros.

Cuando se comprendió la diferencia entre estos dos conceptos se continuó con el reforzamiento de los saberes que permitieran diferenciar el propósito de la tesis. Se hizo énfasis en que el propósito es la intención –para persuadir, animar, irritar, etc.– que el autor tiene sobre un interlocutor; cada estudiante se posicionó a través de la explicitación de su propósito personal sobre su temática escogida. Con base en esto, el desarrollo subsiguiente fue la escritura de la tesis. Estos saberes se retroalimentaron mediante la lectura de un par de textos convencionales. Luego, se hizo el ejercicio de reconocimiento de propósitos en algunos comerciales cortos y en una presentación con caricaturas y finalmente, se llevó a cabo el ejercicio que aquí se presenta, del que era necesario referir el contexto de actividades que lo preceden.

La lectura de las caricaturas escogidas por los estudiantes que sirven de motivo a esta reflexión es fruto del interés por aplicar los saberes desarrollados previamente. Se presentó a los estudiantes una serie de caricaturas políticas de diferentes autores y se siguió el procedimiento de identificación de los cuatro órdenes de información ya mencionados. Cabe señalar que la repetición práctica para lograr la habilidad de operar los diferentes niveles de información se intensificó debido a las dificultades que presentaban los estudiantes, lo cual evidenció que solo algunos tuvieron un papel activo y acertado;

mientras que otros obtuvieron resultados deficientes. Al respecto, la tarea consistió en que cada estudiante escogiera a su parecer una caricatura sobre la que debía identificar los cuatro niveles de información. Luego, de forma colaborativa, se desarrolló la revisión, que consistió en intercambiar entre compañeros el análisis e identificación que cada uno hizo. Por último, se efectuó una retroalimentación general para clarificar los resultados de los dos procesos.

## Resultados

Teniendo en cuenta el recorrido metodológico, se tomó como *corpus* de estudio las elaboraciones de los estudiantes frente a la lectura crítica de ocho caricaturas políticas elaboradas por Matador y publicadas en el periódico *El Tiempo*. Este análisis permite dar cuenta de la caracterización de los procesos de lectura de la caricatura política a través de tres niveles: referencial, inferencial y argumentativo, como lo muestra la tabla 1.

A continuación se presentan, a manera de ejemplo, tres caricaturas empleadas en el proceso: “Colombia el país más feliz del mundo”, “EPS” y “Derechos”. En primer lugar, se consignan las elaboraciones de dos estudiantes frente a la lectura de la caricatura y, en segundo, la identificación de los niveles de su proceso lector.

Para el caso de esta caricatura en primer lugar se evidencian las dificultades para identificar tanto la temática como el tema. Estos aspectos le permiten al lector focalizar su ejercicio de lectura en el nivel referencial –base para realizar las apreciaciones críticas– pero al no establecerse ningún referente, tanto el propósito como la tesis estarían fuera de foco. Al revisar el propósito, este se queda en el plano literal de la imagen: “Somos felices a pesar de nuestra falta de recursos”; no se reconoce que el propósito tiene que ver con la función apelativa de persuadir o convencer, mediante la cual se propone una mirada diferente de ver este hecho que *enorgullece* a la mayoría de los conciudadanos, es decir, que se plantea una ironía. Esta falencia se presenta también

en cuanto al planteamiento de la tesis, pues esta no se extrae del contenido del texto sino que se trasladada, sin mayor elaboración, desde lo consignado en el tema. Puede ser que sea resultado de la idea

maniquea que profesa la felicidad en la pobreza, casi como escollo religioso en donde “es más fácil que un camello pase por el ojo de una aguja que un rico llegue al cielo”.

**Tabla 1.** Procesos de lectura de la caricatura política

Nivel referencial	Nivel inferencial	Nivel crítico argumentativo
En este nivel se da cuenta del hecho de la realidad nacional que suscita la caricatura. El estudiante debe comprender que el principio dialógico de la caricatura se entiende porque esta responde a hechos claramente definidos de la realidad y, por tanto, se requiere identificarlos en términos de referencialidad.	Se identifica el marco temático y el tema sobre los cuales gira la caricatura. En este nivel se debe comprender la problematización y las variables que entran en juego para configurarla.	Con base en la identificación de la temática y el tema, se reconoce el propósito y se construye la tesis de la caricatura. No obstante, se entiende que entre el propósito y la definición de la tesis de la problemática hay una relación interdependiente. En este nivel el estudiante debe comprender que la caricatura obedece a una valoración crítica del caricaturista y, en ese sentido, tanto la identificación de su función pragmática en términos de propósito es clave para la co-creación de la tesis.

Fuente: elaboración propia



**Caricatura 3.** Colombia el país más feliz del mundo

Estudiante 1 <sup>1</sup>	Estudiante 2
<b>Temática:</b> no identificó.	<b>Temática:</b> la felicidad.
<b>Tema:</b> la felicidad.	<b>Tema:</b> la felicidad de los colombianos.
<b>Propósito:</b> dar a conocer que con lo que tenemos podemos ser felices.	<b>Propósito:</b> dar a conocer la felicidad de los colombianos a pesar de la falta de recursos.
<b>Tesis:</b> como nosotros podemos adaptarnos a las circunstancias y todo problema para mirarlo por el lado positivo y crear nuestra felicidad.	<b>Tesis:</b> la felicidad de los colombianos no depende de la economía.

<sup>1</sup> Se transcribieron los trabajos de los estudiantes tal cual y como fueron presentados, por tanto no hubo ninguna modificación ni ortográfica ni sintáctica.

Se desconoce todo un contexto referencial acaecido a inicios de 2016, en el cual el Barómetro Global de Felicidad, Optimismo y Esperanza en la Economía puso por segunda vez a Colombia como el país más feliz del mundo, hecho que dio paso al título de la caricatura. Al abordar la imagen se evidencia que esta se contrasta con lo declarado en el título, pues aparece un hombre de escasos recursos (duerme en la calle, tiene por almohada un ladrillo, sus ropas lucen viejas y remendadas, no posee calzado, etc.) quien con una sonrisa de felicidad se resguarda del frío con un periódico

cuyo titular retoma el estatus de Colombia y sus altos índices de felicidad frente a otros países. En este caso la tesis sería: *es contradictorio que Colombia sea el país más feliz del mundo cuando existen altos niveles de desigualdad social entre sus habitantes*. Además, se cuestiona al lector de la caricatura desde la ironización de lo que entendemos por felicidad. Si esta emoción depende de un alto nivel de expectativas, no sería posible decir que alcanzamos la felicidad; por el contrario, si se baja dicho nivel de expectativas podríamos ser felices con cualquier cosa. Este es precisamente el caso colombiano.



**Caricatura 4. EPS**

Estudiante 1	Estudiante 2
<b>Temática:</b> no identifica.	<b>Temática:</b> no identifica.
<b>Tema:</b> muerte.	<b>Tema:</b> no identifica.
<b>Propósito:</b> concientizar a las EPS a no jugar con la vida de los pacientes ya que se pueden presentar muertes de personas inocentes.	<b>Propósito:</b> sensibilizar a las EPS a no jugar con la vida de los pacientes.
<b>Tesis:</b> en los últimos tiempos las EPS han presentado deshumanización con sus pacientes ya que no tienen herramientas necesarias para brindarles un excelente servicio.	<b>Tesis:</b> en los últimos tiempos las EPS han presentado deshumanización con sus pacientes.

En esta caricatura se puede apreciar la misma dificultad en cuanto a la identificación de la temática y el tema. No se realizan inferencias elaborativas pues se carece de un marco referencial en el cual estas tengan asidero. En consecuencia, cuando se plantean los propósitos, se utilizan términos como *concientizar* o *sensibilizar* a las EPS para *no jugar con la vida de los pacientes* lo cual alude a lo declarado en el diálogo de la caricatura y que se refuerza con la imagen esquelética de lo que se infiere es un paciente. Este propósito o intención de la caricatura no se recupera totalmente pues se está confundiendo la intención del autor con el *deber ser* que se construye desde quien lee el texto. De manera sorprendente se observa que no comprenden que la caricatura no va dirigida a las EPS, sino a un público amplio del que ellos forman parte y debieran sentirse interpelados. En cuanto al planteamiento de las tesis se reitera la palabra *des-humanización* de dichas entidades pero esta, para el primer caso, se circunscribe a “la falta de herramientas para prestar un mejor servicio” y no se analiza en sí misma la caricatura. Es más, sucede lo mismo que con el propósito, el lector se sitúa desde un modelo de situación emocional en el cual se confunde su opinión personal con la tesis. Esto se materializa también en la redacción de esta última pues no se establece una proposición con sentido completo sino que se deja como una idea suelta y como una apreciación personal de la caricatura.

Si se busca realizar un ejercicio de lectura argumentativa se debería tener en cuenta que las entidades promotoras de salud, o EPS, son el eje del sistema de salud del pueblo colombiano. En esta oportunidad el título de la caricatura solo permite anticipar la temática la cual activa en la mente de los lectores colombianos los problemas asociados a las dificultades para acceder a un servicio de salud digno. Es en el plano de la imagen y el texto que la acompaña que se refuerza el argumento. Allí aparece representada la EPS –a través de un médico– como institución la cual informa a un usuario la negativa de la autorización para un examen médico; se aprecia entonces que el usuario ha muerto en el intento de lograr obtener un servicio al que tiene derecho y por el que ha pagado mensualmente como trabajador. Esta imagen pone en evidencia el papel del adjetivo de estas instituciones “ser promotoras”, en sí mismas ellas no prestan un servicio, lo gestionan a través de redes de hospitales y clínicas. Esta modalidad de gestor del servicio da cuenta del alto grado de corrupción de dichas entidades en las cuales la salud se convirtió en un negocio que llena sus arcas; la salud dejó de ser un derecho humano fundamental, por tanto, la vida se convierte en un valor mercantil más. En consecuencia, la tesis sería: *las personas que requieren de tratamiento médico por parte de una EPS mueren antes de lograr un trato digno.*



**Caricatura 7. Derechos**

Estudiante 1	Estudiante 2
<p><b>Temática:</b> no identifica.</p> <p><b>Tema:</b> la Iglesia y su papel en la sociedad.</p> <p><b>Propósito:</b> concientizar a las personas sobre hasta qué lugar puede llegar la religión en nuestra comunidad.</p> <p><b>Tesis:</b> ver cómo la Iglesia católica inculca el rechazo en sus seguidores.</p>	<p><b>Temática:</b> la Iglesia y su papel en la sociedad.</p> <p><b>Tema:</b> la Iglesia.</p> <p><b>Propósito:</b> concientizar a las personas sobre como omiten los principios de la Iglesia actualmente.</p> <p><b>Tesis:</b> la comunidad está haciendo todo lo contrario a las ordenanzas de la Iglesia.</p>

En esta caricatura aparece el ex procurador General de la Nación, Alejandro Ordóñez, y se hace referencia a su posición frente a otro tema de la actualidad nacional: el derecho al matrimonio igualitario, el cual fue aprobado por la Corte Constitucional; en abril de 2016. El título de la caricatura presenta la palabra “derechos” entrecomillada, lo cual hace inferir al lector los niveles distintos del significado que allí se manejan para esta palabra. El primer sentido se presenta a través de la voz del sacerdote en el cual se enumeran los derechos que han sido objeto de aprobación por la Corte Constitucional, el segundo, en voz del procurador, se presenta como expresión de protesta frente a algo injusto. Este empleado público extralimita sus funciones expresando su credo frente a cada decisión que él considera éticamente reprochable, en contravía con el sentido laico de la Constitución de 1991. En consecuencia, la tesis sería: *el derecho a morir dignamente y el derecho al matrimonio igualitario, desde la perspectiva del procurador, no son derechos éticamente válidos o correctos.*

Para esta caricatura nos centraremos en el análisis del propósito y la tesis en razón a que, como se ha mencionado anteriormente, las dificultades para establecer la temática y el tema son recurrentes. Por tanto, los propósitos establecidos por los estudiantes para esta caricatura versan nuevamente sobre el verbo *concientizar*, lo que nos remite al aspecto moral o del *deber ser* de la sociedad desde la mirada de los estudiantes lectores. La intención del caricaturista se juzga desde lo que ellos consideran el juicio moral de la realidad, el cual se materializa en las tesis: a) *cómo la Iglesia católica inculca el rechazo en sus seguidores*, en la cual se asume que ese rechazo

se aplica a los derechos a la muerte digna y al matrimonio igualitario, y b) *se está haciendo todo lo contrario a las ordenanzas de la iglesia*, en la cual se subraya el carácter negativo del reconocimiento de derechos que no estén en la misma línea ideológica de la religión católica y por extensión otras de carácter cristiano. Estas tesis dan cuenta de la dificultad para realizar un análisis objetivo en el proceso de lectura y por tanto nuevamente el conjunto de creencias de los estudiantes son los que orientan la redacción de la tesis en detrimento del sentido de la caricatura; en este caso el plano subjetivo desconoce la verdadera intención que subyace en la construcción de la caricatura en tanto discurso crítico de la realidad de un país.

En la tabla 2 se detalla la sistematización de las dificultades más frecuentes de los estudiantes dentro del proceso lector de la caricatura política.

