



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

enunciación

Volumen 23 número 2 julio/diciembre de 2018

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. Gustavo Horacio Bombini
*Universidad de Buenos Aires y
Universidad Nacional de San Martín,
Argentina*

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

Mg. Lorena Alejandra Niño López
Universidad Nacional de Colombia

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dr. Alberto Picón Martínez
Universidad de la República, Uruguay

Dra. Alejandra María Laverde Román
Universidad de Medellín, Colombia

Dr. Alfredo Laverde Ospina
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Antonio Gómez Nashiki
Universidad de Colima, México

Dra. Brenda Luz Colorado Aguilar
Universidad Veracruzana, México

Mg. Claudia Eunice Rodríguez Melo
Universidad Libre de Colombia

Dra. María Teresa Prieto Quezada
Universidad de Guadalajara, México

Mg. Martha Elena Bacaraldo Quintero
Universidad Central, Colombia
Mg. Natalia Angélica Pérez Pedraza
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Mg. Olga Nájar Sánchez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Lic. Paula Labeur
Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Mg. Pedro Baquero Másmela
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico - CIDC

COORDINACIÓN EDITORIAL

Fernando Piraquive
Coordinador de revistas científicas CIDC

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julián Hernández - Taller de Diseño

DISEÑO DE CARÁTULA

Julián Hernández - Taller de Diseño

IMPRESIÓN

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Ilustración de carátula

<https://pixabay.com/es/de-viaje-acuarela-caravana-3161268/>



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

Declaración de buenas prácticas editoriales

El Comité Editorial de la revista *Enunciación* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento para garantizar el rigor y la calidad científica. Por lo anterior, toma como referencia el documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, 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 con los autores, haciendo un uso correcto de las directrices consignadas en la Constitución Política de Colombia al respecto.

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

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la UDFJC y la normatividad vigente 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, de 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 los autores de una contribución académica, por ejemplo, por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

Responsabilidades de los autores

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

Confirmar mediante una carta de originalidad (formato de autorización y garantía de primera publicación) 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, los autores deben reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieran un permiso especial para ser reproducidos deberán estar acompañados por una carta de autorización de reproducción firmada por los poseedores de los derechos de autor del elemento utilizado.

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

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

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 de que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Compartimientos no éticos

- 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.
- Uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo.
- Presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente.
- Presentación de credenciales falsas de los autores.

Cualquiera de estas faltas originaría el embargo de publicación.

Procedimiento para la identificación de los comportamientos no éticos

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

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

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

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

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 filiación institucional de los autores o a aquellas que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la UDFJC, deben tomar la decisión de si se debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

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

Informar a los autores o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que contraviene 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 a sus autores la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años a los autores, periodo en el cual no podrán publicar en la revista.

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

Aviso de derechos de autor



La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores. A partir del 1 de diciembre de 2018 los contenidos de la revista se publican bajo los términos de la **Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual 2.5 Colombia** (CC-BY-NC-SA 2.5 CO), bajo la cual otros podrán distribuir, remezclar, retocar y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

Los titulares de los derechos de autor son los autores y la revista *Enunciación*. Los titulares conservan todos los derechos sin restricciones, respetando los términos de la licencia en cuanto a la consulta, descarga y distribución del material.

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

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

Statement of good editorial practices

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

Editor responsibilities

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

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

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

Reviewers responsibilities

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal "Enunciación", collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

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

Report the 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 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.

University responsibility

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

Procedures for dealing unethical behavior

Severities of unethical behavior

- Self-citation of 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.

Any of these faults would result in the embargo of 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.

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.

Copyright Notice



Enunciación is an open-access publication, with no financial charges for authors or readers.

As of December 1, 2018, the contents of the journal are published under the terms of the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.5 Colombia**

(CC-BY-NC-SA 2.5 CO) License, under which others may distribute, remix, retouch, and create from the work with non-commercial purposes, give the appropriate credit and license their new creations under the same conditions.

The copyright holders are the authors and Enunciación. The holders retain all rights without restrictions, respecting the terms of the license as to consultation, downloading and distribution the material.

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

CONTENIDO

EDITORIAL

Sandra Patricia Quitián Bernal 146

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales 149

Past and present in teaching of writing in Normal Schools

Marlén Rativa Velandia, José Rubens Lima Jardilino, Claudia Figueroa

Maltrato escolar, práctica pedagógica y lenguaje 162

School mistreatment, pedagogical practice and language

Giovanny Castañeda Rojas

Construcción discursiva de Diana y Julio César Turbay en "Noticia de un secuestro" 180

Discursive construction of Diana and Julio César Turbay in "Noticia de un Secuestro"

Irma Piedad Arango Gaviria

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos 196

Writing workshop mediated by computer production of argumentative texts

Henry Alberto Macías Uribe, Nayibe Silva Román

Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico 209

Treatment of cultural contents in SFL: approaches to the design of didactic material

Angie Paola Vargas Arévalo, Andrea Katherine Ávila González

De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica 225

From the subject to the literature workshop as a didactic strategy

Yesny Milena Triana Castro

AUTOR INVITADO

Ser, saber, poder: experimentos en el laboratorio para la vida y la escuela 238

Being, knowledge, power: laboratory experiments for life and school

Adrián Perea

Editorial



EDITORIAL

En esta oportunidad, la segunda entrega del volumen 23 de *Enunciación* presenta siete artículos organizados temáticamente en tres secciones: “Lenguaje, sociedad y escuela”, “Pedagogías de la lengua” y “Autor invitado”. En cada uno de estos, los autores abordan el lenguaje como principio de acción constitutiva de la vida, de la cultura y el desarrollo social. Los hallazgos al respecto develan la importancia del lenguaje como condición para comprender y transformar de manera crítica y situada la cultura y sus diferentes contextos. Gracias a la relación simbiótica que se establece entre el ser humano y el lenguaje se posibilitan las distintas miradas investigativas que presentan los contenidos de este número, dando especial relevancia al lenguaje y a la lengua como hechos sociales que nos permean, nos mueven a actuar, a ser y a transformar-nos. En palabras de Echeverría, “el lenguaje es acción, pero, al mismo tiempo, la acción es lenguaje” (2003, p. 115)

En ese sentido, la primera sección abre con el artículo “Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales”, escrito por Marlén Rátiva Velandia, José Rubens Lima Jardilino y Claudia Figueroa, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Desde el enfoque de la investigación histórica, los autores analizan condiciones presentes en la enseñanza de la escritura para la adquisición del código en las escuelas de primeras letras y Escuelas Normales, durante periodos de los siglos XIX y XX. El estudio específico realizado por los investigadores en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias aporta resultados relevantes en el campo de la enseñanza de la lengua escrita en Colombia durante este periodo, en dos sentidos: de un lado, el enfoque y la metodología en la enseñanza de la escritura ha sido durante mucho tiempo un fenómeno descontextualizado y ajeno a las necesidades e intereses sociales y culturales de los niños y jóvenes. Por otro, el estudio reivindica como alternativa importante en la formación de maestros normalistas, la investigación como experiencia reflexiva, sistemática y de innovación, desde la implementación de proyectos que reconocen al aprendizaje como productor de textos.

“Maltrato escolar, práctica pedagógica y lenguaje” es el título del trabajo que presenta en esta sección el investigador Giovanni Castañeda Rojas, miembro del equipo que lidera el programa “Todos a aprender”, del Ministerio de Educación Nacional. En sus palabras, “el maltrato escolar es una variante de la violencia escolar” que se hace tangible desde diferentes formas de agresión física y socioemocional en las relaciones entre profesores y estudiantes. Este estudio llama la atención respecto a la necesidad de reivindicar la apropiación y el respeto a los derechos de la infancia por parte de la sociedad y la escuela, desde un marco no solo jurídico sino también pedagógico. Los resultados de la investigación muestran el alto nivel de afectación e impacto negativo que ejercen estas prácticas de maltrato sobre el clima escolar y todos sus actores. Del mismo modo, se propone reconocer en el lenguaje una condición vital para favorecer ambientes orientados a la construcción del bienestar común, el reconocimiento del otro y el respeto a la diferencia.

La primera sección cierra con el estudio realizado por Irma Piedad Arango Gaviria, de la Universidad del Cauca, “Construcción discursiva de Diana y Julio César Turbay en ‘Noticia de un secuestro’”. Este analiza, desde una perspectiva semiótica y de la enunciación, la construcción de las imágenes discursivas, la legitimidad y las valoraciones ideológicas de Diana Turbay Quintero y su padre, el expresidente Julio César Turbay Ayala, en el reportaje *Noticia de un secuestro*, del escritor García Márquez. Esta investigación revela la importancia del modelo de análisis aplicado, para el reconocimiento del sistema ideológico del texto objeto de estudio.

“Pedagogías de lengua” es la segunda sección de la revista, con tres artículos a saber: “Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos”, “Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico”, y un reporte de caso, “De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica. Una reflexión desde la práctica docente”.

El primero, de Henry Alberto Macías Uribe y Nayibe Silva Román, de la Universidad Industrial de Santander, aborda la importancia de los recursos informáticos en el desarrollo de la escritura argumentativa. Si bien existe una amplia producción investigativa al respecto, la relevancia de este trabajo radica en la implementación de procesos escriturales colaborativos mediante la plataforma *Edmodo*. Este espacio virtual tiene características de red social educativa que facilita tanto la interacción, como la producción colectiva de textos que requieren del trabajo colaborativo, para interpretar y analizar

fenómenos que conducen a la toma de posición crítica. En el estudio se desataca el rol docente en el uso de estrategias orientadas a favorecer en los estudiantes la apropiación de las estructuras lingüístico-textuales y discursivas de la argumentación; como también el dominio que requiere el profesor en el uso de plataformas y recursos provenientes de las tecnologías de la información y la comunicación en función de los procesos escriturales.

Un segundo artículo presentado en esta sección es de la autoría de Angie Paola Vargas Arévalo y Andrea Katherine Ávila González, de la Universidad de La Salle. Las investigadoras implementan un modelo de investigación documental para analizar los contenidos culturales que integran docentes en formación en el diseño de material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Este ejercicio investigativo pone a prueba el uso y la pertinencia de las herramientas lingüísticas, pedagógicas, didácticas y culturales adquiridas a lo largo de un proceso de formación docente, para poner en diálogo los diseños didácticos con el fomento y la difusión de las culturas hispanohablantes. La importancia de este estudio radica en el llamado que las investigadoras hacen a resignificar, desde un enfoque multidisciplinar, el papel y la incidencia de la relación lengua/cultura en la toma de decisiones didácticas relacionadas con la enseñanza de ELE.

El último artículo de esta sección es de la autoría de Yesny Milena Triana Castro, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este reporte de caso se destaca el taller literario como estrategia para la enseñanza de la literatura en la educación secundaria, en el marco del desarrollo de la práctica docente de licenciados de lengua castellana. La experiencia que se reporta en este artículo plantea la potencia del taller literario en dos sentidos: de una parte, como forma de trabajo pedagógico que se ajusta a los intereses de los estudiantes estimulando de modo significativo la competencia discursiva y la creatividad literaria; de otra, como espacio que potencia los procesos comunicativos de los maestros en formación, paralelamente con el desarrollo que alcanzan los estudiantes en oralidad, lectura y escritura.

Este volumen 23 cierra con la disertación de Adrian Perea, docente investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, acerca de “Ser, saber, poder: experimentos en el laboratorio para la vida y la escuela”. En esta conferencia, durante un encuentro académico con maestros de la Secretaría de Educación del Distrito, a propósito de los retos implicados en la formación de los jóvenes de la educación media y la construcción de sus proyectos de vida, el autor plantea tres principios desde los que invita a situar reflexivamente la acción del maestro como formador: formarse para formar, criticar para crear e investigar para educar. ¿Cómo podría un experimentar sobre el ser, el saber y el poder de los maestros servir como herramienta analítica y propositiva de su acción pedagógica y política? Desde esta problematización el profesor Perea invita al lector a crear alternativas que le permitan abordar de manera crítica los contextos de la formación en la actualidad.

Con el volumen 23 de *Enunciación* tenemos la convicción y el propósito de seguir configurando un espacio destinado a la difusión y socialización de novedades investigativas en el campo del lenguaje y la pedagogía de la lengua, cada vez con mayor posicionamiento en el ámbito académico, gracias al reconocimiento e interlocución de nuestros lectores: estudiantes, docentes e investigadores de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía, con los aportes y disertaciones que periódicamente ofrecen los investigadores que publican en *Enunciación*.

Referencias Bibliográficas

Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Lom Ediciones S.A.

Sandra Patricia Quitián B.
Editora revista *Enunciación*
Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
squitian226@gmail.com

Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales**Past and present in teaching of writing in Normal Schools**

Marlén Rativa Velandia*, José Rubens Lima Jardimino**, Claudia Figueroa***

Resumen

La presente investigación histórica, abordada en cuatro etapas: “heurística, doxografía, etiología y síntesis histórica” (Rativa, 2017a, p. 1), consultó fuentes primarias y secundarias, como periódicos del siglo XIX y XX, planes de estudio, normatividad, artículos, libros y documentos de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, entre los que encontramos diarios de campo, registros de observación, trabajos de grado e informes de la práctica pedagógica, con el fin de identificar cómo fue la enseñanza de la escritura para la adquisición del código en las escuelas de primeras letras y Escuelas Normales, y cómo estas, actualmente forman a los futuros maestros en este proceso. Para esto se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Qué nos dicen las fuentes primarias consultadas sobre la enseñanza de la escritura en Colombia? ¿Cuáles son las concepciones que la normativa propuso para la enseñanza de la escritura? ¿Cómo se ha enseñado la escritura en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias? De esta manera, nuestros hallazgos dicen que la enseñanza de la escritura ha tenido a través del tiempo sus propias dinámicas, de allí que en la actualidad se continúe investigando sobre cómo se enseñó y cómo se enseña.

Palabras clave: escritura, enseñanza, concepciones, Escuela Normal, investigación histórica.

Abstract

The present historical research, approached in four stages: “heuristics, doxography, etiology and historical synthesis” (Rativa, 2017a, p.1), consulted primary and secondary sources, such as 19th and 20th century newspapers, curricula, regulations, articles, books and documents of the Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, including field journals, observation records, graduate work and reports on pedagogical practice, to identify how the teaching of writing was for the acquisition of the code in first letter schools and teacher training colleges and how they currently train future teachers in this process. To this end, the following questions were asked: What do the primary sources consulted tell us about the teaching of writing in Colombia, what are the conceptions that the regulations proposed for the teaching of writing and how has writing been taught at the Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias? In this way, our findings say that the teaching of writing has had its own dynamics over time, hence the ongoing research on how it was taught and how it is taught.

Keywords: writing, teaching, conceptions, teacher training schools, historical research.

* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) –RUDECOLOMBIA. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria; especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Libre (Colombia). Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y UPTC. Formadora del Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Correo electrónico: marave01@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

** PhD en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)–RUDECOLOMBIA. Doctor en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias de la Religión, Universidad de São Paulo (Brasil). Docente de la Universidad Federal de Ouro Preto–Minas Gerais (Brasil). Correo electrónico: jrjardilino@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

*** Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) –RUDECOLOMBIA. Magíster en Historia, especialista en Gerencia Educativa y licenciada en Ciencias Sociales de la UPTC. Docente de la misma institución. Correo electrónico: claudiafig2@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4185-2923>

Cómo citar este artículo: Rativa Velandia, M., Lima Jardimino, J.R. y Figueroa, C. (2018). Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales. *Enunciación*, 23(2), 149-161. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12982>

Artículo recibido: 4 de febrero de 2018; aprobado: 7 de junio de 2018.

Introducción

La concepción de escritura y su enseñanza ha dependido de las épocas históricas; pues su finalidad, metodología, recursos, actores, han cambiado, de allí que el interés investigativo esté en indagar sobre la enseñanza de la escritura en Colombia¹, iniciando desde el siglo XIX; tiempo en el que aparece el primer registro escrito de una metodología para la práctica docente en la que se indica al maestro cómo enseñar la escritura.

En dicho periodo histórico, la formación de los ciudadanos se realizaba bajo la tutoría de maestros o preceptores contratados por las familias, siendo privilegiados aquellos que tenían recursos económicos para costear su educación. La formación se basó en leer, escribir, contar, en la enseñanza de la religión y la moral. De ahí que la exigencia para los maestros era “ser personas pródigas, cristianas y de buenas costumbres, [...] diestras en las tres artes principales de leer, escribir y contar, [...] deberían ofrecer las garantías necesarias para que el público se sintiera confiado” (García, 2007, p. 104); esto brindaba tranquilidad y seguridad a los padres para dejar a sus hijos a cargo del maestro en la “pieza de la enseñanza”².

Durante la Colonia, “la función de la educación se centraba en la formación de ciudadanos cristianos virtuosos que contribuyeran a la prosperidad del reino y a la obediencia y mantenimiento del poder monárquico” (García, 2005, p. 219), de esta manera se garantizaba la continuidad del reino a través de la enseñanza religiosa y moral por cuanto se inculcaba la fidelidad al reino, el respeto a las normas, el seguimiento de los ideales y las buenas costumbres.

Es en la época de la República en la que se manifiesta claramente la escasez de maestros y la poca formación de sus ciudadanos para la consolidación

de la República, según García (2007), esta se realizó desde dos aspectos centrales: “la declinación de lo religioso y el establecimiento de la instrucción pública como obligación del Estado” (p. 192) siendo el segundo de mayor transcendencia que el primero.

Los ciudadanos acudieron a las escuelas de primeras letras; encargadas de enseñar lectura, escritura y algunos conocimientos de aritmética; en sus inicios se caracterizaron por tener una relación estrecha con la Iglesia, razón por la cual la formación se realizaba a partir de la religión católica y la moral. Luego, a partir del proyecto educativo propuesto por Bolívar, se establecieron la “Cámara de Moral y la Cámara de Educación” (García, 2007) para vigilar la instrucción de los niños y subsanar aquello considerado dañino para la sociedad. La educación moral y cívica tuvieron un espacio privilegiado e importante en la formación de los ciudadanos en el cual la familia cumplía un papel trascendental, reivindicando la labor de las madres como las primeras maestras que tienen los niños.

Para resolver el problema de escasez de maestros se establecieron las Escuelas Normales como producto del Congreso de Cúcuta en 1821; las cuales en sus inicios implementaron el método lancasteriano, “porque de esta manera se garantizaba menor inversión económica por parte del Estado y mayor número de personas letradas” (Rativa, 2016, pp. 170-171); por tanto, los estudiantes que se formaban para ser maestros tenían la tarea de seguir implementando el método en las escuelas de primeras letras. El epicentro de la formación fue la Escuela Normal de Bogotá, establecida en 1822, allí acudieron de diferentes lugares para formarse en el método. Con el pasar de los años fueron creadas otras Escuelas Normales, entre las que se encuentra la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias³ (ENSCI) fundada en 1848.

1 Durante el siglo XIX, Colombia tuvo varias nominaciones: Provincias Unidas de la Nueva Granada, La Gran Colombia, Estado de la Nueva Granada, República de la Nueva Granada, Confederación Granadina, Estados Unidos de Colombia, República de Colombia desde 1886 hasta la actualidad.

2 Para García (2007), era el espacio físico que durante la Colonia organizaban los maestros en sus propias casas para atender a los estudiantes. “Su organización interna contemplaba inicialmente la división en filas de acuerdo con la clase social a la cual pertenecía el niño, según si era hijo de blanco, noble o pobre” (p. 105).

3 La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias tiene su origen en 1848, cuando el gobernador Joaquín Posada Gutiérrez da apertura a la Escuela Normal de la Provincia de Cartajena; para ese entonces pertenecía al Estado de Bolívar; también tuvo varias nominaciones, su nombre actual fue otorgado mediante Resolución No. 0870 del 11 de junio de 2002. La historia de la Escuela Normal se puede consultar en Rativa (2017b, p. 166-204).

Es en este contexto histórico, en el que a partir de la revisión documental de las fuentes primarias y secundarias, se indagó, primero, en la enseñanza de la escritura en Colombia en las escuelas de primeras letras; segundo, en las concepciones que subyacen del análisis de las fuentes primarias y de la normatividad (decretos y leyes que propusieron planes de estudios para las Escuelas Normales y que en algunos casos establecieron métodos para la enseñanza de la escritura), y por último, la enseñanza de la escritura que en la actualidad se realiza a los futuros maestros en la Escuela Normal, específicamente en la Normal Superior de Cartagena de Indias.

Metodología

Considerando que el interés investigativo corresponde a la historia de la educación al indagar sobre un hecho educativo en el acontecer histórico como la enseñanza de la escritura en el siglo XIX, se adopta la investigación histórica “en cuatro etapas: heurística, doxografía, etiología y síntesis histórica” (Rativa, 2017a, p. 1).

En la primera etapa se consultaron y reunieron las fuentes (primarias y secundarias) como periódicos, archivos pedagógicos, planes de estudio, diarios de campo, registros de observación, trabajos de grado e informes de la práctica pedagógica que formaron parte de la revisión documental, los cuales fueron sometidos a la crítica externa para identificar su autenticidad y ubicarlos en el tiempo y espacio.

En la segunda etapa, doxografía, se ordenó, clasificó y sistematizó la información obtenida de las fuentes, hecho que facilitó la definición de categorías como práctica pedagógica, normatividad educativa, formación docente, enseñanza de la lectura y la escritura; esta última, la de mayor desarrollo en el presente artículo.

Con respecto a las etapas tres y cuatro, se buscó la comprensión histórica del objeto de estudio, se interpretaron los hechos y se relacionaron con el presente; de esta manera, se presentan los

resultados tanto del pasado como del presente de la enseñanza de la escritura en las Escuelas Normales y de las concepciones en su enseñanza para, finalmente, situarlo en un caso específico; la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

Hay que mencionar, además que las fuentes primarias fueron consultadas en la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Bartolomé Calvo, el Archivo General de la Nación y la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. Los documentos corresponden a periódicos de los siglos XIX y XX publicados en Colombia como *Escuela Normal*, *Periódico Oficial de la Instrucción Pública*; *Revista de la Instrucción Pública de Colombia* y *Gaceta de Colombia*.

Resultados

El pasado: la enseñanza de la escritura según las fuentes primarias

Las huellas de la metodología de la enseñanza de la escritura en Colombia se encuentran en documentos como el periódico *Escuela Normal*, publicado a partir del 7 de enero de 1871, el cual daba a conocer los temas de la enseñanza; también los documentos del Archivo General de la Nación; en archivos de las Escuelas Normales; entre otros. En las fuentes primarias consultadas, se encontró que en 1785 en La Nueva Granada apareció el que podría considerarse el primer registro escrito que da cuenta de una metodología para la práctica docente, en el que se tenía en cuenta la enseñanza de la escritura denominado “método que deben seguir los maestros de la escuela del pueblo de Lenguaque” (AGN, 1785, f. 45), en el cual se establece que los jóvenes debían ser formados en la religión a partir del catecismo del padre Astete, en las costumbres, e instruidos en las obligaciones de la vida civil y la política, se habla sobre la distribución espacio-tiempo⁴, las características del maestro y algunas orientaciones metodológicas como:

4 Horario de la escuela en la mañana desde “las siete hasta las doce y en la tarde desde las dos hasta las cinco rezando una salve al salir un ave maría al entrar” (AGN, 1785, f. 46).