A través de este ejercicio se evidenció que para el desarrollo de este componente crítico es necesario partir del reconocimiento de las características del texto a abordar, en este caso, la caricatura política. A partir del establecimiento de sus posibilidades discursivas y multimodales se puede trazar una trayectoria hipotética de aprendizaje para el desarrollo y apropiación de los conceptos y procesos requeridos. Esto conlleva la planeación sistemática de ejercicios lectores por parte del docente en cada uno de los niveles: referencial, inferencial y crítico argumentativo para que a través de ellos se vaya adquiriendo la destreza necesaria para alcanzar un posicionamiento crítico frente a lo que se lee. Asimismo, es necesario vincular en el aula la discusión sobre la realidad política y social de un país como Colombia, en donde la educación debe dar cuenta de una formación

holística de los individuos no solo de los aspectos cognitivos asociados al proceso lector sino de una toma de posición frente a los aspectos ético-políticos de la realidad nacional. Esto sin duda se constituye como un reto que requiere de un trabajo interdisciplinar para que la educación cumpla con su propósito de evaluar e incidir en los cambios sociales.

## Conclusiones

Hacia el año 2001, Prensky acuñó el término *nativos digitales* para designar a las generaciones que “han nacido y se han formado utilizando la particular ‘lengua digital’ de juegos por ordenador, video e internet” (p. 5). A partir de esta acepción se ha generalizado la concepción de que son los jóvenes quienes tienen un dominio no solo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino que se les atribuye casi una *disposición natural* a comprender textos multimodales. Sin embargo, tal como se evidenció anteriormente, no solo basta con tener una familiaridad con este tipo de textos sino que se debe

realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje para abordar dichos materiales desde una mirada crítica en el aula de clase.

Los textos multimodales, como la caricatura, encierran, como todo texto, dos niveles: patente y latente. En el primero se da cuenta de sus componentes referenciales (el tema y la temática) y, en el segundo, el patente, aparece su estructura argumentativa que abarca la intencionalidad del autor (propósito) y la tesis planteada, es decir, una argumentación a favor de una función pragmática discursiva. Una vez identificada esta estructura en un texto multimodal como la caricatura es necesario proyectar que en el aula de lengua materna se planteen, en primera instancia, ejercicios de desnaturalización de la imagen para tomar conciencia de los significados e intenciones que le subyacen. En segundo, vincular ejercicios lectores de este tipo de textos a través de la estructura explicitada, ayudará a sistematizar el proceso lector; sin embargo, y de acuerdo con lo evidenciado en el estudio, es claro que este proceso no se debe basar solamente en la identificación de la estructura

**Tabla 2.** Dificultades recurrentes en el proceso de lectura de la caricatura política

Nivel referencial	Nivel inferencial	Nivel crítico argumentativo
<p>Las elaboraciones de los estudiantes evidencian el desconocimiento de los hechos sociales del país. En este caso, es muy difícil que estos lectores elaboren un modelo de situación que les permita comprender el aspecto que se caricaturiza.</p> <p>Aunque ellos mismos escogieron las caricaturas no tuvieron en cuenta el funcionamiento de este tipo de discurso, el cual responde a un hecho referido. Es decir, comprenden la caricatura como un texto aislado de situaciones reales específicas. Más bien, los hechos de referencias los asumen desde presaberes generales, de orden subjetivo e indefinido.</p>	<p>Para lograr identificar o delimitar el marco se requiere seguir los marcadores gráficos y lingüísticos que orientan la lectura. Frente a estos aspectos los estudiantes no comprenden con claridad los títulos en cuanto marcadores y delimitadores semánticos. En muchos casos los asumen de forma literal porque se posicionan frente a ellos sin asumir el propósito que los encuadra.</p> <p>Eso significa que la temática como marco general de la caricatura no se entiende como el área problema al cual alude la caricatura.</p> <p>Frente al tema, que delimita la temática, no se reconoce sus implicaciones y por supuesto no se logra establecer con precisión las variables abordadas por el caricaturista, es decir, las pistas para comprender el ejercicio crítico que él plantea.</p>	<p>Tanto el reconocimiento del propósito del autor como la formulación de la tesis se dificultan porque se restringen a las valoraciones subjetivas de los lectores pues no logran separar el plano de la opinión del plano de la argumentación. En general los estudiantes desde sus presaberes imponen sus opiniones a la caricatura, por tanto, fuerzan el propósito especialmente. En ese sentido, se da que subinterpretan o sobreinterpretan y, en consecuencia las tesis se desdibujan por falta de rigor o de habilidades para desarrollar este proceso cooperativo de forma óptima.</p>

**Fuente:** elaboración propia.



argumentativa de la caricatura –paso vital en el proceso– sino que se debe articular con la socialización de los contextos que dan cuenta de este tipo de textos, es decir, ampliar los modelos de situación de los jóvenes lectores (nivel referencial) para que, desde allí, se pueda alcanzar el ejercicio de lectura crítica.

Ahora bien, si en la escuela se reconoce el papel argumentativo de la lectura de textos multimodales, como la caricatura política, se evitará el *copy & paste*, entendido en esta propuesta como una actitud que va más allá de una acción en la que un individuo se apropia de un trozo de texto y lo pone en otro lugar de forma irreflexiva; se entiende como la actitud perezosa para producir una idea con criterio propio, en donde es más fácil asumir opiniones que se repiten por la multiplicación viralizada a la que la mayoría se suma sin esfuerzo, que se puede encuadrar en lo que Vargas Llosa denomina la *banalidad propia de la civilización del espectáculo*. Se produce una idea a la manera de los 140 caracteres de Twitter que va abriéndose paso gracias a los internautas que la repiten de un destinatario a otro, hasta que logra el valor de un dogma.

En ese sentido, la actitud sin conciencia de *copy & paste* a través de medios de comunicación hace que ciertas ideas se fijen con mayor facilidad. Más aún cuando se establecen asociaciones que despertan estados de ánimo como respaldo argumental y no el desglose particular de las mismas, por tanto, se respaldan con falacias motivadas por saberes previos de orden afectivo.

En suma, la invitación es a realizar apuestas didácticas que incorporen la lectura crítica de textos multimodales a partir del reconocimiento de sus potenciales discursivos y, a partir de ellos, trazar rutas de aprendizaje para cualificar el componente de lectura crítica el cual se evidencia como una necesidad urgente en nuestro contexto nacional. Leer críticamente entonces requiere recuperar no solo el contenido referencial sino hacer patente la posición ideológica del autor, pues a través de ella es posible reconocer las representaciones sociales que

se construyen, difunden y se legitiman en la cultura ya sean estas para consolidar el poder o justificar el abuso de este.

## Referencias bibliográficas

- Abreu, C. (2001). Periodismo iconográfico (VII). Hacia una definición de caricatura 1. *Revista Latina de Comunicación Social*, 4(40) s. p. Recuperado de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina40abr/102cabreuVII.htm>
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1964). La retórica de la imagen. En *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces* (pp. 29-48). Barcelona: Paidós.
- Fernández P. A. (mayo de 2015). Caricatura política, razones y emociones. *Razón y Palabra*, 89, 212-234. Recuperado de <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/236/269>
- Kress, G. (2001). Design and Transformation: New Theories of Meaning (pp. 153-161). En B. Cope y M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Nueva York: Routledge.
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 22, 4-15. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2011/dialogos-e-22-manghi.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Ramírez, L. A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, científico y literario*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sánchez G., G. (2012). La caricatura política: sus funcionamiento retóricos. *Razón y Palabra*, 78, 1-12.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Bogotá: Alfaguara.





## REPORTE DE CASO

**La influencia social de los medios de comunicación en Twitter****The Media Social Influence on Twitter**

Karines Rodríguez Díaz\*, Yamile Haber Guerra\*\*

**Resumen**

En este artículo se expone cómo se desarrolla la influencia social de los medios de comunicación sobre los usuarios en Twitter, durante la celebración de la VII Cumbre de la Asociación de Estados del Caribe (AEC). La investigación parte del análisis de un corpus de 1500 tuits con las etiquetas temáticas #CubaCaribe, #VIICumbreAEC, #CumbreAEC. Utilizando el análisis del discurso mediado por computador, los resultados muestran la habilidad de influencia de los medios de comunicación a través de patrones de repetición-reacción y en la construcción del consenso sobre la valoración del acontecimiento. El reporte de caso explica cómo los parlamentos mediáticos repercuten en la comunidad de usuarios en el contexto *microblogging*.

**Palabras clave:** influencia social, medios de comunicación, educación informal, usuarios, redes sociales.

**Abstract**

This report exposes how the media developed social influence in users on Twitter during the VII Summit of the Association of Caribbean States (ACS). This research analyses a corpus of 1500 tweets with hashtags #CubaCaribe, #VIICumbreAEC, #CumbreAEC. Using as a method the computer-mediated discourse analysis; the results show skills of institutional media to influence through repetition-reaction standards and the construction of consensus about the assessment of the event. The case report expounds how the media parliaments have repercussions on users community in the microblogging context.

**Keywords:** social influence, media, informal education, users, social network.

\* Licenciada en Periodismo. Profesora instructora del Departamento de Periodismo de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. Correo electrónico: karines@uo.edu.cu

\*\* Doctora en Ciencias Filológicas. Profesora Titular de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. Correo electrónico: yhaber@uo.edu.cu

**Cómo citar este artículo:** Rodríguez Díaz, K. y Haber Guerra, Y. La influencia social de los medios de comunicación en Twitter. *Enunciación*, 22(1), 97-108.

*Artículo recibido: 30 de septiembre del 2016; aprobado: 14 de mayo de 2017*

## Introducción

Los medios de comunicación son importantes agentes de influencia social, dada su caracterización como fuente oficial de información; de igual forma, son promotores de la educación informal y del establecimiento de valoraciones en la opinión pública. Entender su capacidad para influir sobre su audiencia parte de la naturaleza de la interpretación que los usuarios dan al producto que es la noticia.

La influencia de los medios de comunicación es un tema tratado con anterioridad; desde la teoría de la aguja hipodérmica hasta los estudios de efectos a largo plazo, como *agenda setting*, *gatekeeping* o *news making*, se ocuparon de dar una explicación sobre el poder de los medios y su influencia en la reacción de sus consumidores. La semiótica social, como relación de los medios y las audiencias en la construcción de los signos de la sociedad, es una de las líneas investigativas que, dentro de la comunicación, revisa la organización, distribución, interacción y creación del significado. Autores como Jensen (1997) se preocuparon por la construcción del significado en comunidades interpretativas, con lo que se demostró que el receptor tenía un papel activo en la asimilación de los parlamentos mediáticos. Sin embargo, las teorías antes citadas se produjeron en correspondencia con medios de naturaleza analógica.

Con la evolución de la web, el análisis medio-usuario de internet se ha dirigido a la naturaleza de la plataforma, fundamentalmente a la revisión de la influencia de los medios y los líderes de opinión en situaciones electorales o políticas; por ejemplo, Zappavigna (2011) aplica la lingüística sistémica funcional para determinar la consideración que dieron los usuarios a la figura de Barack Obama en su primera campaña política en Twitter. Autores como Gruzd, Wellman y Takhteyev (2011) analizan el comportamiento asociado a las comunidades virtuales que se crean en el *microblogging*. Estos investigadores facilitan herramientas metodológicas para entender los patrones de conducta de usuarios en el contexto de comunidades virtuales.

Sin embargo, una de las teorías más cercanas a la determinación de los públicos en la distribución de

contenido informativo en la web 2.0 es el *gatewatching*<sup>1</sup>, tomando como referencia a Burns y Highfield (2015). Estudios del Departamento de Periodismo de la Universidad de Oriente (véase Loo *et al.*, 2015) enfocan la importancia del usuario como agente en la distribución y producción de significados sobre temáticas noticiosas, siguiendo el enfoque teórico ofrecido por Burns y Highfield (2015). No obstante, es necesario realizar investigaciones que aborden las interacciones comunicativas que enfocan el proceso en su conjunto, para, desde el lenguaje, demostrar la influencia de los medios sobre los usuarios en redes sociales, donde la acción de estos últimos es activa. Es esencial probar la efectividad de los medios en casos particulares, sin dejar de lado ninguno de los actores o componentes de los modelos clásicos de comunicación.

El estudio de la producción de significados y socialización en torno a las agendas de los medios de comunicación permite determinar cambios en las dinámicas mediáticas en este entorno comunicativo (Twitter), a partir de un análisis de corpus lingüístico. En el presente artículo se analiza la influencia de los medios de comunicación sobre otros usuarios en la producción de contenidos asociados a la VII Cumbre de la Asociación de Estados del Caribe, celebrada en Cuba, del 2 al 4 de junio de 2016.

*Problema de investigación:* ¿Cómo se desarrolla la influencia social de los medios de comunicación sobre los usuarios en Twitter?

El *objetivo* fue explicar las formas en las que se produce la influencia social de los medios de comunicación sobre los usuarios en Twitter, en el caso particular de la VII Cumbre de Asociación de Estados del Caribe.

Para dar respuesta al problema de investigación es preciso entender al medio de comunicación como una cuenta institucional que lo representa en el

1 El *gatewatching* es la selección de noticias que publican usuarios comunes en la red reproduciendo las fuentes informativas, lo que obliga a los medios de comunicación tradicionales a competir por la atención de los lectores. Es un filtrado de noticias que alcanza su trasmisión a través de enlaces sociales en comunidad web. Se trata de un nuevo tipo de *gatekeeping* (Canavilhas, 2011) desarrollado por los medios de comunicación social en sus canales, pero también por ciudadanos –los *gatewatchers*– alrededor de los cuales se construyen nuevas comunidades informales.

*microblogging*, si bien la institución mediática no está aislada, sino que forma parte de una comunidad virtual o colectivo de usuarios cuyos mensajes se agrupan a partir de estructuras de organización textual conocidas como *hashtags* (etiquetas).

Para la consecución del proyecto fue necesario dimensionar las categorías conceptuales que se presentan a continuación.