[...] deve el maestro enseñar á leer escribir la ortografía las quatro reglas de [...] y a leer el latin [...] no permitir que por ningun caso que lean Novelas, Comedias ni poésias profanas, y otros semejantes, que corrompen el juicio dispiertan las paciones y son la semilla de todos los vicios. (AGN, 1785, f. 46-47)

La enseñanza de la escritura a partir de la ortografía se complementaba con la escritura de cartas que debían tener bello estilo y hermoso carácter, en caso de tener problemas con esto el maestro se encargaba de utilizar ejemplos para comparar y hacer que los estudiantes notaran “la necesidad de la ortografía y puntuación que es el alma de la escritura” (AGN, 1785, f.47). Además, se pedía que durante la enseñanza debían tener presente no saturar a los estudiantes con muchos preceptos para evitar generar fastidio y aburrimiento y procurar el aprendizaje.

La educación en la época colonial estuvo centrada en la enseñanza de la religión, por tanto lo que se enseñaba a leer y escribir giraba en torno a ella; la enseñanza de la escritura se realizaba a partir de aspectos gramaticales donde prevalecía la forma y de la prohibición de cierto tipo de lecturas reflejando el control ideológico en las decisiones de la educación que se perseguía en la época; y que para Ocampo (citado por García, 2005), “la carencia de conocimientos prácticos y experimentales en la educación y las prohibiciones de la metrópoli para la libre penetración de libros y expresión de las ideas” (p. 219) limitó el acceso a otro tipo de textos y llevó al maestro a asumir el rol de regulador y controlador de lo que se podía escribir y leer en el aula, para evitar la pérdida de las buenas costumbres, la virtuosidad y los valores.

Con la Ley 1 de agosto 6 de 1821 se establece la creación de las escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos, porque era necesario que los ciudadanos aprendieran a leer y escribir para que conocieran las obligaciones impuestas por la religión y la moral cristiana y para desempeñarse en cargos como secretarios, oficiales mayores,

testigos para firmar los decretos, incluso maestros; así lo confirma García (2007): “Durante los diez primeros años de la República, la queja de ausencia de personas instruidas que puedan desempeñarse como maestros es frecuente” (p. 213). Allí, los maestros debían “enseñar a los niños a leer, escribir, la ortografía, los principios de aritmética, los dogmas de la religión y de la moral cristiana” (Ley (1), 1821, p. 111).

A su vez, a partir de la anterior ley se crean las Escuelas Normales del método lancasteriano, con las cuales se suplían dos necesidades apremiantes: la escasez de maestros y la poca cobertura en la formación de los ciudadanos. Entonces, en las Escuelas Normales aprendían a leer, escribir y contar, se formaban en el método lancasteriano para luego desempeñarse como maestros; esto garantizaba que una vez recibieran su diploma ejercerían la profesión en las escuelas de primeras letras implementando el método.

En cuanto a la enseñanza de la escritura, el método estaba organizado en ocho lecciones en el que se establecía el orden de las letras⁵ y la forma para enseñarlas; los monitores delineaban la letra en arena y lo estudiantes la repisaban, señalaban la letra que estaba escrita en un cartón y los estudiantes la delineaban en la arena; luego, a través del dictado, escribían palabras en la pizarra por número de sílabas (método silábico), escribían en el papel cuando estaban aprendidas las lecciones para trabajar tamaño y tipo de letra, hasta llegar a la perfección copiando diferentes textos; como el catecismo; así se indica en un reporte enviado al secretario de Estado del despacho del interior en 1826: “136 hijos presentaron al público un examen en que admirablemente dieron razón de escritura de la primera parte del catecismo de Fleury” (Gaceta de Colombia, 1826, p. 4).

Aunque algunos vieron beneficios, el método lancasteriano tuvo varios detractores, porque se observó que no fue efectivo para enseñar a leer y escribir; se escribía a partir de la copia de textos

5 Letras fáciles como: I, H, T, L, F y E, letras con ángulos A, U, W, M y N, y letras curvas O, U y J.

y se leían plegarias o letanías, las cuales ya habían sido memorizadas por los niños desde sus casas y que, según Chartier (2004), “el niño lograba leer su texto en voz alta, era tanto porque lo grabó en su memoria como porque sabía descifrarlo” (p. 94). En cuanto a la formación de maestros, tampoco ofreció una metodología diferente a la que se tenía en la Colonia, centrada en la función de los monitores, la cual también fue criticada por tratarse de niños enseñando y controlando a niños.

Durante la República también se redactó el *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, por José María Triana en 1845, en el cual se propuso que la enseñanza de la escritura se realizaría en ocho sesiones, iniciando con el dibujo de las letras en la arena⁶, aprendizaje de los rasgos de las letras (deletreo) de un solo cuerpo (a, c, e), de dos cuerpos con prolongación hacia arriba (d, b) y hacia abajo (p, q) y las de tres cuerpos; deletreos en la pizarra, dictado de sílabas por dos, tres y cuatro; escritura de palabras monosílabas, bisílabas y de cuatro sílabas (método silábico). Los dictados se realizarían letra por letra, por sílabas o palabras; donde se empezaba por las más largas, es decir las polisílabas hasta llegar a las monosílabas. El material utilizado en las lecciones eran los cuadros de lectura, cajas con arena, las pizarras y el papel cuando habían aprendido bien; privilegiando la atención y la memoria.

Desde estas tres metodologías, se observa que la escritura se enseñaba a partir del deletreo y con el método silábico, desde la ortografía, la caligrafía, la elaboración de cartas, copia de textos, la gramática y sus correspondientes reglas; se puede decir que una primera concepción de la enseñanza de la escritura es la normativa de la lengua, la cual desarrollaba la habilidad para el reconocimiento de las letras, sus combinaciones, el tamaño y tipo de letra. En palabras de Hernández (2012), “esta concepción se caracteriza por la preferencia en la enseñanza de los aspectos normativos de la lengua escrita y sus definiciones, como referentes

constantes a trabajar en el aula de manera parcelada y con textos estructurados para este fin” (p. 46), como fue el caso de los cuadros de lectura en el que se presentaban palabras o letras para que los estudiantes las reconocieran, leyeran y transcribieran.

Durante el liberalismo radical, se estableció que el avance del niño se determinaba a partir de la propiedad con que hablaba y escribía, se contemplaba la enseñanza de la caligrafía asumiendo que comprendería “todas las reglas del arte, desde los primeros elementos de las letras hasta la escritura corriente” (Escuela Normal, 1871, p. 5). En este sentido, la propuesta para enseñar a escribir se mantenía en el reconocimiento del alfabeto, privilegiando la forma, es decir, letra legible y bonita.

En 1872, bajo el gobierno del general Eustorgio Salgar, se contrata la primera Misión Alemana cuyo objetivo era organizar el sistema de las Escuelas Normales e implementar el método de Pestalozzi, en el cual se proponía que la educación se debía realizar con paciencia, evitando la violencia y los castigos, buscando el desarrollo de las capacidades de forma natural, privilegiando el cuidado del niño y poniéndose a su nivel.

En su manual propuso que para la enseñanza de la gramática castellana era necesario hacerla a través de ejemplos para que los niños comprendieran las reglas, ayudarlos a construir su definición y aplicarlo con otros ejemplos; para esto el maestro debía analizar los elementos de la lengua, el sentido de las palabras, los signos convencionales y sus respectivos usos, y ponerlos a disposición de los niños; las indicaciones estaban descritas en el manual.

Al hablar de los elementos de la lengua, se refería a las letras y su conocimiento; se realizaba a partir del sonido simple y de sus trazos; el maestro las escribía en el tablero, los niños los reproducían identificando los órganos del aparato fonador involucrados, escribían las letras en las pizarras y las repetían hasta memorizarlas; se indagaba si conocían palabras que tuvieran dichos sonidos vocálicos o consonánticos al inicio, en el centro o al final (método fonético). Este método se caracterizó

6 Según Triana (1845), eso no era “propiamente escritura, sino un medio seguro de llegar pronto al conocimiento del alfabeto” (p. 4).

por ser un “un sistema de instrucción para instalar en el cerebro, durante la infancia y la adolescencia, el hábito inconsciente, a modo de acto reflejo, del reconocimiento de las letras y sus combinaciones, así como su relación con unos sonidos determinados” (Viñao, 2002, p. 348).

Una vez finalizados los pasos anteriores y con la escritura de palabras, estas se clasificaban según su función gramatical (adjetivos, sustantivos, adverbios), se realizaban ejercicios para hallar palabras derivadas y se componían frases teniendo en cuenta la concordancia. Este modelo proveía disciplina y eficacia para la enseñanza la escritura, la cual se adelantaba en los tres primeros cursos, porque el restante estaba referido a la enseñanza de la gramática. Con respecto a las tres metodologías anteriores, aunque son muy parecidas, la diferencia radicaba en que en esta se tenía en cuenta el sonido de las letras para la enseñanza de la escritura, llevando al niño a que fuera consciente de los sonidos y su correspondencia con las letras al momento de escribir letras, sílabas o palabras.

En 1875 se publicó el reglamento para las Escuelas Normales de Varones. En el capítulo 2, sobre la enseñanza, se estableció que los estudiantes en el primer año tendrían seis horas por semana de escritura en pizarra; durante el segundo año, cinco horas por semana; en el tercer año, cuatro horas y dos de composición con ortografía; en el cuarto año se establecieron las mismas horas en escritura y composición, y en el último año se disminuyó una hora en escritura. El tiempo que se dedicaba a la enseñanza de la escritura por año, dependía del nivel en que se encontraban los estudiantes; fue mayor para quienes empezarían a adquirir el código, disminuyendo una hora los años siguientes; su razón de ser se debe a que se pensaba que lo más importante era aprender a escribir y a leer porque permitía obtener la categoría de ciudadano, brindaba prestigio y prosperidad. En cuanto al método de enseñanza se propuso:

La escritura se enseña con la lectura i después que el niño ha aprendido a conocer muchas

palabras escritas, nombre de los objetos que tiene a la vista i a leer éstas de corrido como signos de ideas previamente adquiridas. La palabra escrita representa entónces lo mismo que la pintura, por la asociación de los caractéres, el objeto o la idea que la percepción nos da de él, i a su vez viene a ser objeto intelejible para la vista i para el oido, i se puede tratar como cualquier otro objeto. (Escuela Normal, 1875b, p. 34)

Por consiguiente, la lectura y la escritura eran independientes en la enseñanza, pero paralelas en el aprendizaje; a través de la lectura se adquiría vocabulario y se aprendía la escritura de otras palabras, posterior al reconocimiento de las letras. Para Chartier (2004), este es el método de enseñanza simultánea. A su vez, en 1904, para el primer año de formación de los maestros de las Escuelas Normales, se propuso que la enseñanza de la escritura se realizara de la siguiente manera:

Después de que el niño adquiera el conocimiento y valor de las letras, las escribe utilizando caracteres generales. Se procederá en primer lugar por las letras vocales, y luego se combinarán con las consonantes en articulaciones directas, directa compuesta, inversa, inversa simple, cerrada, cerrada compuesta, etc. Las combinaciones serán las vocales y consonantes de un solo cuerpo, de vocal y consonante de prolongación arriba, abajo, a ambas partes, etc. (Ministerio de Instrucción Pública, 1904, p. 12)

Esta propuesta retomaba lo planteado por Triana en 1875 y reafirmaba la enseñanza de la escritura de manera fragmentada, descontextualizada, mecánica, memorística y cuyo aprendizaje se daba en un orden específico. De allí que su adquisición “se inicia con el trazo aislado de los fonemas vocálicos, seguido de los consonánticos, de la combinación de estos, luego las palabras y las frases, para llegar por último a las oraciones” (Morales y Bojacá, 2002, p. 46), lo cual viene acompañado de dictados, planas, transcripción y copia de textos.