## Referentes conceptuales

### La educación informal de los medios de comunicación

Si entendemos la educación informal como “aque- llos procesos educativos que tienen lugar en el transcurso normal de las relaciones sociales, de la vida cotidiana, y en los que las personas, de mane- ra no organizada, asistemática y con frecuencia no intencional, adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento” (Liceras, 2005, p. 2), comprendemos que su cons- trucción depende, entre otros factores, de la influen- cia social de los medios de comunicación sobre sus receptores. Dicha influencia comienza como un proceso conceptual y contextual hasta llegar a pro- mover acciones valorativas.

Esa capacidad de influencia se ampara en que estos sujetos están construyendo sus esquemas cog- nitivos para interpretar la realidad. Los medios cons- truyen la percepción del mundo, son mediadores que potencian una influencia imitativa, que obtie- nen-poseen un prestigio social (lo que aumenta su credibilidad), con mensajes que se manifiestan a través de varios códigos simultáneos y de recursos tecnológicos (Liceras, 2005).

Sin embargo, existen límites a la capacidad de in- fluencia de los medios. Según Buckingham (2005), los receptores no son pasivos frente a los mensajes de los medios de comunicación, ningún medio tiene efecto ilimitado sobre los receptores. Desde la teo- ría de los usos y gratificaciones, podemos observar un acercamiento a las condiciones interpersonales que marcan los efectos mediáticos. Las necesidades

de los individuos determinan el uso de los medios, y la interpretación, disfrute y adaptación del men- saje están condicionados por las experiencias, co- nocimientos y motivaciones de los sujetos (Wolf, 1994). La persuasión es un proceso dependiente de condiciones como el interés del destinatario, la ex- posición a varias fuentes informativas, las caracterís- ticas del emisor y receptor, la cantidad y calidad de mensajes.

En ese sentido, la educación informal en Twitter no es un proceso ligado unidireccionalmente a los medios, sino que se construye como una aceptación colectiva de la comunidad de usuarios que interpre- ta y socializa el tema en cuestión. De forma que, de acuerdo con la plataforma utilizada, los medios generan información y los receptores se mantienen activos en el proceso.

En Twitter podemos hablar de que la educación informal ligada a la obtención de influencia social se produce gracias a tres momentos en el discurso de los medios:

- Locutivos: enunciación, publicación simbólica del mensaje, como unidad semántica estructurada en 140 caracteres (tuit).
- Illocutivos: el medio de comunicación, según sus intereses editoriales, construye el tuit con una intencionalidad.
- Perlocutivos: esos tuits periodísticos provocan un efecto en el receptor (retuit, respuesta, favorito).

La educación informal de los públicos respecto a temas mediáticos se produce, primeramente, desde una concepción cognitiva que inicia cuando se es- tablece la agenda mediática.

### **Agenda setting o disposición temática**

La teoría de la *agenda setting*, o construcción de la agenda mediática, dispone qué temas informativos dan una mayor importancia e influyen en la agenda del público. En un artículo de 2005, Maxwell Mc- Combs hace una revisión de la teoría de la *agenda setting* y su aplicación a espacios de la web. En este empeño tiene en cuenta tres elementos:

1) Concerniente a la división del espacio digital. Gradualmente esta división está siendo superada por una disminución de los precios de las computadoras y más ofertas de instalaciones de acceso público a la web.

2) Relacionada con los hábitos de comunicación de la audiencia en los sitios de la web.

3) La suposición de que la audiencia de internet se dispersa ampliamente a través de diversos sitios en la Web, una situación que podría revelar la desaparición de la teoría de la *agenda setting* como la conocemos. (pp. 545-546)

Estas conclusiones nos ponen al corriente de una hipótesis que defiende: que las agendas a las que los usuarios se exponen en la Web son divergentes al establecimiento de agenda en los nuevos medios tradicionales; sin embargo, la investigación en torno al tema debería controlar cómo los nuevos medios están representando funciones sociales.

En Twitter los usuarios construyen esquemas de seguimiento de la agenda mediática a través de etiquetas, denominadas *hashtags*, de modo que aunque el establecimiento de la *agenda setting* sea divergente con respecto a los medios tradicionales, se pueden seguir los patrones de interpretación de los acontecimientos noticiosos a través de esta estructura temática que nos ofrece un referente contextual.

Los enlaces sociales entre los usuarios de internet estarían determinando la producción de sentido en torno a las agendas de comunicación y, de igual forma, cómo estos enlaces sociales agrupados en comunidades y su concerniente significación influyen en la agenda mediática a través de la agenda pública.

Los medios de comunicación aparecen como instituciones que median entre el acto interpretativo concreto y las prácticas discursivas de una comunidad dada, en un flujo interactivo recíproco en el que intervienen múltiples niveles de producción y circulación de sentido (Redondo, 2009). En este sentido, es importante reconocer que los medios favorecen la referencia cognitiva respecto al hecho noticioso. Cuando ofrecen la noticia proponen la agenda mediática, aunque la organización textual de dicha

agenda es un proceso negociado, dado que el *hashtag*, como estructura semántica que permite seguir el establecimiento de agenda, puede ser habilitado por los medios o estructurado por otro usuario.

## Influencia social en Twitter

La influencia social en Twitter es la potencialidad de la acción de un usuario (por ejemplo: *to tweet* –*tuit*–) de iniciar futuras acciones (por ejemplo: *retuit* o respuesta) de otros en la red, lo cual se evidencia en la acción de crear un mensaje (*tuit*) y suscitar su posterior re-difusión (*retweet* –*retuit*–) por su red de contactos y de las redes de quienes lo reciben y deciden reenviarlo (Leavitt, Burchard, Fisher y Gilbert, 2009). En Twitter persisten dos tipos de influencia:

1. La basada en la conversación: potencialidad del usuario para influir y, por tanto, incitar a otros a iniciar o participar en una conversación. Esta acción se manifiesta mediante la respuesta. El propósito de la respuesta indica que una conversación es el objetivo intencional de la acción. Al escribirla, el usuario ha sido influenciado a responder a una unidad previa de contenido (*tuit*) publicado por otro en la plataforma.
2. La basada en el contenido: potencialidad del contenido del mensaje de un usuario para influir y, por tanto, lograr que otro(s) lo reproduzca(n), total o parcialmente, para sus seguidores. Dicha influencia se percibe en la acción de *retuit*, cuyo objetivo principal es difundir contenido.

De igual forma la categorización de *tuit* como *favorito*, aunque no es tratada por Leavitt, Burchard, Fisher y Gilbert (2009), es una forma de influencia social basada en el contenido. Se trata de que al seleccionar un *tuit* como *favorito* estamos ante un proceso de asimilación y aceptación por parte del usuario.

La influencia social en Twitter se fundamenta en hacer llegar el mensaje al mayor número posible de usuarios, sean o no seguidores de quien los emite. El

proceso de recepción del mensaje está mediado por el hecho de que, según An, Cha, Gummandi y Crowcroft (2011), el 80 % de los usuarios en Twitter siguen cerca de 10 medios de comunicación, aproximadamente, y tienen contacto con otros 27 vía retuit.

Wu, Hofman, Mason y Watts (2011) constataron que el 46 % de los mensajes de los *mass media* alcanza a los tuiteros a través de intermediarios, usuarios que reciben la información directamente de los medios y que la replican mediante retuits. Los usuarios son los que seleccionan la información, la filtran, la distribuyen y aumentan o no su alcance a través de enlaces sociales.

Por lo general, los medios de comunicación tienen mayor éxito en la obtención de influencia mediante el retuit, que a través de las opciones de respuesta (Leavitt, Burchard, Fisher y Gilbert, 2009). En Twitter se produce un segundo nivel de filtración de noticias, por cuanto se produce una influencia guiada por usuarios de referencia que, siguiendo la explicación de Canavilhas (2011), “redistribuyen la información a una comunidad de seguidores” sin necesidad de que estos estén vinculados directamente al mensaje publicado por el medio. Entonces, la influencia de los medios de comunicación depende de las reacciones que suscita, tanto por repetición y asimilación, como por respuesta sobre los miembros de la comunidad virtual que sigue la noticia.

## El usuario y su agrupación en comunidades virtuales

El usuario de internet es aquel que utiliza un servicio web, ya sea en función de visualizarlo, administrarlo, editar, colaborar o suscribirse. Según Nafría (2007), es el rey de la Web actual en su versión 2.0, ya que pasa de ser mero espectador y consumidor de lo que se le ofrece en internet a convertirse en creador y generador de contenidos y servicios.

Las condiciones del usuario varían dadas las posibilidades que le ofrecen los sitios en la web. Así, por ejemplo, en las redes sociales los usuarios no solo son editores de sus cuentas y productores de contenidos, también se agrupan en comunidades virtuales

que favorecen la creación de grupos enlazados socialmente por intereses comunes.

El término de *comunidades virtuales* es usado para referirse a un grupo de personas que se asocian entre ellas por un tiempo en un ambiente mediado por computador, con énfasis en los comportamientos sociales del grupo. Según Herring (2008):

Las comunidades virtuales en internet como grupos sociales en si pueden ser agrupadas en cinco clases: grupos de interés (ejemplo fans a la telenovela), grupos de apoyo (por ejemplo, relacionados con la salud), grupos basados en cercanía geográfica y ambientes comerciales. (Herring, 2008, p. 2)

Usualmente los usuarios interesados en acontecimientos noticiosos responden a la categoría *grupos de interés*. En estos últimos se produce una relación transcultural en la que el propio texto es el medio para la relación de los usuarios. El contexto social de la relación entre los usuarios determina que los miembros de la comunidad virtual:

Compartan metas, intereses, necesidades, o actividades que proporcionan las razones principales para pertenecer a las comunidades.

Repitan acciones como participación activa, a menudo tienen interacciones intensas, fuertes relaciones emocionales y actividades compartidas entre participantes.

Tengan acceso a compartir recursos y existan políticas para determinar el acceso a estos recursos.

Haya un contexto compartido de convenciones sociales, lenguaje y protocolo. (Preece y Maloney-Krichmar, 2003, p. 597)

En este sentido, Watts (2006) menciona que la importancia de las interconexiones entre estos sujetos “no radica únicamente en la identificación de las características o número de elementos que conforman algún sistema, sino en las relaciones, interdependencias e interacciones que se dan entre ellos” (p. 62). El autor determina que las relaciones en redes virtuales siguen un orden; cualquier red puede ser una red de mundo pequeño con tal de que tenga algún modo

de plasmar el orden y continúe re-teniendo alguna pequeña cantidad de desorden. El origen del orden puede ser social, esa conexión entre nodos tiene a la sociología como fuente de estímulo. A partir de los enlaces sociales y la distribución de contenidos se genera una comunidad interpretativa<sup>2</sup>.

## Metodología

Partiendo de criterios expuestos en los referentes conceptuales, se formuló la siguiente idea a defender:

En Twitter los medios de comunicación influyen socialmente en los usuarios a través de la enunciación informativa en la disposición de la organización textual, la distribución de sus mensajes mediante enlaces sociales por patrones de repetición-reacción, y la creación de consenso sobre la interpretación de acontecimientos por usuarios miembros de la comunidad.

El *objeto* de investigación fueron los tuits asociados a la VII Cumbre de la AEC emitidos por los medios institucionales y por usuarios bajo las etiquetas (*hashtags*) #CubaCaribe, #VII CumbreAEC, #CumbreAEC.

En tal sentido fue pertinente analizar las interacciones comunicativas entre usuarios y medios de comunicación, así como el proceso de interpretación y valoración del acontecimiento noticioso en la comunidad virtual, tomando al análisis del discurso mediado por computador como perspectiva metodológica.

### Análisis del discurso mediado por computador

Según Sampieri *et al.* (2014, p. 420), el análisis del discurso como acercamiento propone una revisión temática que proporciona herramientas analíticas que permiten efectuar continuas reflexiones durante la inmersión profunda en el campo sobre los datos recolectados y las impresiones respecto al ambiente.

2 Una comunidad interpretativa es un grupo de interpretantes que generan una significación sobre un referente dado. Charles Sanders Peirce propone que, para legitimar la verdad o la realidad de algo, es imprescindible que un cierto número de personas (intérpretes) con unas mismas características, se pongan de acuerdo en que ese algo sea real. Este grupo social concreto es denominado por Jensen (1997) como *comunidad interpretativa*.

La presente investigación utilizó como método el análisis del discurso mediado por computador para determinar cómo se produce la influencia de los medios de comunicación sobre los usuarios en la interpretación de la VII Cumbre de la Asociación de Estados del Caribe.

La comunicación mediada por computadores se entiende como un conjunto de modalidades de interacción que emergen a partir de la aplicación de las tecnologías de investigación y comunicación a la comunicación pública e interpersonal. El análisis del discurso mediado por computador propone un acercamiento a la comunicación en escenarios reticulares desde la metodología del análisis del discurso. Su principal objetivo es, de acuerdo con Mancera y Pano (2013), analizar las propiedades lingüísticas y pragmáticas de este tipo de interacciones, a través de la descripción y clasificación de las formas discursivas que surgen en los entornos virtuales.

Esta perspectiva metodológica (propuesta por Herring, 2002) envuelve análisis cualitativo y cuantitativo; pero lo que lo define en su totalidad es el estudio de registros de interacción verbal. Para ello propone el abordaje de estructura, significado, interacción, comportamiento social y participación en el contexto de comunidades de interpretación.

La aplicación del análisis del discurso mediado por computadora es pertinente cuando se realizan investigaciones sobre las nuevas dinámicas conversacionales surgidas en el escenario de la Web 2.0. Mancera y Pano (2013) aseguran que en Twitter se generan nuevas dinámicas discursivas a través de dispositivos como el retuit y las etiquetas (o *hashtags*), que reconfiguran en el discurso los procedimientos de cita, la coherencia textual, la gestión de la alternancia de turnos o la intertextualidad.

En el análisis de la influencia de los medios de comunicación en Twitter el análisis del discurso mediado por computador supone un análisis textual que permite reconocer condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes mediáticos. Y, de igual forma, facilita representar los rasgos de una relación discursiva para descubrir órdenes, reglas y regularidades en el discurso, y

reconocer los modos en los que los medios de comunicación influyen sobre el público.

En este sentido, con el estudio del discurso se logra un grado de interpretación más profundo del recorrido textual, para determinar los procesos por los que se da la influencia de los medios de comunicación en la reproducción por medio del lenguaje o de los grupos sociales de determinado mensaje o ideología. Así, el discurso constituye el lugar donde los medios de comunicación y los sujetos construyen la interpretación en un proceso de negociación supeditado al contexto particular del *microblogging*, según acciones propias de la interfaz<sup>3</sup> de la plataforma.

Ahora bien, atendiendo a la interfaz, se debe tener en cuenta que el contexto discursivo se caracteriza por:

- Organización textual común (*hashtag*).
- Los participantes comparten sus percepciones, dialogan entre ellos y participan en la interpretación sobre el acontecimiento (tuit, retuit, respuesta, favorito).
- Los usuarios pueden haber estado expuestos a otras fuentes comunicativas de naturaleza virtual o analógica.

Tomando como unidad de análisis el tuit, el análisis del discurso mediado por computador se realizó a partir de la siguiente guía:

#### 1. Análisis de estructura.

1.1 Selección de la muestra. Organización textual que engloba el acontecimiento.

1.2 Análisis de los participantes del discurso (medios de comunicación - otros usuarios).

2. Análisis de patrones de repetición y reacción (aplicado a los tuits publicados por medios de comunicación).

- Influencia social basada en el contenido (retuit – favorito).

- Influencia social basada en la conversación (respuesta).

- Usuarios influyentes que citaron a través de retuits los mensajes de las cuentas de instituciones mediáticas.

3. Análisis fino (postura discursiva de los medios de comunicación).

4. Análisis global (postura discursiva de la comunidad virtual respecto a la postura discursiva de los medios de comunicación - cambios en la dirección de la conversación).

En el análisis global se aplicó el siguiente esquema de evaluación para determinar la interpretación del acontecimiento por el conjunto de usuarios de la comunidad virtual:

Actitud (tipo: afecto, juicio, apreciación).

Expresión (directa o evocativa).

Polaridad (positiva o negativa).

Compromiso (personal-grupal).

Gradual (apoyo-enfoque).

## Corpus de estudio

El análisis del discurso mediado por computador fue aplicado a un corpus de 1500 tuits que fueron sustraídos del *microblogging* a partir de la aplicación *Follow the Hashtag*<sup>4</sup>, la cual proporciona un informe completo de la influencia social de los usuarios, así como la sustracción del contenido de los tuits.

El análisis partió de la selección de un conjunto de textos que responden a enunciaciones sobre la VII Cumbre de Asociación de Estados del Caribe. Para ello se seleccionaron los tuits con las etiquetas temáticas *#CubaCaribe*, *#VII CumbreAEC*, *#CumbreAEC* que guían la conversación sobre el acontecimiento noticioso. Téngase en cuenta además que, dada la perspectiva metodológica utilizada y la muestra en cuestión, se evaluó a los usuarios activos, es decir a aquellos que generaron y transmitieron contenido dentro del grupo.

3 La interfaz determina las posibilidades que da la plataforma para editar el contenido. Por ejemplo, la de Twitter permite mecanismos de interacción como el retuit, la respuesta, la publicación de un tuit, mención, selección de favoritos.

4 [www.followthehashtag.com](http://www.followthehashtag.com)



## **Análisis de los resultados**

### **1. Análisis de estructura**

#### **1.1 Selección de la muestra. Organización textual que engloba el acontecimiento**

Muestra : 1500 tuits.

Organización textual que engloba el acontecimiento: #CubaCaribe, #VIICumbreAEC, #CumbreAEC.

#### **1.2 Análisis de los participantes del discurso (medios de comunicación - otros usuarios)**

Participantes de la comunicación:

716 usuarios: 14 medios de comunicación institucionales/702 otros usuarios.

Cuentas en Twitter de medios de comunicación institucionales que intervienen en la conversación: @trabajadorescu, @Juventud\_Rebelde, @Granma\_Digital, @EmisoraGuaimaro, @radionline, @enciclopedia\_cu, @RadioTainoFM, @tvcamaguey, @cubadebate, @SputnikMundo, @notiminuto\_vzla, @teleSur\_Cuba, @radioflorida, @PrensaLatina\_cu.

Los primeros tuits asociados a las etiquetas seleccionadas fueron publicados en la mañana del 2 de junio de 2016 por las cuentas @Granma\_Digital, @Prensa Latina\_cu y @cubadebate, lo que denota que el inicio de la conversación sobre el tema fue iniciado por cuentas institucionales de medios de comunicación.

### **2. Patrones de repetición**

Los mensajes de los medios de comunicación son distribuidos mayoritariamente a través de patrones de repetición basados en la asimilación del tuit, mediante el retuit. Por tanto, se produce un grado de acumulación y en menor medida los parlamentos

mediáticos suscitan reacciones basadas en la respuesta del público.

#### **2.1 Usuarios influyentes que citaron a través de retuits los mensajes de las cuentas de instituciones mediáticas**

La distribución de los tweets de medios de comunicación es realizada por usuarios influyentes, a través de conexiones sociales. Los usuarios influyentes que citaron a través de retuits los mensajes de las cuentas de instituciones mediáticas fueron: @SalvadorHolguín, @adrielfcuban, @YusmilaReyna, @Gua-jiritasoy, @DiegoPerez1204, @norellysmorales, @AnaTeresitaGF, @vencancilleria. Estos reprodujeron el contenido publicado y facilitaron su distribución a sus seguidores y a la comunidad.

### **3. Análisis fino (postura discursiva de los medios de comunicación)**

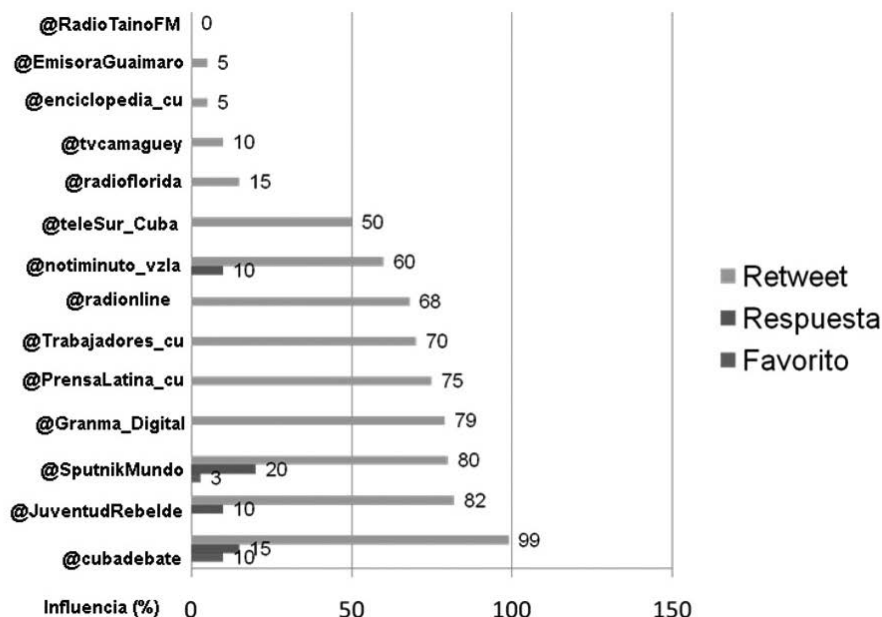
En el caso de estudio presentado y a los efectos del análisis del discurso mediado por computador, podemos reconocer que los 14 medios que reportan información sobre la VII Cumbre de la Asociación de Estados del Caribe lo hacen desde una perspectiva positiva con respecto al hecho. Algunos argumentos, presentados por las cuentas de los medios de comunicación, que validan esta interpretación son:

- La VII Cumbre de la Asociación de Estados del Caribe contó con una participación de representantes, superior a la de anteriores cumbres de la asociación.

@cubadebate: Alfonso Múnera: esta Cumbre #AEC ha sido la de mayor participación de alto nivel. #CubaCaribe #Cuba <https://t.co/qjqG5OaJoM>

- El evento fue exitoso, asistentes a la cumbre agradecieron la hospitalidad y organización del mismo por el estado cubano.

@PrensaLatina\_cu: #CumbreAEC exitosa, debate sustancioso, prevalecieron la unidad, armonía y coincidencia en los temas fundamentales. [http...](http://)



**Figura 1.** Influencia social de los mensajes de los medios de comunicación

Fuente: elaboración propia.

@Trabajadores\_cu: Raúl Castro recibió a varios mandatarios tras la VII Cumbre de la #AEC =&gt;https://t.co/c28ijqDG05 #Cuba #CubaCaribe htt...

@enciclopedia\_cu: #Cuba Alfonso Múnera: este país me ha recibido como a un cubano más #AEC #CubaCaribe https://t.co/aEQYWs8xQp

- La Asociación de Estados del Caribe se consolida como organismo de consulta y defensa de los Estados de la región.

@radioflorida: Raúl Castro #Cuba #AEC se confirma como organismo de consulta, concertación y cooperación en el Caribe. #CubaCaribe

- Los temas más tratados asociados a la Cumbre en el discurso de los tuits de la muestra fueron: cambio climático, integración, injerencia extranjera en los Estados del Caribe y su soberanía, el destino de los pueblos del Caribe, mejoras en la calidad de vida, amenazas a la paz y seguridad nacional en la región.

@radioonline: Curazao aboga por una mayor calidad de vida para los más vulnerables a los más débiles #VII Cumbre AEC #CubaCaribe

@Trabajadores\_cu: Raúl Castro #Cuba VII Cumbre #AEC hay q enfrentar amenazas a la paz y la seguridad internacionales. #CubaCaribe https...

@cubadebate: @NicolásMaduro estamos viviendo lo que advirtió @reflexionfidel en tiempos de #CambioClimático #CubaCaribe https://t.co/JQP7...

@PrensaLatina\_cu: Cumbre caribeña defiende paz, integración y desarrollo sostenible #AEC #CubaCaribe https://t.co/ycl0dKWLwB

#### 4. Análisis global (postura discursiva de la comunidad virtual respecto a la postura discursiva de los medios de comunicación - cambios en la dirección de la conversación

Se evaluó el discurso de la comunidad virtual respecto al hecho noticioso, en este sentido las valoraciones de los usuarios coincidieron, en su mayoría, con las que hacen los medios de comunicación sobre la VII Cumbre de Asociación de Estados del Caribe. La interpretación, polaridad y juicio sobre el suceso es mayoritariamente positiva.

## Cambios en la dirección de la conversación

No obstante, en la muestra se observan ejercicios valorativos de usuarios con una posición negativa respecto a la cumbre, sobre todo en la inserción de temas que constituyen cambios en la dirección de la conversación. El discurso de las cuentas @arlencezar (por palabras clave repetidas), @omarbula (por influencia social al 67 % a través de retuits) se insertó en la comunidad virtual relacionando la Cumbre con los esfuerzos de #UNPACU, la mafia internacional y a Cuba con los Papeles de Panamá. Dichos parlamentos fueron una forma de contrainformación al discurso de los medios cubanos y otros usuarios con una percepción positiva del evento.

@arlencezar: #FelicidadesRaul #FidelCastro #Cuba #CubaCaribe #cubaSenCastros #SocialismoCubano #UNPACU #TodosMarchamos q <https://t.co/npAljoCDTk>

@arlencezar: Cuba en los Papeles de Panamá - Patria de Martí <https://t.co/ZQMez9BYOR> via @JulioMShiling #SocialismoCubano #CubaCaribe #TodosMarchamos

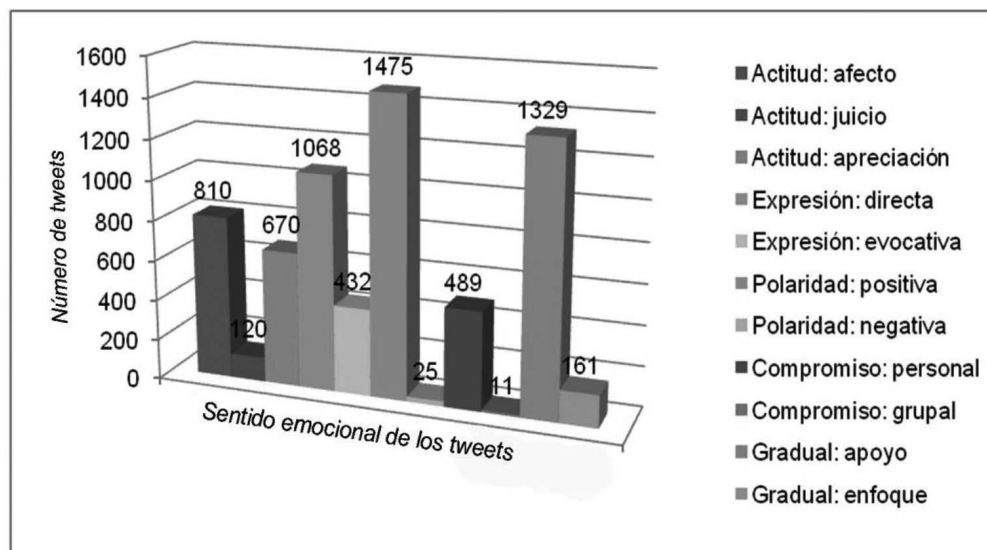
@arlencezar: #CubaCaribe #TodosMarchamos #UNPACU ABAIXO DITADURA, ABAIXO FIDEL #CubaSenCastros #RaulCastro #Cuba t <https://t.co/csSrFUmowg>

@omarbula: Mafia internacional de la DROGA & CRIMEN respalda el #ProcesoDePaz #CumbreAEC @geopolytica <https://t.co/dnr3Fv3hXa>

## Discusión de los resultados

Partiendo del caso de estudio, de su interpretación, de los enlaces sociales y de la distribución del mensaje, podemos afirmar que la influencia social de los medios de comunicación en Twitter sobre los usuarios en el caso de la VII Cumbre de la Asociación de Estados del Caribe se produce de la siguiente forma:

1. Enunciación temática (los medios de comunicación tienen éxito en comenzar la conversación dentro de la comunidad virtual). Las cuentas institucionales de los medios de comunicación fueron las primeras en publicar y



**Figura 2.** Evaluación del discurso por número de tweets de la muestra

Fuente: elaboración propia.

utilizar las etiquetas #CubaCaribe, #VII CumbreAEC, #CumbreAEC para comenzar la conversación sobre la VII Cumbre de la Asociación de Estados del Caribe. Esto supone que los medios expresaron la agenda mediática para luego ser comentada por otros usuarios.