Además, en el segundo año la escritura se trabajaba formando “elementos de letras, y luego letras

y palabras sencillas” (Ministerio de Instrucción Pública, 1904, p. 12); al siguiente año, la escritura de palabras y frases. Estas actividades se combinaban con ejercicios de gramática y ortografía tomados del texto de lectura, ejercicios de caligrafía según tamaño y tipo de letra, memorización de trozos de obras, análisis gramatical y dictados.

Por otra parte, en 1913 se estableció el programa de Castellano para las Escuelas Normales (figura 1), organizado en tres cursos; el primero, curso inferior de teoría y práctica en el cual se propuso trabajar la escritura a partir de la lectura de un cuento o fábula para luego realizar su resumen, corregir los errores ortográficos, gramaticales y de redacción hasta tener una “versión definitiva del resumen escrito, que deben conservar los alumnos en un cuaderno de apuntes” (Revista de la Instrucción Pública, 1913, p. 221). A partir de este, se realizaba un análisis gramatical inductivo, referido a: ¿Qué es la palabra?, ¿de qué están compuestas?, explicaciones sobre vocales cerradas, abiertas, consonantes licuantes y líquidas, sonidos intermedios entre las vocales *a-i*, *a-u*, explicación sobre sílaba, palabras, combinaciones, división de

palabras y acento. También se explicaba: clasificación de palabras, partes de la oración, artículo, pronombre, participio, sustantivos, adjetivos, adverbios, modos verbales, verbos regulares e irregulares, división y conjugación.

El segundo, curso medio, continuaba con la redacción y explicación gramatical, y el tercero, curso superior de teoría y práctica, nuevamente se desarrollaba a partir de la lectura de obras preferiblemente de escritores nacionales, escritura de un resumen, corrección y explicación gramatical. Aquí el profesor solicitaba la consulta constante de las obras de Andrés Bello: “delineaban un nacionalismo cultural, el cual tiene una tendencia a afirmar la identidad hispanoamericana y a buscar la originalidad, y autenticidad de su cultura frente a la cultura universal” (Ocampo, 1998, p.7).

Con la introducción del programa de Castellano en la formación de los maestros se dio apertura, primero, a la literatura para la enseñanza de la escritura, se leían fábulas y cuentos que eran analizados gramaticalmente y resumidos; segundo, a la *Gramática de la Lengua Castellana*, publicada en 1847 por Andrés Bello, y tercero, a la

Figura 1. Programa de Castellano.

PROGRAMA DE CASTELLANO
PARA LAS ESCUELAS NORMALES
Curso inferior—Teoría y práctica.

I. Lectura de una fábula o cuento muy sencillo—Explicación de los términos y expresiones que no entiendan perfectamente los alumnos—Conversación sobre el pasaje leído—Resumen oral hecho por los alumnos con ayuda del profesor—Escritura del mismo resumen—Corrección de errores ortográficos, gramaticales y de redacción en que incurran los alumnos—Corrección de impropiedades, barbarismos, etc.—TAREA: *Llevar al día siguiente el resumen escrito de lo leído, teniendo en cuenta las observaciones y correcciones del profesor. (2 ó 3 lecciones).*

II. Lectura de las tareas del día anterior: nuevas advertencias del profesor y versión definitiva del resumen escrito, que deben conservar los alumnos en un cuaderno de apuntes. (Si fuere necesario repítase el ejercicio anterior). Análisis gramatical inductivo de las...

Fuente: Revista de la Instrucción Pública (1913, p. 221).

lingüística que se desprendió de los aportes de Bello. De allí que el análisis realizado a los textos se centraba en la identificación de las funciones de las palabras en las oraciones; para luego construir oraciones, párrafos y textos (como el resumen) que fueron considerados actividades de redacción que el maestro revisaba. Además, en el programa se establecieron algunas advertencias:

1. La enseñanza del lenguaje debe ser esencialmente práctica de aquí que los profesores deban cuidarse principalmente del aprendizaje de memoria de trozos selectos de los ejercicios de lenguaje y de redacción. 2. Los ejercicios de redacción deben ser graduados, de acuerdo con las capacidades de los alumnos; y 3. La parte teórica admite modificaciones accidentales, según el terreno en que trabaje el profesor. (Revista de la Instrucción Pública, 1913, p. 225)

En este sentido, el profesor debía preocuparse porque los futuros maestros redactaran textos teniendo en cuenta las reglas gramaticales, la estructura de las oraciones y párrafos; ejercitaran la memoria con actividades de repetición, de reconocimiento de la lengua y de análisis gramatical. Desde esta práctica se evidenció la concepción gramatical en la enseñanza de la escritura, la cual fue promovida en las aulas de los diversos colegios, continuó en el siglo XX y en la actualidad se realiza.

A partir del plan de estudios de 1939, en los años cuarto y quinto para las Escuelas Normales se incluye la asignatura “Metodología de la primera enseñanza”, obedeciendo a que en ese tiempo se estaba implementando la metodología de Decroly, la cual consistió en transformar las prácticas de enseñanza a partir del método ideo-visual (Ríos y Cerquera, 2014); es decir de las frases o imágenes a las palabras: “La novedad de este método radicaba en que la frase o imagen proporcionada al niño debía contener un significado, y establecía una ruptura con los métodos de la pedagogía clásica” (Ríos, 2012, p. 92), de los centros de interés

aplicados en todas las áreas del conocimiento y de la relación entre áreas partiendo de la observación de la naturaleza o del entorno; introduciendo un nuevo método, *el global*; que reconocía que la mente del niño no era fragmentada, por ende aprendía con mayor facilidad desde la totalidad y no a partir de las partes.

Su efectividad estaba en que el aprendizaje se daba desde un hecho concreto y luego se llegaba al abstracto (grafema) (Rincón, 2003) y el considerar el desarrollo educativo en tres etapas: observación, asociación y expresión; enseñando primero a los niños a observar la realidad, después a asociar la observación a la teoría y finalmente a expresar lo adquirido mediante la observación y la asociación.

Durante los siguientes años, la enseñanza de la escritura continuó realizándose a partir del deletreo, del método silábico, fonético o global, y de las concepciones normativa y gramatical. La decisión en la escogencia del método fue desde la propia experiencia del maestro y que según su criterio obtenía mejores resultados por ser el más rápido. Desde los años noventa se vislumbra una concepción diferente; pero que, así como las anteriores, queda en manos del maestro tomar la decisión.

Mirada al ocaso del siglo XX y el amanecer del siglo XXI

Así como en el siglo XIX y parte del XX la enseñanza de la escritura tenía unos propósitos claros, la última década del siglo XX también planteó sus propios propósitos, los cuales estaban referidos al reconocimiento de la escritura como una práctica social, cultural y discursiva, que debe ser contextualizada. A su vez, este cambio trajo consigo una propuesta de la enseñanza de la escritura que hace evidente una nueva concepción.

Por otro lado, se propuso un nuevo rol de maestro; como constructor, diseñador e investigador de los procesos educativos, en tanto que se proyectó una visión de “la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social

fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994, p. 1).

Esta exigencia para los docentes de involucrarse “en procesos investigativos, continuos y organizados que permitan conocer, comprender y analizar fenómenos, hechos o situaciones reales, con la pretensión de hallar respuestas a las necesidades de la comunidad” (Rátiva, 2011, p. 4) y que dicha información se sistematizara para su correspondiente divulgación, hizo que la formación en el proceso escritural de los futuros maestros cambiara. Las Escuelas Normales y las universidades asumieron el proceso desde la planeación, la revisión, la reescritura (borradores) y la edición como parte del proceso investigativo, de la sistematización de experiencias y de la formación de los futuros maestros para que estos a su vez la asumieran como un proceso.

En 1998, el Ministerio de Educación Nacional publicó los *Lineamientos Curriculares de Lenguaje*, que continuaron con la transformación de las prácticas de los docentes en la enseñanza de la escritura y de la lectura; así, se generaron procesos de reflexión, de análisis crítico y de transformación en los maestros en lo referido a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. En este sentido, la escritura se definió como un proceso social e individual “en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (MEN, 1998, p. 27). Esta propuesta hizo su invitación a modificar las prácticas de enseñanza de la escritura que provienen desde la Colonia, dando paso al desarrollo de competencias para leer, escribir, hablar y escuchar en situaciones reales; lo cual implicó el cambio de enfoque (sociocultural y socioconstructivista), la transformación de las prácticas de los profesores de lenguaje, la construcción de sentido, de significación y el reconocimiento de los niveles de construcción del sistema de escritura.

Como extensión y complemento a los Lineamientos, en 2006 el MEN divulgó los *Estándares*

Básicos de Competencias del Lenguaje, planteando su abordaje a partir de seis dimensiones: comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión de los sentimientos y de las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia (MEN, 2006); cuyo abordaje se haría desde cinco factores: comprensión e interpretación textual, producción textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación, de esta manera se esperaba:

[...] superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística. (MEN, 2006, p. 25)

Por consiguiente, se invitó a los docentes a que la enseñanza del lenguaje debía ser significativa, que permitiera el acceso al conocimiento desde la estética del lenguaje, la interacción, la exploración del medio, el acceso a material con diferentes fines, la producción y la comprensión de diferentes sistemas; así se garantizaría la formación de sujetos críticos, participativos y propositivos; invitando a dejar las prácticas normativas y gramaticales por la comprensión y uso del discurso.

La enseñanza de la escritura en la ENSCI con fines investigativos

Los archivos revisados en la Escuela Normal fueron las historias de vida, las memorias pedagógicas y los proyectos de grado que se elaboraron entre 2002 y 2010, como producto de la investigación llevada a cabo por los maestros en formación. Se accedió a estos con el fin de identificar cómo fue el proceso de escritura y su enseñanza con fines investigativos.

Los maestros en formación leyeron e interpretaron el contexto, lo problematizaron y propusieron

la intervención pedagógica que buscaba beneficiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Padilla, López y Douglas (2014), “los estudiantes se comprometieron con un problema de investigación que los desafió a numerosas lecturas, exploraciones, análisis, escrituras y reescrituras” (p. 68). Todo aquello que se escribía fue revisado, analizado, en algunos casos categorizado y evaluado; fue una escritura descriptiva de los hechos que tuvo dos objetivos: la elaboración de la propuesta del proyecto pedagógico-investigativo y la del proyecto de grado.

La enseñanza de la escritura se llevó a cabo desde tres subprocesos: planeación, transcripción y edición. En el desarrollo del proyecto los profesores revisaban los documentos escritos por los maestros en formación y a partir de las orientaciones estos eran reescritos. Así, el maestro continuó su formación atendiendo a otras exigencias que el mismo proceso investigativo exigía –como potenciar su escritura para que a partir de esta se divulguen resultados, estrategias, conocimiento y la experiencia en el aula–.