2. Reproducción de los mensajes mediáticos. La influencia de los medios en Twitter, con respecto a la VII Cumbre de la Asociación de Estados del Caribe, se produce mayoritariamente por asimilación-reproducción a través del retuit de los mensajes publicados por las cuentas institucionales de entidades mediáticas. En menor medida, las cuentas institucionales de los medios de comunicación logran suscitar una reacción a través de la respuesta.
3. Distribución a través de enlaces sociales. Los *tuits* de los medios alcanzan una mayor audiencia gracias a la reproducción a través del retuit por parte de usuarios influyentes quienes redistribuyen el contenido y permiten que el contenido sea expuesto a otros usuarios de la comunidad virtual.
4. Consenso en la percepción-interpretación. La interpretación del evento fue evaluada como *positiva* por la mayoría de los participantes en la conversación, en correspondencia con las valoraciones que dan los medios sobre el evento. No obstante, se produjeron cambios en la dirección de la conversación, los cuales dieron lugar a otras interpretaciones, aunque menos influyentes en la comunidad con respecto al consenso ya logrado por el grupo.

## Conclusiones

La influencia social de los medios de comunicación en Twitter, durante la VII Cumbre de Estados del Caribe, se produjo como una forma de educación informal que ofreció los elementos conceptuales, cognitivos e interpretativos para la interpretación del acontecimiento por el grupo de usuarios de la comunidad virtual. Agrupados bajo las etiquetas #CubaCaribe, #VII CumbreAEC, #CumbreAEC, los participantes de

la conversación dispusieron la organización textual de la agenda mediática.

Para efectos de la presente investigación, en Twitter los medios de comunicación influyen socialmente en los usuarios a partir de elementos como la enunciación informativa, la reproducción de los mensajes a través de patrones de repetición como los retuits o la distribución de su contenido a través de usuarios influyentes dentro del grupo. De la misma manera, tienen particular éxito en construir el consenso respecto a la interpretación como forma de aceptación colectiva de los parlamentos mediáticos.

## Referencias bibliográficas

- An, J.; Cha, M.; Gummandi, K. y Crowcroft, J. (2011). *Media Landscape in Twitter: A World of New Conventions and Political Diversity*. Recuperado de <http://www.cl.cam.ac.uk/~jac22/out/twitter-diverse.pdf>.
- Bergman, M. (2000). *Meaning and Mediation: Toward a Communicative Interpretation of Peirce's Theory of Signs*. Helsinki: Department of Communication, University of Helsinki.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje, y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Burns, A. (2003). Gatewatching, not Gatekeeping: Collaborative Online News. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: Quarterly Journal of Media Research and Resources*, 107, 31-44. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/189/>
- Burns, A. y Highfield, T. (2015). From News Blogs to News on Twitter: Gatewatching and Collaborative News Curation. En S. Coleman y D. Freelon (eds.), *Handbook of Digital Politics* (pp. 325-339). Nueva York: Routledge.
- Canavilhas, J. (2011). Del gatekeeping al gatewatching: el papel de las redes sociales en el ecosistema mediático. En F. Irigaray, D. Ceballos y M. Manna, *Periodismo digital: convergencia, redes y móviles* (p. 154). Rosario: Universidad Nacional de Rosario; Fundación La Capital. Recuperado de <http://www.fpdrosario.com.ar/foro/2011/06/periodismo-digital-convergencia-redes-y-moviles>.

- Gruzd, A.; Wellman, B. y Takhteyev, Y. (2011). Imagining Twitter as an Imagined Community. *American Behavioral Scientist*, 55(10), 1294-1318. Recuperado de <http://groups.chass.utoronto.ca/netlab/wp-content/uploads/2012/05/Imagining-Twitter-as-an-Imagined-Community.pdf>
- Hernández S., R.; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a. ed. Ciudad de México: Editorial McGraw-Hill.
- Herring, S. C. (2002). Computer-mediated Communication on the Internet. *Annual Review of Information Science and Technology*, 36(1), 109-168. Recuperado de [sites.google.com/site/dozwang/fulltext3.pdf](http://sites.google.com/site/dozwang/fulltext3.pdf)
- Herring, S. C. (2008). Virtual Community. En L. M: Given (ed.), *Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. p). Nueva York : Sage. In press.
- Jensen, K. B. (1997). *Semiótica social de la comunicación de masas*. Barcelona: Editorial Bosch.
- Leavitt, A.; Burchard, E.; Fisher, D. y Gilbert, S. (2009). The Influentials: New Approaches for Analyzing Influence on Twitter. Recuperado de: <http://www.webecologyproject.org/wp-content/uploads/2009/09/influence-report-final.pdf>
- Liceras, A. (2005). Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, 109-124.
- Loo, J. R.; Gámez, D.; Lamarque, E.; Domínguez, L. y Haber, Y. (2015). Del *gatekeeper* al *content curator*: cambiar algo para que no cambie nada. *Revista Razón y Palabra*, 19(92), 1-23. Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N92/Varia/21\\_LooGamezLamarqueDominguezHaber\\_V92.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N92/Varia/21_LooGamezLamarqueDominguezHaber_V92.pdf)
- Mancera, A. y Pano, A. (2013). *El discurso político en Twitter*. Madrid: Editorial Anthropos.
- McCombs, M. (2005). A Look at Agenda Setting: Past, Present and Future. *Journalism Studies*, 6(4), 543-557.
- Nafría, I. (2007). *Web 2.0: el usuario, el nuevo rey de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Preece, J. y Maloney-Krichmar, D. (2003). Online Communities. En J. Jacko y A. Sears (eds.), *Handbook of Human-Computer Interaction*. Mahwah Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Redondo, I. (2009). *El signo como medio: Claves del pensamiento de C.S. Pierce para una teoría constitutiva de la comunicación* (tesis doctoral). Pamplona: Universidad de Navarra, España. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TrabajoInvestigacionRedondo.pdf>.
- Rost, A. (2012). *Modelos de uso y gestión de las redes sociales en el periodismo*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0, Andoibarra, España.
- Searle, J. R. (1997). *Actos de habla*. Barcelona: Paidós.
- Watts, D. (2006). *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Método de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.
- Wu, S.; Hofman, J.; Mason, W. y Watts, D. (2011). Who Says What to Whom on Twitter. En *20th International Conference on World Wide Web* (pp. 705-714). Recuperado de [http://www.research.yahoo.net/files/w\\_h\\_m\\_w\\_WWW\\_11.pdf](http://www.research.yahoo.net/files/w_h_m_w_WWW_11.pdf).
- Zappavigna, M. (2011). Ambient affiliation: A linguistic Perspective on Twitter. *New Media & Society*, 13(5), 788-806. Recuperado de <http://nms.sagepub.com/content/13/5/788>

*Autor invitado*



AUTOR INVITADO

## Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas\*

### Reading and Writing in the Social Sciences in Argentine Universities

Paula Carlino\*\*

#### Resumen

Este trabajo explora los puntos de vista de docentes y alumnos universitarios sobre la escritura y lectura involucradas en el estudio de las ciencias sociales. Los datos fueron recogidos predominantemente a través de entrevistas, complementadas con grupos focales. Los resultados muestran que leer y escribir son requerimientos ubicuos en las materias estudiadas pero suelen pasar inadvertidos: no aparecen mencionados en los programas de cátedra, y resultan escasamente orientados por los docentes ya que se dan por sabidos. Sin embargo, los entrevistados revelan que la lectura y escritura requeridas en estas materias son prácticas novedosas y desafiantes para los alumnos porque difieren de los modos de leer y escribir ejercitados en la escuela secundaria. A pesar de que los problemas de los alumnos son reconocidos, los docentes no suelen ocuparse de cómo leen y escriben sus estudiantes por limitaciones institucionales y por considerarlo impropio de su función, en base a ciertos supuestos, cuestionados por las investigaciones. Estos resultados son relevantes para la discusión de políticas institucionales, atinentes a quienes cabe la responsabilidad de ayudar a participar en las prácticas de estudio que la universidad demanda. La respuesta debería considerar también el cómo y el porqué.

**Palabras clave:** enseñanza superior, ciencias sociales, lectura, escritura, concepciones, alfabetización académica, escribir a través del currículo.

\* Una versión previa de este artículo fue publicada originalmente en inglés en el libro *Traditions of writing research*, editado por Ch. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Macleod, S. Null, P. Rogers y A. Stansell en 2010 (Nueva York: Routledge). El texto incluido en este volumen de *Enunciación* corresponde a la versión revisada de la traducción realizada por Alicia Vázquez y Elisa Cadario, publicada en 2011 en la revista *Contextos de Educación* No. 11, por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

\*\* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Directora del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias), equipo pluridisciplinar de investigación y de formación de investigadores: <https://sites.google.com/site/giceolem/>. Muchas de sus publicaciones pueden accederse libremente de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/>

**Cómo citar este artículo:** Carlino, P. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110-124.

## Introducción

La investigación y la enseñanza de la escritura en las disciplinas son emprendimientos que solo recientemente han asumido las universidades argentinas. La mayoría de las investigaciones relacionadas solían enfocar las dificultades de los estudiantes para leer y escribir en la universidad: el foco estaba en el déficit de los alumnos, no en la enseñanza que reciben. Por el contrario, el presente estudio surgió de la relevancia que otorgamos para nuestra región a las contribuciones estadounidenses del movimiento “escribir a través del currículo” (WAC, por su sigla en inglés) (Bazerman *et al.*, 2005; Nelson, 2001; Russell, 1990) y “escribir en las disciplinas” (WID, por su sigla en inglés) (Hortshoj, 2001; Monroe, 2003), así como a las investigaciones británicas (Lea y Street, 1998; Lillis, 1999) y australianas (Chanock, 2004; Vardi, 2000) sobre “alfabetizaciones académicas”. Tanto WAC como WID promueven incluir la escritura en la enseñanza universitaria para favorecer el aprendizaje, mientras que los estudios sobre alfabetizaciones académicas dirigen su atención a las relaciones de poder, mediadas institucionalmente, entre lo que profesores y estudiantes hacen, piensan y esperan con respecto a las tareas de escritura necesarias para participar en los estudios universitarios. Una adicional y congruente fuente teórica para el presente trabajo es el enfoque constructivista sobre “didáctica de las prácticas del lenguaje”, originado en Argentina (Ferreiro, 2001; Lerner, 2003; Nemirovsky, 1999).

## Contexto de la investigación

Argentina tiene 39 universidades públicas y 43 privadas, con 1.304.000 y 279.000 estudiantes, respectivamente (en un país con una población de 39 millones). Varían considerablemente en tamaño, desde 358.000 estudiantes en la Universidad de Buenos Aires a menos de 1500 en las instituciones más pequeñas y recientes (Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina, 2007). La tasa bruta de escolarización de educación superior en Argentina era de 68,6 % en 2006 (Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina, 2007). Aunque esta tasa es la más alta en Latinoamérica, se considera que el sistema terciario en Argentina es cada vez más ineficiente. Las estimaciones indican que la tasa de abandono de los estudiantes de primer año es aproximadamente del 50 % y que solo el 20 % de los estudiantes universitarios finalmente se gradúa (Marquís y Toribio, 2007, pp. 37-38)<sup>1</sup>.

Las universidades nacionales (públicas), a las que asiste el 82 % de la población universitaria, tienden a ser las más prestigiosas. Los estudios de grado son completamente gratuitos y la mayoría de las carreras no requieren un examen de admisión desde 1983, año de la recuperación de la democracia. Aunque esta tradición de apertura de la educación superior pública ha favorecido el acceso de muchos estudiantes de clase trabajadora, también es cierto que esta política de ingreso irrestricto no garantiza el progreso en sus estudios ni la graduación. Son escasas otras políticas para favorecer la inclusión social, como ayuda financiera, programas de orientación o servicios de apoyo al estudiante. La mayoría del plantel docente está compuesto por auxiliares docentes a tiempo parcial mal remunerados; tienden a ser infrecuentes los programas de formación en servicio o desarrollo profesional de los docentes universitarios.