Esto permitió que la escritura fuera concebida como un proceso que, según Cassany (1999), exige por parte del escritor operaciones cognitivas y discursivas como la generación y organización de ideas, la planeación del texto, el reconocimiento de la audiencia, el conocimiento de la estructura textual, la producción de sentido y significado, la revisión, y la reelaboración del texto.

La reflexión continua sobre la escritura desarrolló la conciencia discursiva, lo que les permitió comprender cómo y qué estaban escribiendo, y cuáles fueron sus avances. Al mismo tiempo, se activó la competencia comunicativa, pues el maestro en formación demostró su conocimiento de la lengua y la manera de utilizarla en la producción de sus propios textos.

Lo anterior permitió que los maestros en formación fundamentaran teóricamente la propuesta, definieran la intervención pedagógica mediante el diseño de actividades y ejecutándolas en el aula para recolectar la información que luego fue

analizada, interpretada y validada. Los proyectos se caracterizaron por enfocarse en resolver problemáticas en relación con la lectura, la escritura, las competencias en lenguaje, la adquisición del código escrito, la comprensión de textos, el aprendizaje, la memoria colectiva, la convivencia, el uso de material didáctico, el aprendizaje de la matemática, la argumentación, la tradición oral, entre otros; así, se evidenció la interdisciplinariedad, la confrontación con la realidad y la relación entre la teoría y la práctica. Durante la ejecución de las propuestas, los maestros en formación apoyaron el trabajo de los docentes en la enseñanza de la escritura de los niños que acompañaban; allí trabajaron la producción de textos desde la planificación, la generación de ideas, los borradores, la revisión y la reescritura.

Aquí, el maestro en formación activó e integró los conocimientos adquiridos en el ciclo, referidos a los procesos investigativos y a los aportes brindados en los campos, para establecer su propuesta (120 proyectos desarrollados por los maestros en formación de 2002 a 2010) que atendió, desde lo investigativo, a resolver el problema identificado y, desde lo pedagógico, a integrar enfoques, didáctica y saber disciplinar; en palabras de Padilla, López y Douglas (2014), favoreció “ el análisis crítico de la realidad, a partir de la discusión con fuentes teóricas y la confrontación con datos empíricos” (p. 68).

El proceso escritural vivido por los maestros en formación les permitió identificarse como intelectuales y les suministró fundamentos teóricos para expresar a través de la escritura, la reflexión sobre su práctica y así contextualizarla, es decir, conferirle sentido.

Conclusiones

Los periódicos del siglo XIX y XX que circulaban en Colombia tenían la función de dar a conocer avances pedagógicos nacionales e internacionales. Para la presente investigación formaron parte de la fuente primaria –entendida como el archivo

histórico que devela las prácticas, las relaciones, las decisiones, las vivencias en una sociedad y en una época determinada— que junto con los informes de los Directores de Instrucción Pública, los manuales, los decretos, los documentos de la ENS-CI posibilitaron la construcción histórica del objeto de estudio —la enseñanza de la escritura— en las instituciones educativas; que para nuestro caso fueron las escuelas de primeras letras y las Escuelas Normales. En este sentido, a partir del análisis de las fuentes se identificó que en la enseñanza de la escritura se realizaba de manera descontextualizada, donde predominaron las concepciones normativa y gramatical; la primera, al pensar que la enseñanza se realiza a partir del conocimiento de las letras, sus combinaciones y sonidos; y la segunda, en el conocimiento de las categorías gramaticales, la función de las palabras en la oración, el párrafo o el texto.

La enseñanza de la escritura ha tenido a través del tiempo sus propias dinámicas, de allí que en la actualidad se continúe investigando y abordando cómo se ha asumido, cómo se debe asumir y cómo se debe transformar según las necesidades actuales. Las prácticas en la enseñanza de la escritura —métodos silábico, fonético y global—, que estuvieron presentes desde la Colonia y que en la actualidad se observan en algunas aulas, resolvieron en gran medida las exigencias de sus gobernantes para formar al pueblo, suplir cargos o cumplir con los ideales. Sin embargo, en la actualidad la apuesta es por una enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural que invita al reconocimiento del otro como ser pensante, propositivo, capaz de producir, de explorar su contexto para apropiarse de él a través de la palabra hablada o escrita, con habilidad para exponer sus ideas, de recrear y transformar el mundo.

La práctica de la escritura para los docentes en formación de las Escuelas Normales en la actualidad es de carácter investigativo, connotación que exige la reflexión, implementación de proyectos, innovación, rigurosidad académica en la escritura y la lectura. A su vez, la divulgación de sus productos y avances conllevan a ver la escritura como

un proceso cognitivo que demanda de los maestros en formación múltiples tareas como planeación del texto, identificación de posibles lectores, revisión, relectura, evaluación y reescritura, hasta obtener textos finales que cumplan con los requisitos establecidos para ser publicados o presentados al público en general.

La escritura para los maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, durante el desarrollo del proyecto de grado, se reconoció como un proceso complejo que requería de subprocesos, los cuales conllevaron al desarrollo del pensamiento, a la reflexión continua, a la evaluación de la producción, al diseño de estrategias discursivas que permitieron la cualificación de los procesos escriturales, la toma de conciencia en el momento de escribir y la adquisición de vocabulario.

Es probable que los futuros docentes de la ENS-CI, a partir de su propia vivencia con la escritura, tomen distancia de aquellas prácticas que invitan a la repetición, la memorización, la transcripción, la copia de textos sin sentido; por otras que convoken a los estudiantes a proponer hipótesis, a inferir, a indagar, a recrear mundos posibles, a explorar sus contextos, a consultar y a aprender a través situaciones significativas y reales. En otras palabras, se espera que sean docentes cuyas concepciones de la escritura no transiten entre normativas o gramaticales, la descontextualización y el sinsentido, sino que se identifiquen con la escritura como un proceso cognitivo, social y cultural, significativo, que atienda a necesidades reales de comunicación y a intenciones definidas a partir de éstas.

El MEN (2015) confirma que la escritura se ha venido fortaleciendo en algunas Escuelas Normales Superiores generando la reflexión en los docentes porque “desarrolla en el maestro la capacidad para observarse, reconstruirse, problematizarse y, de esta manera, transformar su quehacer docente, lo que la convierte en el instrumento por excelencia para construir subjetividad y elaborar saber” (MEN, 2015, p. 30). En ese sentido, se reconoce que el rol del docente como guía posibilita los espacios de

enseñanza y aprendizaje, que reconoce la interacción como proceso fundamental para que se lleve a cabo la reflexión, la transformación y la transacción de saberes en el aula; esto ha facilitado que desde la formación, la investigación y en el ejercicio pedagógico los estudiantes en formación conciben la escritura como proceso cognitivo, social y cultural; responsabilidad que en la actualidad las Escuelas Normales Superiores han asumido y que trabajan en ello para hacerlo visible.

Reconocimiento

Este artículo es uno de los productos de la investigación “Formación de educadores en las Escuelas Normales Superiores. Convenio UPTC. 2010-2017”. SGI 2192 del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana–HISULA. Tunja, Colombia.

Referencias bibliográficas

- Archivo General de la Nación (AGN) (1785). Sección colonia, fondo Miscelánea, f. 45; f. 46-47.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Chartier, A.M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública (7 de enero de 1871). T. I, no. 1, 5. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública (9 de enero de 1875b). T. VI, no. 210, 34. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Gaceta de Colombia no. 232 (26 de marzo de 1826). Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- García, B. (2005). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 217-238.
- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4225>
- Ley 1 de 1821. *Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos*, Congreso de Cúcuta. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1990). *Decreto 1490*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104130.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). *Ley 115, Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Ministerio de Instrucción Pública (MIP). *Decreto 491 de junio 3 de 1904*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-102515.html>
- Morales, R. y Bojacá, B. (2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ocampo, J. (1998). El maestro Don Andrés Bello: Sus ideas sobre el nacionalismo cultural de Hispanoamérica y la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (1), 1-15. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1446/1441
- Padilla, C., López, E. y Douglas, S. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*,

- 19(1), 65-80. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5645>
- Rátiva, M. (2011). *Diversidad Textual. Secuencias didácticas para trabajar la lectura y la escritura con las niñas, niños y jóvenes*. Bogotá: Autores Editores.
- Rátiva, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica. El normalismo en vía de extensión. *Revista Hojas y Hablas*, (13), 169-178.
- Rátiva, M. (febrero de 2017a). *La escritura en los procesos investigativos del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 1998 a 2010*. Documento presentado en IV WRAB 2017. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rátiva, M. (2017b). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010*. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Doctorado en Ciencias de la Educación. Tunja, Colombia.
- Revista de la Instrucción Pública de Colombia. (13 de abril de 1913). T. XXVI, 4, 221. Bogotá. Archivo General de la Nación.
- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ríos, R. (2012). Escuela Nueva y Saber Pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y Sociedad*, (24), 79-107. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n24/n24a03.pdf>
- Ríos, R. y Cerquera, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: Reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172. DOI: <http://dx.doi.org/109757/Rhela.22/07>
- Triana, J.M. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. Bogotá: J.A. Cualla. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/wp-content/uploads/2015/12/1845%20-%20Manual%20de%20Ensenanza%20Mutua%20para%20las%20Escuelas%20de%20primeras%20letras.pdf>
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis sociohistórico. *Anales de Documentación*, 5, 345-359. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/issue/view/141>





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Maltrato escolar, práctica pedagógica y lenguaje**School mistreatment, pedagogical practice and language**

Giovanny Castañeda Rojas*

Resumen

En este artículo se presentan algunos resultados de la investigación titulada “Configuración del maltrato en las relaciones profesor/estudiante”, que tuvo como propósito comprender el maltrato que ejercen los profesores sobre los estudiantes y que deja un saldo negativo a nivel académico, emocional y social, tanto para los estudiantes como para los mismos profesores, quienes en muchos casos se ven afectados por las respuestas violentas que reciben de sus propios estudiantes. Así mismo, los efectos desfavorables del maltrato para el clima escolar que se ven traducidos en las relaciones de conflicto entre colegas y de estos con padres de familia y directivos, además de las implicaciones negativas para la escuela y el sistema educativo que muchas veces se siente impotente debido a la complejidad de esta expresión de la violencia escolar en la cual son los profesores y la misma escuela quienes en muchas ocasiones se constituyen en los victimarios. Para alcanzar los objetivos planteados, la investigación emplea una metodología cualitativa, enfoque investigación acción participación (IAP) y el modelo de los núcleos de educación social (NES). La población participante estuvo conformada por estudiantes, profesores, directivos y padres de familia de 3 colegios públicos de la ciudad de Bogotá en tres localidades. Para el trabajo con profesores y directivos se emplearon entrevistas a profundidad. Con los padres se realizaron grupos focales y con estudiantes se efectuaron 3 NES con 24 sesiones de trabajo que abarcaron 4 meses aproximadamente. A manera de balance, se ponen en discusión las posibles relaciones entre el maltrato, la práctica pedagógica y el lenguaje a través del cual se genera violencia en la escuela.

Palabras clave: violencia escolar, maltrato escolar, práctica pedagógica, lenguaje.

Summary

This article presents some of the results of research entitled “Shaping Teacher-Student Abuse in Teacher-Student Relations”, which aimed to understand the abuse of students by teachers and which leaves a negative academic, emotional and social balance for both students and teachers themselves, who in many cases are affected by the violent responses they receive from their own students. In addition, there are negative implications for the school and the education system, which often feel powerless due to the complexity of this expression of school violence in which teachers and the school itself are often the perpetrators. In order to achieve the objectives set, the research uses a qualitative methodology, the Participation Action Research–IAP approach and the Social Education Nuclei -NES model. The participating population was made up of students, teachers, directors and parents of three public schools in the city of Bogotá in three locations. In-depth interviews were used to work with teachers and managers. Focus groups were held with parents and 3 NES were conducted with students in 24 work sessions lasting approximately 4 months. As a balance, the possible relationships between abuse, pedagogical practice and the language through which violence is generated in schools are discussed.