En las ciencias sociales y humanidades, es habitual que para cursar las distintas asignaturas se demande leer y escribir, aunque no se enseña explícitamente cómo hacerlo. Se solicita que los estudiantes lean

1 Nótese que los datos de este trabajo fueron consultados y recogidos al momento de elaborar la primera versión de este texto y han sufrido importantes modificaciones, a partir de las políticas públicas del gobierno kirchnerista (2003-2015), con creación de universidades en zonas populares, otorgamiento de becas para estudiantes de los sectores más vulnerables socioeconómicamente, mejora de salarios docentes, y ampliación considerable del presupuesto educativo.



diversas fuentes y respondan preguntas de examen, o que –fuera de clase– escriban monografías (tipo de texto poco definido), una o dos veces en el semestre para ser evaluados. Las clases difieren en tamaño, pudiendo albergar a 50 estudiantes y aun más en los trabajos prácticos (y 300 en las clases magistrales). No existen “centros de escritura”, “tutores de escritura”, “programas WAC o WID” al estilo de las universidades estadounidenses, ni “unidades de enseñanza y aprendizaje”, “asesorías para el desarrollo de habilidades de lenguaje y académicas” al estilo australiano. Los profesores se quejan de que “los estudiantes no saben escribir, no comprenden lo que leen, no leen”. Cada año los problemas de lectura y escritura aparecen en los titulares de los diarios.<sup>2</sup>

## Mi investigación previa

Tres etapas de investigación parcialmente superpuestas derivaron en el presente estudio. La primera consideró la escritura académica como una habilidad cognitiva e investigó, a través del análisis de borradores, cómo los estudiantes universitarios revisaban sus textos durante una situación de examen. La segunda etapa surgió de las diferencias encontradas al comparar las revisiones de estos estudiantes y aquellas de universitarios franceses y norteamericanos reportadas en la literatura que inspiró mi estudio (Hayes y Flower, 1986; Piolat, Roussey y Fleury, 1994). Después de muchos análisis, comprendí que tal diferencia no era cognitiva sino cultural, y la atribuí a las disimilitudes entre países respecto de las experiencias de enseñanza de la escritura. Esto motivó un estudio comparativo en el que “descubrí” realidades desconocidas en la bibliografía publicada en español, tales como las unidades de enseñanza/aprendizaje y los programas de desarrollo docente australianos, los centros de escritura, y las “materias de escritura intensiva” norteamericanos, así como las contribuciones de las corrientes WAC, WID y alfabetizaciones académicas (Carlino, 2005b). La tercera línea de trabajo desarrolló una investigación acción durante seis años, que puso a prueba numerosas tareas de lectura y escritura en asignaturas de psicología y educación a los fines de favorecer la participación de los alumnos en clase e incrementar su actividad cognitiva sobre los objetos de estudio. Los resultados de estas dos últimas líneas de investigación fueron publicados con el objetivo de promover la necesidad de que las instituciones apoyaran la lectura y la escritura en todas las asignaturas universitarias (Carlino, 2005a, 2005b). Sin embargo, para argumentar a favor de esta tesis, se necesitaban más datos; la investigación presentada en este artículo pretende aportarlos.

## El presente estudio

### Preguntas de la investigación y método

Qué piensan estudiantes y docentes universitarios acerca de las tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en materias de las ciencias sociales? ¿Cómo devuelven (comentan) los docentes los escritos de sus alumnos? Para responder estas preguntas, un equipo de cuatro investigadores y yo comenzamos un estudio cualitativo financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas<sup>3</sup>. El estudio, hasta el momento, ha involucrado diez asignaturas de ciencias sociales en tres universidades públicas a través de dos grupos focales con 45 estudiantes del primer curso, luego del cual individualmente respondieron en forma escrita a las consignas: “¿Cuáles son las tareas de lectura y escritura más habituales en la

2 En el sitio <https://sites.google.com/site/giceolem/> se puede acceder a otros estudios de la autora sobre temas afines.

3 PIP No. 5178 financiado y evaluado por Conicet. El equipo de investigación estuvo integrado por Graciela Fernández, Viviana Estienne, Emilse Diment y Silvia Di Benedetto, y fue dirigido por Paula Carlino. Los datos fueron recogidos entre 2003 y 2006.

universidad?” y “¿Qué encuentras de novedoso en ellas, respecto de la escuela secundaria?”. Además, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a 15 docentes y 21 alumnos (véase apéndice A). Un recurso original, que resultó de gran utilidad al final de algunas entrevistas, fue ofrecer al entrevistado un conjunto de tarjetas con descripciones de clases hipotéticas, que mostraban diferentes tareas de “escribir para aprender” y de “aprender a escribir”. Se preguntó a los docentes y alumnos si las tareas eran similares o no a las que realizaban en sus clases, si las encontraban útiles, y por qué. Alternativamente, en otras entrevistas, les solicitamos que nos mostraran un examen ya evaluado e indagamos acerca de los significados que profesores y estudiantes otorgaban a los comentarios escritos por el docente en el texto de los alumnos. Adicionalmente, examinamos programas de las asignaturas, buscando información acerca de los requerimientos de lectura y escritura para cada materia.

Inspirados por el diseño de investigación de Lea y Street (1998), no buscamos una muestra representativa de todo el universo argentino sino un corpus de perspectivas en el cual explorar y delimitar nuestras hipótesis iniciales acerca de las experiencias institucionales que nos rodeaban. Nuestro objetivo fue aprehender y objetivar las prácticas cotidianas que se resultan transparentes, se consideran naturales y parecen necesarias, para volverlas observables a sus actores y a las autoridades. El fin último de nuestro estudio fue desnaturalizarlas para abrirlas a la crítica.

## Resultados

El análisis de los datos recogidos permite caracterizar el panorama encontrado en los siguientes términos. La lectura y escritura de textos académicos son prácticas omnipresentes en las materias de ciencias sociales pero tienden a pasar inadvertidas: no se explicitan en los programas de las asignaturas ni son suficientemente guiadas por los docentes. Por el contrario, se dan por sabidas. Las percepciones de los docentes y alumnos entrevistados revelan que:

1. Las prácticas de lectura y escritura universitarias son novedosas para los alumnos porque difieren notablemente de los modos de leer y escribir requeridos en la escuela secundaria; por este motivo, constituyen para ellos un importante desafío.
2. A pesar de esta situación, los docentes a cargo de las diferentes materias no suelen explicitar sus expectativas en relación con la lectura y escritura ni acompañar su realización: la orientación es escasa y la retroalimentación, mínima.
3. La mayoría de los docentes y alumnos entrevistados consideran que la lectura y escritura no deben ser objeto de enseñanza en las asignaturas; esta opinión se basa en supuestos muy extendidos.
4. En algunos entrevistados encontramos cierta contradicción: aunque expresan que en la universidad no es apropiado enseñar a leer y a escribir, a la vez dan ejemplo de cómo algunos docentes se ocupan de acompañar la lectura y escritura de sus alumnos. Este acompañamiento es valorado por los estudiantes pero ni ellos ni sus docentes reconocen que ello constituya enseñanza orientada a ayudar a que los primeros continúen aprendiendo a leer y a escribir.
5. Algunos de los entrevistados atribuyen a limitaciones institucionales el hecho de que los docentes no se ocupen de la lectura y escritura de sus alumnos.
6. Mientras que las limitaciones institucionales deben ser tenidas en cuenta, los tenaces supuestos mencionados en III también dificultan que los profesores se ocupen de cómo se lee y se escribe en sus materias.

Incluyo a continuación extractos de las entrevistas para ilustrar nuestros resultados.

## I

Leer y escribir para estudiar en la universidad implica un reto para los estudiantes porque es muy diferente a cómo refieren que se lo hace en la educación secundaria. Ellos manifiestan que las tareas de lectura y escritura que debieron realizar en la escuela antes de su llegada a la universidad requieren localizar en los textos cierta información según las preguntas de un cuestionario, y transcribir literalmente partes del texto. En la universidad, por el contrario, es necesario entender lo leído, hacer inferencias acerca del texto como un todo y en relación con otros textos:

ESTUDIANTE: ... en el secundario no te dicen “leé”, te dicen “contestá preguntas”. Te dan un cuestionario y te dicen “contestalo”

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo lo hacés?

ESTUDIANTE: ¡La típica del cuestionario! Y es muy pavote: a ver... esta pregunta estaaaá, acá. (Señala).

ENTREVISTADOR: ¿Y en la facultad?

ESTUDIANTE: Y en la facultad no, se supone que tenés que leer. (Estudiante, CBC, Sociol., Educación).

Lo que me pierdo es que las deducciones que uno pueda sacar, extraer, no están escritas en ningún lugar [...]. Entonces, a veces me resulta difícil saber si está bien. (Estudiante, primer año, Psicología).

En la universidad, las tareas de escritura a partir de fuentes enfrentan al alumno con una nueva manera de leer, que le exigen comparar diferentes puntos de vista acerca del mismo tema y tomar en cuenta las relaciones existentes entre los puntos de vista de los diferentes autores. No existen verdades absolutas, hechos para repetir como en la escuela secundaria, sino diferentes posturas y argumentos para cada tema:

[Una pregunta que dio el docente en clase] decía: “¿Qué cosas le agrega Althusser a Marx?”. Ah, bueno, entonces yo ya sé que a Marx y a Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi por separado. Con esa pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, yo no sé (Estudiante, CBC, Educación).

Los docentes coinciden en que los alumnos “se pierden” cuando leen textos universitarios. Lo que ellos desconocen es que en la escuela secundaria los estudiantes estaban habituados a leer en forma superficial para cumplimentar las tareas requeridas (tal como refieren algunos alumnos entrevistados) y que probablemente en la universidad intentan leer pero, al no comprender, muchos abandonan la lectura:

Hay muchas dificultades para ver qué es lo importante del texto, sobre todo que les cuesta mucho relevar qué es lo importante del texto para el programa (Auxiliar docente de Sociología, CBC).

ENTREVISTADOR: ¿Qué hacen los estudiantes cuando leen?

PROFESOR: Nada, los alumnos no hacen nada cuando leen, nada de nada. Los alumnos no leen (Profesor titular de Sociología, CBC).

Si articulamos los datos de este estudio, la “falta de lectura” de los alumnos, mencionada por este profesor, no parece resultar de su inactividad producto de la “pereza” de ellos, sino de un abandono de

la lectura resultante de las dificultades para entender lo que leen. No es una no-lectura primaria, sino secundaria, emergente del sinsentido que provoca la incomprensión, y de la falta de recursos para hacerle frente.

En resumen, los modos de lectura y escritura exigidos por las diversas asignaturas universitarias son prácticas en las que no estás familiarizados quienes ingresan a la universidad, prácticas culturales y no naturales de “hacer cosas con el lenguaje”. Nos preguntamos, entonces, si tomar conciencia de este hecho ayudaría a los profesores de las diversas asignaturas y a las instituciones como tales para diseñar y sostener caminos (cómo, dónde, cuándo, a cargo de quiénes) de acompañar estas transiciones inevitables, agudizadas, probablemente, si los estudiantes provienen de familias que no han cursado estudios universitarios.

## II

Aunque los “problemas de los alumnos” son reconocidos, esto no implica que sus necesidades educativas sean tenidas en cuenta. Por el contrario, ni las instituciones ni los docentes se ocupan de que los alumnos desarrollen formas ajustadas de leer y escribir en sus disciplinas. Tampoco incluyen en sus clases a la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje conceptual. Las expectativas (lo que el docente espera del alumno respecto a cómo analizar o producir un texto) no se hacen explícitas: raramente se proveen lineamientos para leer o escribir; de igual modo, el acompañamiento durante el proceso y la retroalimentación son escasas.

ENTREVISTADOR: ¿Trabaja con alguna guía de lectura la cátedra?

PROFESOR: No, [...] ¡darles una guía de lectura!, no, me parece que no tiene ningún sentido, se entiende bastante. Si no se entiende, lo que yo pretendo es que ellos marquen y me digan: “Esto no se entiende, ¿me lo explicás?” (Auxiliar docente de primer año, Psicología).

En las materias te piden que [el texto] esté bien organizado, que se entienda, pero eso es lo que te piden, pero no te explican nada [sobre cómo lograrlo]. [...] [Los profesores] no te dicen cómo incluir citas textuales ni referencias bibliográficas; se supone que lo sabés o que lo vas a averiguar por ahí. (Estudiante de primer año de Artes).

La escritura es mayormente requerida a los fines de la evaluación pero no es considerada una herramienta de aprendizaje. Esto se hace evidente en la escasez de orientación y retroalimentación que los estudiantes reciben. Estas dos situaciones se consideran “normales”, aunque algunos estudiantes se quejan porque perciben que pierden valiosas oportunidades de aprendizaje:

En general, siempre el examen entero es [viene devuelto con] un visto [✓] y la nota [calificación numérica]; es muy raro que el profesor se encargue de guiarte por la corrección [...] Lo que hacen es subrayar lo que está mal [...] y vos sabés que está mal, pero no sabés si está de más, si es al revés, o qué (Estudiante de primer año de Abogacía).

Comentarios [al texto escrito en situación de examen] no recibimos muchos... pero sí esas notas marginales “incompleto” o “faltan conceptos”, esas sí. No especifican, claro... (Estudiante de segundo año de Trabajo Social).

Este tipo de correcciones, ambiguas e inespecíficas (intercambiables de un examen a otro), sirven más para justificar la nota (Hjortshoj, 1996; Mosher, 1997; Sommers, 1982) que para ayudar al alumno a elaborar significados, o comprender sus errores para poder superarlos. En la cita previa, el “claro” en boca de un estudiante evidencia que esta clase de correcciones constituye una práctica frecuente e instituida. A pesar de esta experiencia habitual, las palabras y la entonación que utilizan los alumnos al referirse a ella critican sutilmente lo que perciben como una falta de dedicación del profesor:

¡Ese [texto de examen] ni lo tildó! O sea, no sabíamos si lo había corregido o no lo había corregido, si lo había mirado o no lo había mirado (Estudiante, Psicología).

Este es el [único profesor] que aclara cada punto [cada pregunta] cuánto vale, por eso lo traje, porque aclara la puntuación. Pero no tiene nada. No tiene nada escrito. [El parcial no presenta ninguna corrección. Su calificación es nueve, que consiste en sumar los puntos parciales de cada pregunta respondida] (Estudiante de cuarto año de Psicopedagogía).

Además de las entrevistas, para entender el lugar otorgado a la lectura y la escritura necesarias para participar en las materias, examinamos un corpus de programas de asignaturas de ciencias sociales. Estos, por lo general, contienen una lista con los temas disciplinarios a cubrir, acompañados por la bibliografía, los objetivos del curso y, ocasionalmente, la metodología que el docente implementará en sus clases. También especifican el número de trabajos prácticos a realizar como evaluación. La mayoría de los programas no mencionan que se requerirá de los alumnos leer y escribir textos. De todos modos, la escritura está implícita en las tareas de evaluación y la lectura, en la palabra “bibliografía” que precede al listado correspondiente. Un ejemplo raro de un programa en el cual la tarea de escritura se explicita solo dice:

El sistema de evaluación de la asignatura consistirá en un examen parcial individual, escrito, presencial [...] y un trabajo de síntesis conceptual, escrito, individual, domiciliario (Programa de cátedra, Psicología).

En esta sección hemos ilustrado que, aunque las “dificultades” para leer y escribir por parte de sus alumnos sean reconocidas, no se observan acciones docentes ni institucionales que apunten a ayudarles a superarlas. Nuestra interpretación de los datos obtenidos nos lleva a pensar que los desafíos que enfrentan los alumnos para leer y escribir según los modos esperados en cada asignatura son entendidos por las instituciones y docentes como sus dificultades o déficits, y no como emergentes de la falta de familiaridad con estas nuevas prácticas, propias de las disciplinas. En este sentido, quizá, podría explicarse que las cátedras no se involucren en colaborar para que los estudiantes puedan participar en estas nuevas prácticas.

### III

La mayoría de los docentes y alumnos entrevistados piensan que la lectura y escritura disciplinares no deben ser objeto de enseñanza en la universidad. Algunos supuestos basados en cierto “sentido común” parecen justificar esta afirmación.

El primer supuesto atañe a considerar a la lectura como un proceso de extracción de significados “dados” en un texto: si el significado es inmanente al texto, basta con leerlo para acceder a él. Esta sería la razón por la que no hay, aparentemente, necesidad de ocuparse de la lectura después de que los alumnos aprendieron a leer al comienzo de la escolaridad. Se presupone que los estudiantes ya tienen desarrollada

esta habilidad, concebida como general y transferible a cualquier texto y contexto. Por el contrario, las investigaciones señalan a la lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre a) el texto y b) los conocimientos y propósitos con que lee el lector. Por ello, si se reconociera que en este proceso no basta con la habilidad elemental de decodificar el texto, los docentes podrían explicitar ciertos conocimientos y propósitos de lectura, ya que atañen a su disciplina y no son familiares para los estudiantes.

Del mismo modo, la escritura aparece para los entrevistados como un canal de comunicación para transmitir ideas preexistentes y no como un método de elaborar significados sustanciales dentro de un campo de estudio. Desde este supuesto, ocuparse de la escritura implicaría centrarse en la gramática y la ortografía, y corregir errores de superficie, porque la escritura se concibe como “un producto textual más que como un proceso intelectual” (Carter, Miller y Penrose, 1998). Dentro de este marco, no se observa como necesario que los alumnos continúen aprendiendo a leer y a escribir en la universidad (ni que los docentes deban acompañar este aprendizaje), porque lectura y escritura se consideran la prolongación de habilidades generalizables previamente “aprendidas fuera de una matriz disciplinar” (Rusell, 1990). Por estas razones, algunos docentes explicaron que no consideraban que debían ocuparse de la lectura y escritura como parte de su trabajo:

ENTREVISTADOR: ¿Vos creés que es parte de tu tarea enseñarles a escribir [en tu materia]?

DOCENTE: ¡No!

E: ¿Por qué?

D: Porque tengo que enseñarles la materia... ellos lo tendrían que haber aprendido mucho mejor en la secundaria [...].

E: ¿Y vos cómo pensás que ellos pueden aprender eso, a hacer un texto así, de esa calidad que vos esperás?

D: Supongo que ya lo saben, lo que es un buen texto.

E: ¿Y de dónde lo podrían saber?

D: [Ríe] Muy buena pregunta... de las materias anteriores, porque [esta materia] es de segundo... Yo creo que tendrían que tener talleres de escritura... con gente especializada... de Letras (Auxiliar docente, segundo año, Relaciones Laborales).

Es interesante notar cómo este docente cambia sus ideas durante el transcurso de la entrevista. Primero afirma que no está dentro de sus funciones ocuparse de la escritura de sus alumnos porque asume que eso debería haber sido aprendido en el nivel educativo previo, y que podría ser transferido al contexto de escritura actual. Luego, el entrevistador le recuerda que previamente en la entrevista el docente había especificado las características de lo que él consideraba un buen texto “para su materia”. En ese momento, el docente ríe porque se da cuenta de que nunca nadie pudo haber enseñado eso a sus alumnos. En consecuencia, reconoce que ellos tienen necesidades educativas de las cuales él siente que no puede ocuparse, y sugiere que deberían abordarse en otros espacios curriculares, con docentes especializados.

El segundo supuesto invocado para no ocuparse de la lectura y escritura de los alumnos considera que los estudiantes son o deberían ser autónomos (Chanock, 2001). Ser adulto se equipara con ser experto, a través de una ecuación en la cual –en virtud del primer supuesto– la edad garantiza haber desarrollado previamente las habilidades de lectura y escritura, consideradas generales y transferibles:

Como creo que son alumnos universitarios, son responsables de lo que quieren decidir hacer [...]. No los oriento [sobre cómo leer], porque entiendo que son universitarios y ellos mismos tienen que decidir qué es lo que

quieren y qué es lo que no quieren. [...] Yo los dejo, porque para mí es interesante que ellos hagan ese recorrido [lector] y que ellos decidan (Auxiliar docente, primer año, Psicología).

Incluso los estudiantes asumen que son lo suficientemente mayores para leer de forma autónoma, sin necesidad de recibir orientación:

El docente va y explica, [...] te dice: "Lean estos textos" y ya está, depende de cada uno. [Los alumnos universitarios] como que ya son más grandes y es algo que depende de ellos (Estudiante, primer año, Artes).

La idea de que no está dentro de las funciones de los docentes universitarios hacerse cargo de la lectura y escritura se basa en un tercer supuesto. Tanto los profesores como los alumnos sostienen un modelo restringido acerca de la enseñanza de las asignaturas y de su objeto. Enseñar en las ciencias sociales se concibe en términos de que el profesor exponga oralmente y explique conceptos. En consecuencia, no se considera que el rol del docente incluya andamiar (guiar y retroalimentar) nuevas prácticas (en este caso, de lectura y escritura) para que, progresivamente, el alumno las aprenda. El aprendizaje se concibe como la internalización más bien pasiva de significados preformados transmitidos por el docente. No se suele considerar que la participación de los alumnos en tareas de lectura y escritura desafiantes, en ciertas condiciones y con ciertas ayudas pedagógicas, resulte imprescindible para favorecer el aprendizaje de los temas sobre los que se lee o escribe.

Desde este punto de vista, el objeto de enseñanza se entiende como una pieza de información, un conjunto de conocimientos declarativos. En cambio, no se tiene en cuenta como parte del saber que debe ser enseñado al conocimiento práctico, tácito y procedimental, como el involucrado en las prácticas de lectura y escritura de una disciplina, que resultan poco familiares para los alumnos.

Del mismo modo, los estudiantes tienden a esperar que las clases en la universidad se organicen en torno a un docente que comunica información en forma oral, mientras los alumnos se limitan a recibirla. Otras dinámicas metodológicas son consideradas, con frecuencia, una pérdida de tiempo:

[El entrevistador muestra una tarjeta con el relato de una clase en la cual los estudiantes trabajan en pares con sus borradores o versiones provisionales de lo que han escrito]

ESTUDIANTE: Esto de hacer un borrador y trabajarlo con algún compañero, ir corrigiéndolo entre los dos y después con el grupo, eso serviría, sí, aunque sea para discutir acerca del tema en cuestión. Sería bueno, si fueran grupos pequeños, si no fueran 80 en un aula.

ENTREVISTADOR: ¿Vos creés que no se hace porque son muchos?

ESTUDIANTE: Y..., yo creo que en parte sí, porque si fuéramos 20, 10 borradores a corregir [durante la clase], entonces, ¿cuándo damos la clase? (Alumna de segundo año de Literatura. Itálicas agregadas).

En el extracto de entrevista previo, la alumna reconoce que es difícil en grupos numerosos entrelazar la escritura con la discusión oral y recibir retroalimentación. Pero también deja ver que no considera a esa actividad una clase porque lo que espera es escuchar al profesor:

Me encantaría trabajar en grupos pequeños con compañeros, digamos dos, tres, y poder sentarnos a discutir un montón de cosas de la facultad... *En clase, en cambio, voy para incorporar conocimientos.* [...] voy a la clase, y voy a tomar mis apuntes y voy a estudiarlos (Estudiante de segundo año de Literatura) (itálicas por fuera del texto original).

En este apartado, se explicitaron tres supuestos tácitos –sobre la lectura y la escritura, sobre los alumnos universitarios y sobre la enseñanza– para entender por qué la lectura y la escritura necesarias para el estudio de las asignaturas no suelen concebirse como objeto de enseñanza dentro de las materias indagadas.

#### IV

En los datos recogidos, emergió una aparente contradicción entre lo que algunos entrevistados declaran pensar y lo que dicen hacer en sus clases. Si bien profesores y estudiantes generalmente sostienen que no es propio de la educación superior ocuparse de trabajar los modos de lectura y escritura esperados, hay algunos profesores que sí abordan incidentalmente cómo leen y escriben sus alumnos, según queda reflejado en el siguiente extracto de entrevista:

A veces, por ejemplo, hacemos estos pasos previos a la hipótesis, los hacemos oralmente entre todos, lo hacemos oral y después les decimos que en grupos escriban hipótesis y las lean en voz alta, y por ahí que otro grupo las justifique o que otro grupo le pueda hacer preguntas o charlamos por qué está bien o por qué está mal esa hipótesis [...]. Ellos traen un escrito de la casa, y lo que hacemos en las clases es eso: leer los escritos de todos, y charlarlos en clase (Auxiliar docente de segundo año de Diseño de Imagen y Sonido).

Por su parte, los estudiantes valoran este tipo de trabajo en clase junto con el docente porque les ayuda a entender lo que se espera de ellos. De igual modo, aprecian los comentarios que pueda realizar el profesor (en forma oral o escrita) a los escritos de los estudiantes, así como su orientación sobre qué buscar en las lecturas encomendadas:

ENTREVISTADOR: [¿Da lo mismo recibir comentarios del docente?]

ESTUDIANTE: No, no da lo mismo. Porque [...] si te da la nota sola, pero no te dice en qué te equivocaste, en qué fallaste, o qué pretende... y, vos no podés... bah, es como una guía que te escriban... que te marquen y que te indiquen (Estudiante de segundo año de Trabajo Social).

Hay materias para las cuales hay guías de lectura, que eso es bastante facilitador, porque uno sabe más a lo que le tiene que dar bola [prestar atención] y a lo que no le tiene que dar bola (Estudiante de primer año de Psicología).

A pesar de que los alumnos aprecian estas inhabituales orientaciones, afirman que no son “enseñanza” sobre la lectura o la escritura. Del mismo modo, el docente que las ofrece suele reconocer que está favoreciendo la comprensión de los conceptos disciplinares que su materia pretende enseñar, pero raramente puede tomar conciencia de que esta orientación también ayuda a sus estudiantes a ajustar el modo como los leen y escriben. La afirmación de que no corresponde a los docentes ocuparse de la lectura y la escritura en sus asignaturas y, a la vez, la acción (infrecuente) de ocuparse de ello mencionada por algunos entrevistados plantea una contradicción, que se puede comprender si tenemos en cuenta los supuestos mencionados en el apartado III acerca de la naturaleza de la lectura y la escritura, de los estudiantes y de la enseñanza.



## V

Durante las entrevistas realizadas en este estudio, preguntamos a docentes y estudiantes por qué creían que la mayoría de los docentes de las disciplinas no se ocupan de la lectura y la escritura en sus materias.

1. Ellos lo atribuyeron a limitaciones institucionales: escasas horas de clase y bajo salario en relación con el tiempo que los docentes dedican a su actividad.
2. Número excesivo de alumnos por clase.
3. Falta de formación de los profesores.

## VI

A la vez que las limitaciones institucionales deben ser tomadas en cuenta por las autoridades, los supuestos generalizados a los que hicimos referencia en el apartado III también dificultan que los docentes incluyan el trabajo sobre la lectura y escritura en sus materias. Sus creencias “*pueden tener fuerza motivacional* porque no solo etiquetan y describen el mundo sino que además establecen objetivos (conscientes e inconscientes) y promueven o incluyen deseos” (Strauss, 1992, p. 3, citado por Curry, 2002; resaltado del original). Sin embargo, estas creencias pasan desapercibidas porque aparecen naturalizadas como parte del “sentido común” de los entrevistados.