Keywords: school violence, school mistreatment, pedagogical practice, language.

* Licenciado en Lingüística y Literatura, especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales, magíster en Pedagogía de la Lengua Materna y doctorando en Educación. Todos los estudios los ha realizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Actualmente se desempeña como profesional especializado en el Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Correo electrónico: giovannycr@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1141-7317>

Introducción

Esta investigación, que analiza el maltrato escolar en las relaciones entre profesores y estudiantes, pretende ir más allá de la descripción de las formas en que se manifiesta y considera los diferentes aspectos sociales y educativos que contribuyen en su configuración. En este propósito, la sociología educativa de Pierre Bourdieu y las herramientas metodológicas propuestas en su teoría, permitieron un acercamiento al objeto de estudio. Para esto, los conceptos de *campo escolar*, *habitus*, *violencia simbólica*, *acción pedagógica*, entre otros, resultaron fundamentales para el alcance del objetivo de la investigación: comprender y explicar el maltrato que ejercen los profesores sobre los estudiantes en una población de tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

En cuanto a *violencia escolar*, las investigaciones de orden internacional señalan su origen en los trabajos del noruego Dan Olweus, en los años 1970, quien describió y definió el fenómeno, a la vez que propuso una serie de estrategias orientadas a contrarrestarlo y así disminuir los daños que pudiera ocasionar en la población infantil y juvenil en las escuelas. Para Olweus (1998), los eventos de violencia en la escuela estarían dados por la situación de acoso e intimidación, en la que un estudiante se convierte en víctima cuando es maltratado de manera sistemática por otro estudiante o varios de ellos.

Los anteriores resultados motivaron a otros investigadores a realizar estudios en diferentes países en Europa y América, fundamentalmente. Así, los años 1990 se constituyeron en una década importante para las investigaciones sobre la violencia escolar. Desde estas, se describieron e identificaron fenómenos en diferentes países, a la vez que se revisó la legislación y se comprometió a las autoridades y colegios frente a estrategias orientadas a intervenir el fenómeno.

Se destacan los trabajos en España, dirigidos por Ortega (1997), Díaz-Aguado (2006), Defensor del Pueblo (2006), y Serrano e Iborra (2005); en Finlandia, Lagerspetz, Björkqvist y Berts (1982)

desarrollaron investigaciones sobre acoso escolar o *bullying*, y las representaciones de agresores y víctimas. En Francia, los trabajos de Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2004); Blaya (2010, 2012); Debarbieux (1996, 1998, 2003, 2012) Debarbieux y Blaya (2001) desarrollaron importantes estudios sobre victimización, violencia autorrevelada y clima escolar en un número importante de establecimientos educativos y con la participación de estudiantes y profesores. Para el caso latinoamericano, la violencia escolar ha venido teniendo relevancia investigativa y social en las últimas décadas, debido al impacto negativo que este ha tenido para la población en cuestión: bajos resultados académicos, deserción escolar, clima escolar hostil y reproducción de la violencia en la misma escuela y en otros ámbitos de la sociedad.

Se destacan en Chile, los trabajos de Muñoz, Saavedra y Villalta (2007), que abordan la violencia escolar a partir de la mirada de los profesores que recogió diferentes concepciones que ellos tienen frente a fenómeno de la violencia en la escuela. Identificaron, entre otros hallazgos, que la violencia escolar se expresa a través de agresiones físicas y verbales, además del uso de armas en la escuela por parte de los estudiantes.

De otra parte, los estudios sobre la violencia en la escuela colombiana tienen su origen en los años ochenta y noventa, época en la cual se realizan diferentes análisis sobre los conflictos en el contexto escolar. En su publicación "La escuela violenta", Parra *et al.* (1992) logran visibilizar el fenómeno de la violencia en la escuela, especialmente aquella que se teje a través de las relaciones de dominación desde la institución escolar. Se destacan, además, en los últimos años los trabajos de García y Guerrero (2012) y Enrique Chaux (2012), entre otros.

Respecto al maltrato escolar específicamente, esta es una categoría que emerge posteriormente en diferentes investigaciones en las cuales se identifica que la relación de violencia entre compañeros (*bullying*) no es igual cuando son los adultos (profesores o directivos) quienes ejercen violencia hacia sus estudiantes de manera física, emocional

o verbal, ya que existe entre ellos (profesor y estudiante) una relación asimétrica, distancia social y un desequilibrio en el ejercicio del poder y la autoridad, lo que implica un análisis específico. Lo anterior evidencia que la violencia escolar se constituye en una categoría macro que abarca otras formas, entre ellas, el maltrato escolar, en el cual los profesores recurren al maltrato físico, regaños, insultos, humillación, intimidación, entre otros, que generan lesiones físicas y emocionales en los estudiantes. Por tanto, el maltrato escolar es definido como una variante de la violencia escolar, el cual tiene un matiz propio.

La figura 1 ilustra cómo la violencia escolar se encuentra dentro las violencias microsociales y el maltrato escolar se constituye una de las manifestaciones que junto con al acoso escolar o *bullying*,

las contravenciones escolares y las infracciones escolares constituyen la violencia escolar.

En Colombia, específicamente en el periodo 2007-2011, los reportes sobre el maltrato ejercido por profesores a sus estudiantes, como se observa en la tabla 1, han tenido con el tiempo una mayor visibilización a través de denuncias hechas por los padres de familia ante diferentes autoridades como la Personería, Secretarías de Educación, Instituto Colombiano de Medicina Legal (ICML) y la Procuraduría General de la Nación (PGN).

La información referenciada en los informes del ICML permite afirmar que, aunque el maltrato ejercido por el profesor sobre los estudiantes no es comparable al practicado por los padres y otros agentes, este ha venido aumentando con el tiempo. Es importante señalar que el maltrato muchas veces

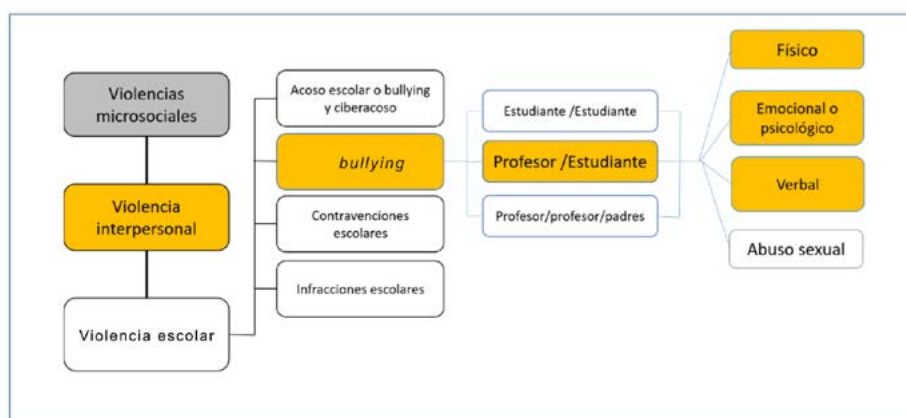


Figura 1. Violencias microsociales y el maltrato escolar.

Fuente: adaptación a partir de la reclasificación propuesta por la OMS, elaborada por García (2017).

Tabla 1. Maltrato a niños, niñas y adolescentes según el agresor.

AÑO	PADRE		MADRE		FAMILIA		PROFESOR		TOTAL
	niño	niña	niño	niña	niño	niña	niño	niña	
2007	1915	2064	1454	1623	399	386	0	0	7841
2008	1776	1972	1348	1605	530	476	32	19	7758
2009	2153	2277	1758	2002	725	692	60	20	9687
2010	2178	2371	1844	2179	565	585	48	23	9793
2011	2334	2445	1899	2290	6292	7450	83	40	22833
Total:	10356	11129	8303	9699	8511	9589	223	102	57912

Fuente: elaboración propia a partir de los informes del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.

no es denunciado, entre otras razones, por el temor que sienten los estudiantes y los mismos padres por las represalias que se pueden desencadenar contra ellos, además de las dificultades a la hora de aportar pruebas, el miedo y la poca credibilidad que pudieran tener los niños, niñas y jóvenes ante los adultos.

De otra parte, en el campo jurídico, entre 2006 y 2013, la Procuraduría General de la Nación investigó a 550 profesores denunciados por abuso sexual y maltrato infantil, lo que pudiera indicar el nivel de importancia dado por estas instancias; así, se empieza a reconocer la determinación de los padres de familia al enfrentar el problema y expresar su rechazo a este tipo de tratos empleados en épocas pasadas como un mecanismo adecuado para educar.

En el ámbito local, la Secretaría de Educación del Distrito pudo identificar situaciones de presunto maltrato a estudiantes por parte de sus profesores. La información (tabla 2) señala que en el periodo 2014-2016, se presentaron en total 584 reportes de maltrato escolar relacionado con

profesores, de los cuales las localidades San Cristóbal, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy y Rafael Uribe presentaron un mayor número de casos. Llama la atención que son los estudiantes de grados 6°, 7° y 8° los que en su orden reportan alta frecuencia de situaciones de maltrato por parte de sus profesores, lo cual guarda correspondencia con los datos antes citados por el ICML.

Como complemento a la información suministrada por el Sistema de Alertas, la oficina de Control Interno Disciplinario de la Secretaría de Educación de Bogotá (figuras 2 y 3) señala que entre enero de 2010 y octubre del 2016 se procesaron 955 casos por maltrato, acoso o abuso a menor, siendo, en su orden el segundo aspecto con mayor número de denuncias después del incumplimiento al manual de funciones que reportó 1254 casos.

La información recabada en esta etapa de la investigación lleva formular las siguientes preguntas: ¿Qué sentido les otorgan los profesores y los estudiantes a las relaciones de maltrato?; ¿cuál es

Tabla 2. Presuntos casos de maltrato escolares relacionados con profesores. Periodo 2014-2016.

Localidad	2014	2015	2016	Total
01 Usaquén	13	16	4	33
02 Chapinero	1	1	0	2
03 Santa Fe	6	3	7	16
04 San Cristóbal	24	27	17	66
05 Usme	3	6	5	14
06 Tunjuelito	15	19	7	41
07 Bosa	24	19	16	59*
08 Kennedy	26	16	13	55*
09 Fontibón	6	9	3	18
10 Engativá	16	17	11	44
11 Suba	23	27	4	54*
12 Barrios Unidos	2	7	7	16
13 Teusaquillo	2	1	2	5
14 Los Mártires	8	4	6	18
15 Antonio Nariño	2	9	2	13
16 Puente Aranda	3	13	1	17
17 Candelaria	0	0	0	0
18 Rafael Uribe	15	29	8	52
19 Ciudad Bolívar	15	28	16	59
20 Sumapaz	1	1	0	2
Total general	205	252	127	584

Fuente: elaboración propia a partir del Sistema de Alertas, Secretaría de Educación de Bogotá (2016b).

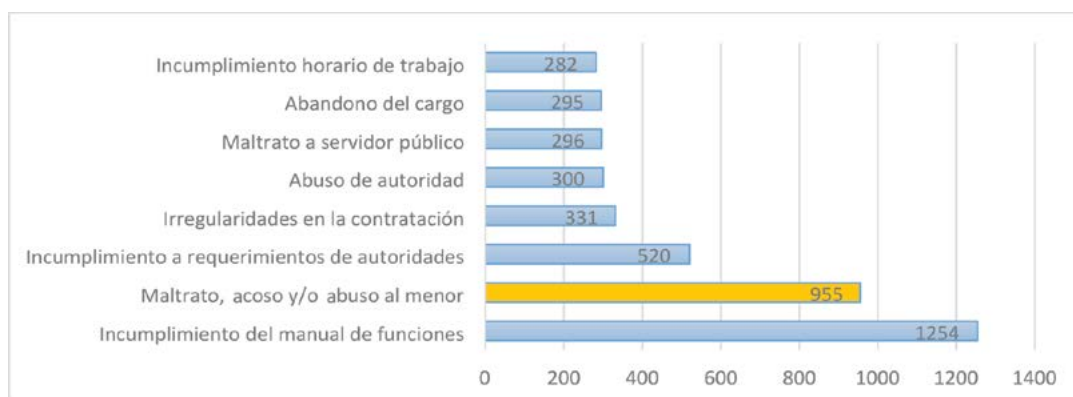


Figura 2. Elaboración propia sobre acto disciplinario según tipología (finalizados 2016/10/27) por maltrato, acoso o abuso a menor

Fuente: Secretaría de Educación de Bogotá (2016a).

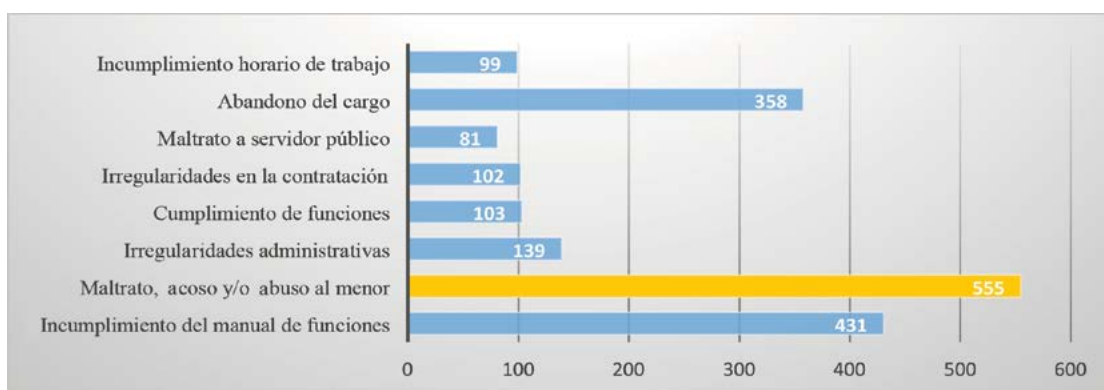


Figura 3. Elaboración propia sobre acto disciplinario según tipología (activos: 2016/10/27) por maltrato, acoso o abuso a menor

Fuente: Secretaría de Educación de Bogotá (2016a).

la naturaleza del maltrato escolar presente en las relaciones entre profesores y estudiantes?; ¿cómo opera el proceso de coacción en las relaciones de maltrato de profesores a estudiantes?; ¿qué papel ha tenido la legislación y otros agentes como los padres y madres de familia?; ¿en qué tipo de práctica pedagógica es posible el maltrato escolar y cuál es su función?; ¿cómo favorece el clima escolar a las relaciones de maltrato entre profesores y estudiantes? Planteada así la cuestión, la investigación se propone aportar elementos clave para su visibilización, prevención y transformación.

La investigación asume el maltrato como,

Toda relación social que escapa a todos los parámetros aceptados por una sociedad en un tiempo histórico determinado. Así el maltrato lo referiremos al trato inadecuado o no aceptado socialmente entre personas tanto en la interacción social, interacción verbal e interacción emocional que en la condición de poder de unos se abusa de los otros propiciando malestar, daño físico y emocional. (García, Guerrero y Ortiz, 2012, p. 34)

Desde el punto de vista teórico, la investigación se apoyó en los estudios que abordan la violencia escolar desde un enfoque socioeducativo desde el cual se analiza el maltrato escolar asociado a las prácticas pedagógicas. Adicionalmente, se emplean algunas herramientas metodológicas y conceptuales propuestas por Pierre Bourdieu, con las cuales se intenta comprender la escuela como un campo de poder en el cual existen diferentes agentes: profesores, estudiantes, padres de familia y directivos, que ocupan posiciones determinadas, y que son poseedores de diferentes tipos de capital (cultural, social, o simbólico) y, por consiguiente, participan cotidianamente de una serie de luchas por el poder, autoridad, reconocimiento y prestigio. En esta misma línea de trabajo se reconocen las trayectorias de los estudiantes y docentes como elementos constitutivos del *habitus* capaz de perpetuar dichas prácticas, es decir la reproducción social.

En este orden de ideas, señala Bourdieu (1988) que los campos son “espacios de juego históricamente construidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (p. 108). Así, el campo escolar (figura 4) se constituye en un subcampo dentro del campo educativo,

lo cual facilita su análisis a partir de sus propiedades, relaciones e interdependencias con otros campos, por ejemplo, el educativo, político y jurídico.

Por su parte, los agentes que integran el campo, incorporan y configuran a lo largo de la vida, experiencias y maneras de ver el mundo, con las cuales es posible adoptar percepciones, interacciones, discursos y conocimientos que les permiten participar y construir el mundo social a manera de relaciones objetivas entre posiciones que determinan su existencia, es decir, una manera particular de orientar sus prácticas o sus representaciones (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Analizar el maltrato que ejerce el profesor sobre el estudiante, requiere comprender el lugar que este ocupa en el campo y en los *habitus* como resultado de sus trayectorias, los capitales que están en juego y las estrategias que se utilizan para mantener la autoridad y el poder como capital simbólico. La figura 5 representa la estructura del campo escolar y los elementos y propiedades que lo constituyen: agentes, posiciones, tipos de capital y relaciones, que nos permitió la comprensión y explicación de las luchas que se generan al interior de la escuela como campo social.

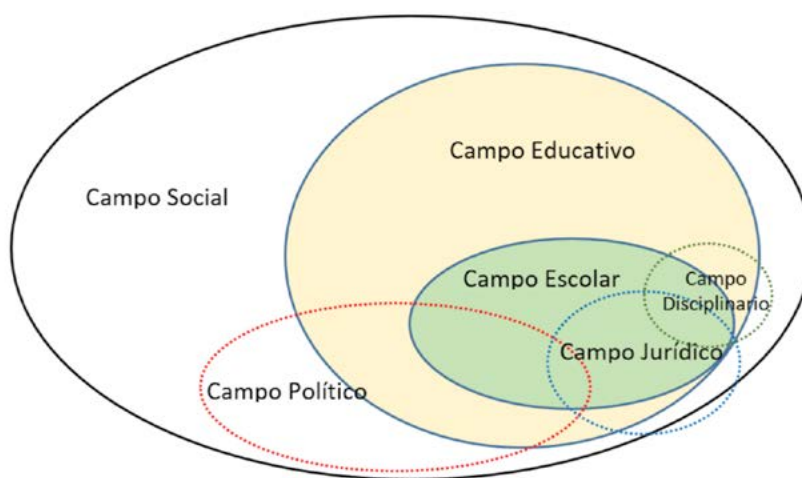


Figura 4. Los campos como microcosmos en la perspectiva de Pierre Bourdieu.

Fuente: elaboración propia.

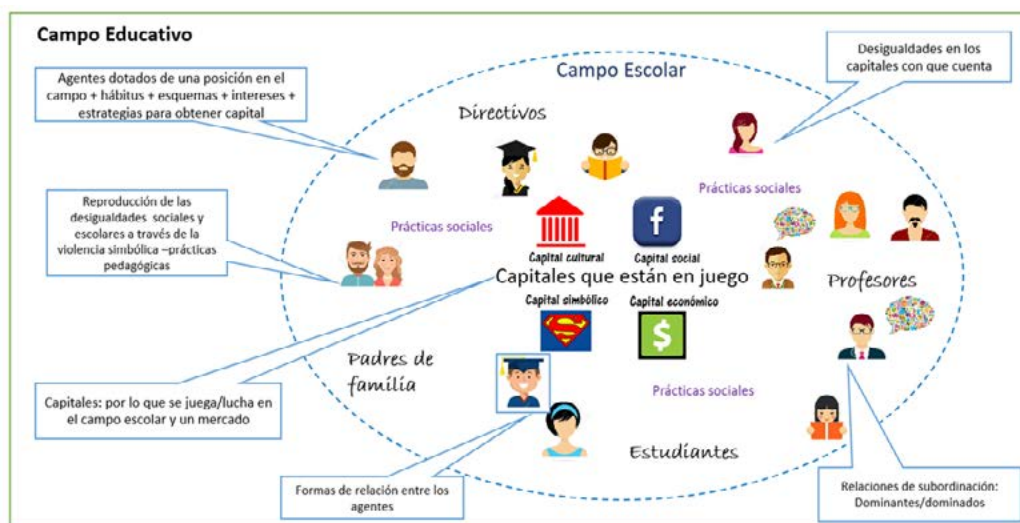


Figura 5. Estructura del campo escolar: una aproximación en la perspectiva de Pierre Bourdieu.

Fuente: elaboración propia.

Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos, la investigación contempló un diseño metodológico en tres etapas: en la primera, se realizó un análisis discursivo de las publicaciones nacionales e internacionales sobre el maltrato escolar; la segunda etapa, referida al trabajo de campo que tuvo como objetivo recoger los discursos de los agentes involucrados en el maltrato escolar (estudiantes, profesores, directivos y padres de familia), y la tercera, que contempló la interpretación con la cual el investigador realizó la triangulación de las diferentes fuentes de información aportadas por registros documentales y las fuentes vivas que participaron en la investigación.

Respecto a la primera etapa (revisión de la literatura), se pudo concluir que la violencia escolar ha sido abordada desde diferentes perspectivas y contextos sociales en diferentes países. En especial, las publicaciones exponen un número importante de trabajos que han profundizado en una de sus manifestaciones: el acoso escolar o *bullying*, divulgado ampliamente tanto en investigaciones como por los medios de comunicación. Sin embargo, la violencia escolar tiene otras formas en que se

presenta; una de ellas es el maltrato escolar, que, al igual que el acoso escolar, emplea la agresión física, verbal y emocional, pero que no necesariamente es repetitivo y entre pares, sino que puede darse entre los diferentes agentes educativos. La segunda etapa de la investigación la constituyó el trabajo de campo que se apoyó en el modelo de los núcleos de educación social (NES) propuestos por García y Guerrero (2012), como una manera de trabajo comunitario con la que es posible detectar, analizar y prevenir factores de riesgo social, y contribuir en la transformación de problemas en la familia, el barrio y la escuela.

Para la definición de los participantes, se tomó como criterio la información aportada por la Secretaría de Educación de Bogotá en el Sistema de Alertas, a partir de la cual se seleccionaron tres localidades con las siguientes características: alto nivel de reporte de maltrato a estudiantes por parte de los profesores, mayor matrícula, número de colegios y profesores. Participaron tres colegios públicos ubicados en las localidades de Bosa, Usme y Kennedy, 71 personas (padres, madres, profesores, profesoras, directivos, orientadora, estudiantes de los grados 6°, 7° y 8°).

Con el objetivo de recoger la información se definieron cuatro estrategias: a) análisis documental, b) entrevistas a profundidad, c) núcleo de educación social (NES) y d) grupos focales con padres de familia. Para el análisis documental se procedió a realizar una revisión sobre quejas y denuncias realizadas en el periodo 2006-2016, tanto en los colegios participantes como en otras entidades gubernamentales: Secretaría de Educación, Defensoría del Pueblo y Procuraduría General de la Nación, entre otros, a los que acuden padres y estudiantes para denunciar hechos de maltrato escolar.