## Discusión y conclusiones

Esta investigación nació del intento de promover un debate local y justificar con datos empíricos la necesidad de ocuparnos de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas en las universidades argentinas y latinoamericanas. De todos modos, sus raíces teóricas surgidas de contribuciones de América del Norte, Australia y Gran Bretaña, alientan un diálogo más amplio. El presente estudio sugiere que las universidades argentinas descuidan la lectura y escritura para participar y aprender en las materias indagadas, en mayor medida que en el mundo de habla inglesa. Algunas ideas generalizadas subyacentes a esta situación tienden a ser similares: un concepto restringido de escritura y alfabetización (Bogel y Hjørshoj, 1984; Carter, Miller y Penrose, 1998; Creme y Lea, 1998; Lea y Street, 1998; Russel, 1990) y una debatible noción de autonomía de los estudiantes (Chanock, 2001, 2003). Nuestro estudio ofrece una exploración adicional de las creencias predominantes acerca de la naturaleza de la lectura y la enseñanza. Este grupo de supuestos cuestionables, también denominados *discursos* (Gee, 1990; Ivanic, 2004), *mitos* (Creme y Lea, 1998), *modelos implícitos* (Lea y Street, 1989), *enfoques* (Lillis, 2003) y teorías tácitas (Gee, 1990) “lleva a formas particulares de acción social, [...] decisiones, [...] elecciones y omisiones” (Ivanic, 2004, p. 124). Junto con las limitaciones institucionales materiales, impiden que los docentes respondan a las necesidades educativas de sus alumnos, perjudicando en especial a los estudiantes cuyas familias no han cursado estudios universitarios, para quienes se maximiza la confusión generada por no recibir guía (Lillis, 1990). Nuestros resultados también apoyan el enfoque constructivista de la “didáctica de las prácticas del lenguaje” originado en Argentina (Lerner, 2003), que propone enseñar (compartir, hacer explícitas y ayudar a ejercer) las prácticas de lectura y escritura requeridas para participar en la escuela y en la sociedad, en lugar de responsabilizar a los alumnos por lo que aún no saben hacer.

Para concluir, y más allá de la discusión con otros autores que han indagado sobre temas afines, los hallazgos de esta investigación plantean preguntas y brindan insumos para pensar las políticas institucionales

atinentes a quiénes cabe la responsabilidad de ayudar a participar en las prácticas de estudio que la universidad demanda. La respuesta debería considerar también el cómo, el cuándo, el a cargo de quiénes y con qué formación, y –sin duda– el porqué de todo ello.

### **Adenda en abril de 2017**

Me permito incluir en esta sección, agregada al artículo original, algunas consideraciones cuya pertinencia evaluará el lector del presente número de *Enunciación*. Cuando los editores de esta revista colombiana me solicitaron el envío de un trabajo ya publicado para incluirlo en la sección “Autor invitado”, no dudé en aceptar ni acerca de qué trabajo iría enviar.

Por un lado, porque me une con Colombia, y en particular con varias de sus universidades, una relación de trabajo y afecto de más de una década. Han sido los colegas colombianos lectores de mis publicaciones desde 2003, cuando la Universidad de Antioquia publicó un primer artículo de mi autoría. Desde entonces, también han sido interlocutores, en encuentros dentro y fuera de Colombia.

El artículo que precede a esta adenda fue originalmente escrito y publicado en inglés y luego traducido y publicado en español, aunque por diversas razones no ha tenido, según tengo conocimiento, la misma difusión que otros artículos de mi autoría. Sin embargo, se trata, a mi juicio, de un trabajo nodal en el curso de mi producción. Por ello he querido incluirlo en esta revista. Téngase en cuenta que este trabajo se origina en los hallazgos del primer proyecto de investigación financiado y acreditado por Conicet del cual no solo fui directora sino en el que logré aunar el trabajo de varias profesoras universitarias argentinas cuyas tesis de maestría me propusieron dirigir. En ese momento, después de haber tenido la experiencia de dirigir otras tesis cuyos temas fueron escogidos por los tesistas por fuera de mi propia línea de investigación, decidí que los trabajos de tesis que en adelante dirigiría debían estar claramente enmarcados en mis intereses investigativos y articulados entre sí. Para que yo –como directora– pudiera dedicarles el tiempo que las tesis requieren, no podría continuar dispersando mis esfuerzos en temas colaterales surgidos solamente del interés de quien hacía su tesis. Pensé que el tema debería ser propuesto por el director de tesis y que el recorte del problema sería negociado con los potenciales tesistas según sus intereses. De igual modo, para garantizar la relevancia de los aportes que una tesis individual puede hacer, consideré que era necesario que varias tesis abordaran distintas aristas o recortes de un común problema de investigación. Una tesis suele decir muy poco si se presenta como estudio aislado. Pero el trabajo aunado de varias tesis puede constituir una contribución de envergadura, si ellas abordan un problema suficientemente original y relevante, si sus análisis son sólidos y están articulados entre sí. Desde mi parecer, el Proyecto PIP 5178, objeto del presente artículo, cumple con estas condiciones... aunque será el lector de este número de *Enunciación* quien deba sacar sus propias conclusiones.

Sea como fuere, no quiero que pase desapercibido el origen de este artículo, que vincula resultados del trabajo de tesis de las colegas mencionadas en la nota a pie de página 3. Me interesa en este punto compartir con el lector los entretelones del proceso de producción, porque pienso que conocerlos vale la pena también como un aporte. Sabido es que son escasos los recursos para investigar en América Latina en temas como este. Por ello, es un despropósito desaprovechar la oportunidad de aunar en un mismo esfuerzo la dirección de tesis, la labor de varios tesistas y el trabajo investigativo riguroso dentro de un campo de problemas, que requiere ser explorado a lo largo de varios años. Las tesis individuales raramente resultan en verdaderos aportes, a pesar de haber conllevado gran dedicación del tesista y del director. Las tesis sueltas muchas veces no llegan a su fin, y dejan por el camino ingentes esfuerzos e

ilusiones (véanse mis estudios sobre la ardua experiencia de los tesisistas en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/posgrado>).

La labor articulada de varias tesis que dio origen a esta publicación –y a otras con los resultados particulares de cada tesis (véanse Di Benedetto y Carlino, 2007; Diment y Carlino, 2006; Estienne y Carlino, 2004; Fernandez y Carlino, 2010, disponibles en <https://sites.google.com/site/giceolem2010/universidad>)– es infrecuente en las ciencias sociales, no así en las ciencias de laboratorio. A partir de esta experiencia, comprendí la potencialidad de esta unión de esfuerzos y encabecé sucesivos proyectos de investigación con la misma filosofía. El actual equipo de investigación que dirijo, el GICEOLEM, es producto de ello. Gracias a este modo de funcionamiento, podemos exhibir numerosas publicaciones que van progresivamente abordando los interrogantes que previos proyectos de investigación dejan abiertos. El artículo que el lector tiene en sus manos fue central, como experiencia y por sus resultados, para conformar el programa de investigación de nuestro grupo, que hoy se abre a nuevos retos. Por este motivo no dudé elegirlo cuando me invitaron a colaborar con la revista *Enunciación*.

### **Apéndice A. Preguntas básicas de las entrevistas**

#### *Estudiantes*

1. ¿Cómo leías en la escuela secundaria? / ¿Cómo eran las consignas de lectura que tenías?
2. ¿Cómo lees en la universidad? / ¿Cómo son las consignas de lectura que tienes ahora? ¿Qué es lo que te parece difícil de leer en la universidad? ¿Puedes dar un ejemplo?
3. ¿Recibes apoyo de los profesores para las tareas de lectura? ¿Cómo? ¿Por qué?

(Lo mismo para la *escritura*)

1. Cuando entregas un examen, una monografía, etc., ¿cómo son los comentarios o correcciones escritas por el profesor que lo evalúa? ¿Me puedes mostrar un examen o monografía corregida?
2. (Con el examen o monografía corregida a la vista). ¿Por qué piensas que el profesor puso esta tilde / subrayó / escribió esto? ¿Te resulta útil? ¿Por qué?
3. Antes del examen o monografía, ¿cómo te explicó el profesor lo que debías hacer?

#### *Docentes*

1. ¿Cómo *escriben* tus alumnos en la universidad? ¿Qué tareas de escritura les das? ¿Trabajas con ellos en clase? ¿Cómo? ¿Me puedes dar un ejemplo?
2. ¿Qué dificultades para escribir encuentran tus alumnos en la universidad?
3. ¿Les das algún tipo de apoyo para la tarea de escritura?
4. ¿Piensas que ocuparse de la lectura y la escritura de tus alumnos es parte de tu trabajo como docente de una disciplina? ¿Por qué?

(Lo mismo para la *lectura*)

1. Cuando evalúas los escritos de tus alumnos, ¿cómo es tu *feedback*? ¿Me puedes mostrar una monografía o examen corregidos?
2. (Con el examen o monografía corregidos a la vista). ¿Por qué pusiste esta tilde/ subrayaste / escribiste esto? ¿Piensas que tus alumnos encuentran este tipo de correcciones útiles? ¿Por qué?
3. Antes del examen o monografía, ¿cómo les explicaste a tus alumnos lo que tenían que hacer?

## Referencias bibliográficas

- Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina 2006 (2007). Coordinación de Investigaciones e Información Estadística. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.dprofesional.com.ar/mini/anuarios/Anuario-2006.zip>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press. Recuperado de [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/)
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). Nueva York: Norton.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336\\_09.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_09.htm) (último acceso 29/04/17)
- Carter, M., Miller, C. y Penrose, A. (1998). Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? *Publication Series*, 3. Recuperado de [http://writing.uncc.edu/sites/writing.uncc.edu/files/media/docs/Effective\\_Writing\\_Instruction\\_What\\_Research\\_Shows.pdf](http://writing.uncc.edu/sites/writing.uncc.edu/files/media/docs/Effective_Writing_Instruction_What_Research_Shows.pdf) (último acceso 29/04/17)
- Chanock, K. (2001). From Mystery to Mastery. *Changing identities: proceedings of the 2001 Australian Language and Academic Skills Conference* (pp. 29-30). Wollongong: Univeristy of Wollongong. Recuperado de: <http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/chanock.pdf>
- Chanock, K. (2003). Autonomy and responsibility: same or different? *Proceedings of the Independent Learning Conference*, s.n., 13-14. Recuperado de [https://www.independentlearning.org/uploads/100836/ila03\\_chanock.pdf](https://www.independentlearning.org/uploads/100836/ila03_chanock.pdf) (último acceso 29/04/17)
- Chanock, K. (2004). *Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree*. Milperra: HERDSA.
- Creame, P. H. y Lea, M. (1998). Student Writing: Challenging the Myths. *Proceedings of the 5th Annual Writing Development in Higher Education Conference*, s. n., s. p. Recuperado de <http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/CALS/wdhe98/cremelea.html>
- Curry, M. J. (2002). Cultural models in the U.S. writing classroom: matches and mismatches. En: M. Graal (ed.), *Writing Development in Higher Education: Changing Contexts for Teaching and Learning* (pp. 45-61). Leicester: University of Leicester.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: The Falmer Press.
- Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hjortshoj, K. (1996). *Responding to Student Writing. Knight Writing Program*. Nueva York: Cornell University.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston: Bedford/St.Martin's.
- Holm-Nielsen, L., Thorn, K., Brunner, J. y Balán, J. (2005). Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America. En H. de Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight. (eds.), *Higher Education in Latin America. The International Dimension* (pp. 39-69). Washington, D.C.: The World Bank. Recuperado de <http://>

resources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Higher\_Ed\_in\_LAC\_Intnal\_Dimension.pdf

- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-244.
- Kaufman, A. M. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela. En S. Gvirtz y M. E. de Podestá, *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza* (pp. 125-173). Buenos Aires: Granica.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist Literacy and the Institutional Practice of Mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues* (pp. 127-147). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Marquís, C. y Toribio, D. (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2007-Informe-Argentina.pdf> (último acceso 29/04/17)
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview*, 6(4), 4-7.
- Mosher, J. (1997). Responding to Students Papers. Responses to Avoid and Productive Advice to Give. *Teaching with Writing*, 7(1), s. p. Recuperado de [http://sdsuwriting.pbworks.com/w/file/attach/69139707/13\\_ways\\_responding\\_compilation.pdf](http://sdsuwriting.pbworks.com/w/file/attach/69139707/13_ways_responding_compilation.pdf)
- Nelson, N. (2001). Writing to Learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 23-36). Dordrecht, Boston y Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Ciudad de México: Paidós.
- Piolat, A., Roussey, J-Y. y Fleury, P. H. (1994). Brouillons d'étudiants en situation d'examen. *Le français aujourd'hui*, 108, 39-49.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Vardi, I. (2000). What Lecturers' Want: An Investigation of Lecturers' Expectations in First Year Essay Writing Tasks. *Proceedings of The Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference "Creating Futures for a New Millennium"*, s. p. Queensland: University of Technology. Recuperado de [http://fyhe.com.au/past\\_papers/papers/VardiPaper.doc](http://fyhe.com.au/past_papers/papers/VardiPaper.doc)



# enunciación

## Guía para autores

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de 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.

# enunciación

Volumen 22 número 1 enero/junio de 2017

ISSN: 0122-6339

SSN-e 2248-6798

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/index>

## CONTENIDO

### EDITORIAL

*Sandra Patricia Qutián B.*

### LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador

*Susana Gómez Redondo, Juan R. Coca*

El papel del contexto en la comprensión de la ironía verbal. Análisis pragmático de una muestra

*Freddy Alberto Mier Logato*

Formación de competencias genéricas multiculturales en los estudiantes

sinohablantes de lengua española de la Universidad de La Habana

*Valodia Pacheco Rivera, Martha Ceballos Quintero*

La narración de los estudiantes de cocina: el lenguaje en la construcción de identidad

*José Eder Toledo Cubillos*

Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana

*Miguel Ángel Maldonado García*

Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales

*Adriana Yamile Suárez, Alexander Castillo*

La influencia social de los medios de comunicación en Twitter

*Karines Rodríguez Díaz, Yamile Haber Guerra*

### AUTOR INVITADO

Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas

*Paula Carlino*

Indexada en  
Dialnet, Latindex, REDIB, DOAJ,  
Publindex - categoría C,  
ProQuest, Actualidad Iberoamericana y MLA.