Tanto profesores como directivos participaron en entrevistas a profundidad y con los padres de familia se conformaron 3 grupos focales. Respecto al trabajo con estudiantes, se establecieron 3 NES y 8 sesiones para un total de 24. El corpus se recogió en audios; estos se transcribieron y posteriormente conformaron los ficheros físicos y digitales (tablas dinámicas y fichas en formato de texto) para luego proceder con el análisis de contenido.

Resultados y discusiones

Sobre el campo escolar y escuela contemporánea

En primer lugar, es importante reconocer a la escuela como un campo inmerso en el espacio social, razón por la cual experimenta múltiples situaciones de distinta naturaleza y que inciden en las relaciones entre profesores y estudiantes, entre colegas y de estos con padres y directivos, y a partir de los cuales se construyen significados, pero también sentidos, relaciones, interacciones y discursos, que se dan de manera individual, colectiva e institucional.

La figura 6 ilustra la posición de los agentes con respecto al capital, lo que va a determinar las formas de interacción y, por tanto, relaciones de poder y autoridad.

La información de la figura 6 señala que la posición de los agentes en el campo está determinada por los capitales que se poseen o se carece, y por tanto estos determinan las formas de relación. Así lo señala una profesora cuando dice:

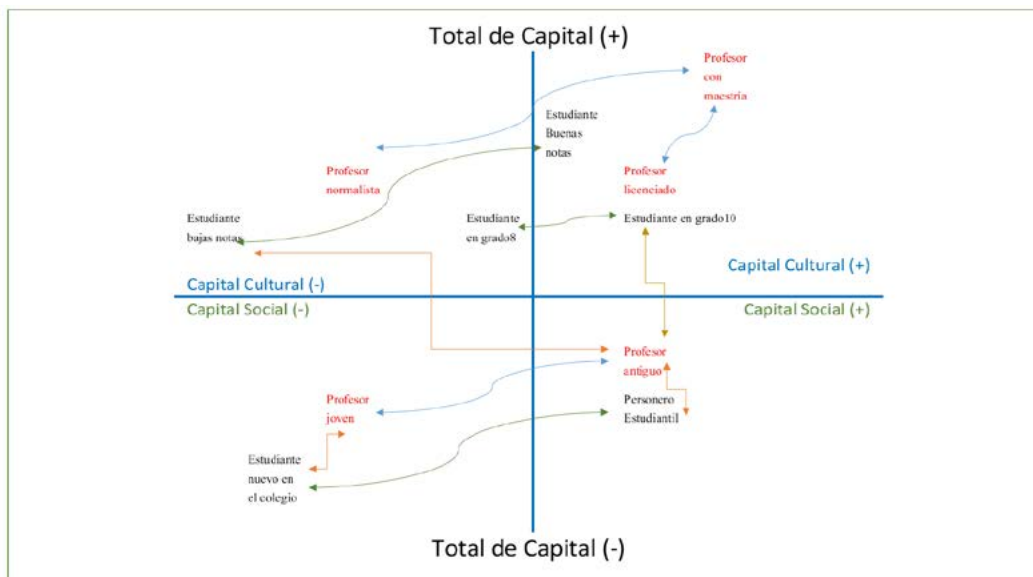


Figura 6. La posición y los agentes en su relación con los capitales.

Fuente: elaboración propia a partir de los planeamientos de Bourdieu y Wacquant (2005) y los hallazgos en el trabajo de campo.

Yo soy la más nueva en el colegio y eso genera problemas, además que soy del 1278 y allá todos del 2277, allá mandan los viejos más que el rector (P5, C2, Bogotá, mayo de 2016).

Sin embargo, esto también ocurre en los estudiantes, incluso con los padres de familia:

Cuando mis compañeros me golpean uno va y le dice a la profe, pero ella no me cree y dice que los nuevos venimos echados de otros colegios, siempre es así, no nos cree porque somos nuevos. Además, aquí se la montan a uno por nuevo, y uno se defiende, pero ahí sí lo sancionan. (E9, C2, NES, junio de 2016)

Tanto lo dicho por la profesora como por el estudiante evidencian que la condición de antigüedad se constituye en un capital social importante que permite estar más cerca o más lejos del poder. Sin embargo, no solo la antigüedad llega a constituirse en un capital importante, sino también los títulos en el caso de los profesores, la edad, el Estatuto al que se pertenece, la trayectoria en el colegio, los grados en los que trabaja, etc. Respecto a los estudiantes, esta posición en el campo también se hizo visible en las sesiones de los NES en los cuales fueron recurrentes los relatos de los estudiantes, al manifestar ser tratados por su profesor dependiendo múltiples factores: antigüedad, género, rendimiento académico, apariencia, trabajo de los padres, entre otros, lo cual genera formas de relación distintas en un mismo grupo escolar y, por tanto, muchas veces los estudiantes se sienten discriminados.

En cuanto a las relaciones entre profesores, el capital cultural se constituye en un elemento clave que determina dicha posición en el campo, por ejemplo, los títulos académicos que determinan las asignaturas que enseñan, los grados escolares, y los cargos delegados. Por ello, quienes gozan de mayor prestigio en el colegio no son los profesores de los primeros grados sino los de bachillerato en tanto son los que en su mayoría tienen más títulos académicos. También se pudo observar como si

bien el capital económico no se constituye en un capital fundamental en el campo escolar, si contribuye a determinar ciertas formas de relación. Un ejemplo lo señala el relato de una profesora:

En el colegio que trabajaba el año anterior había mucho conflicto entre los profesores, allá hay muchos ya pensionados y hasta en retiro forzoso que tienen hasta tres sueldos y por eso se dan el lujo de cambiar de carro cada año, pero bueno... el tema es que muchos de ellos tratan mal a los estudiantes o no vienen a trabajar, pero el rector nunca dice nada porque con ellos siempre se van de paseo. (P5, C2, Bogotá, mayo de 2016)

Los anteriores ejemplos ilustran algunas situaciones en las cuales la posición de los agentes está determinada por la cantidad de capital que determina las formas de relación social entre profesores, estudiantes, padres y directivos. Como lo señalan Bourdieu y Wacquant (2005), esta estructura de distribución de capital determina las relaciones objetivas entre los agentes en el campo, donde el poder y la autoridad se constituyen en el objeto de juego y lucha social.

Sin embargo, el campo escolar está determinado por múltiples factores sociales y educativos que han contribuido a configurar la escuela contemporánea, como: la masificación de la educación, las trayectorias de formación y laborales de los profesores, y el ingreso de un nuevo capital: los derechos de niños, niñas y adolescentes, que generan una nueva posición social de los estudiantes y pone en crisis el poder y la autoridad tradicional de los profesores:

Hoy ya no se puede decir nada a un estudiante, con ese cuento de los derechos, el profesor es solo una niñera y el colegio un parqueadero. ¡No se les puede decir nada! En mi época de estudiante lo más importante era la autoridad del profesor, pero eso se perdió ahora. (P6, C1, abril de 2016)

Por tanto, realizar un acercamiento a la escuela desde la perspectiva campo, permite reconstruir una

serie de propiedades producto de las condiciones sociales, históricas y culturales que pueden explicar las relaciones existentes entre profesores y estudiantes, y en general entre los agentes que interactúan en el campo escolar. Adicionalmente, es preciso reconocer que los campos se interrelacionan como se ilustró en la figura 4 y configuran entre sí.

Sobre la naturaleza del maltrato de profesores a estudiantes

En relación con la pregunta “¿Cuál es la naturaleza del maltrato de los profesores a estudiantes?”, los relatos de los estudiantes participantes en las sesiones de los núcleos de educación social y los profesores a través de las entrevistas, evidenciaron las prácticas de maltrato físico (tabla 3) que van desde empujones y golpes con objetos, hasta maltrato emocional (tabla 4) y verbal (tabla 5) el cual utilizan

Tabla 3. Tipos y formas de maltrato: maltrato físico.

MALTRATO FÍSICO	Indirecto Padres a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Citación a pares por mal comportamiento o bajo desempeño. • Hacer registro de mal comportamiento o bajo desempeño en cuadernos, agendas u observador del estudiante. • Sanciones. • Acumulación de registros en observador. • Autoagresión.
	Directo (Profesor-estudiante)	<ul style="list-style-type: none"> • Golpes con manos/pies. • Golpear con objetos. • Empujones. • Pellizcos. • Zarandear. • Tirar del cabeza, brazos, orejas. • Desafiar con el cuerpo/acercamiento corporal. • Grito. • Amarrar a la silla. • Señalamiento con la mano. • Poner de pie. • Sacar del salón. • Tapar la boca. • Rasguñar. • Impedir ir al baño. • Impedir salir al descanso. • Impedir ir al baño. • Barrer salón, sacar basura, limpiar el piso. • Impedir tomar el refrigerio. • Hacer planas o tareas adicionales.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Tipos y formas del maltrato emocional o psicológico de profesores a estudiantes.

MALTRATO EMOCIONAL	Verbal/paraverbal/corporal	<ul style="list-style-type: none"> • No dejar hablar al estudiante. • Actos de descortesía (no saludar, no responder a una pregunta, entre otros). • Insulto. • Amenaza. • Regaño. • Humillación. • Dar órdenes. • Ironía. • Ridiculizar-burla. • Poner apodos para generar burla. • Golpear pupitre, tirar objetos. • Señalar con la mano. • Mostrar desagrado con los gestos. • Desafiar con el cuerpo y acercamiento corporal.
--------------------	----------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Maltrato emocional y sanción social.

MALTRATO EMOCIONAL	Sanción social	<ul style="list-style-type: none"> • Tirar pertenencias del estudiante. • Ignorar la presencia del estudiante. • Usar la evaluación, calificaciones. • Discriminación por su condición académica. • Repetir tareas y trabajos. • Expulsión parcial, temporal o definitiva. • Rechazo social del estudiante. • Victimización y re-victimización. • Pérdida del año relacionada con la sanción pública. • Expulsión del colegio. • Matrícula condicional. • Decomisar objetos del estudiante. • Desescolarizar como forma de sancionar. • Suspensión de las clases. • Llamados de atención en observador y público. • Realizar plan de mejoramiento. • Repetir las tareas – hacer planas. • Motivar a los padres para el retiro del estudiante del colegio. • Servicio social como mecanismo de sanción: recoger basura, por ejemplo. • Llamados de atención público. • Excluir de salidas pedagógicas. • Ubicar al estudiante en un lugar específico del salón. • Pico y placa pedagógico (rotación por otros grupos o suspender ciertos días). • Remisión a orientación escolar (considerado negativo por los estudiantes). • Exponer la situación con otros estudiantes. • Pasarlo al frente para llamar atención (aula y actos comunitarios).
--------------------	----------------	---

Fuente: elaboración propia.

los profesores con los estudiantes, y cuyo medio es el lenguaje verbal y no verbal: insultos, amenazas, regaños y burla, en los que muchas veces los estudiantes se ven coaccionados por el profesor a denunciar o en el caso de hacerlo, la situación no siempre tiene un saldo pedagógico positivo.

De otra parte, el maltrato emocional o psicológico empleado por el profesor como mecanismo de control y castigo ha alcanzado un mayor uso debido a que no deja rastros físicos y puede ser objeto de duda al ser compleja su demostración. Por esta razón, se ha convertido en la forma más empleada por el profesor, pues además guarda relación con la violencia simbólica en el sentido que puede disfrazarse y presentarse de una manera indirecta.

Si bien el maltrato verbal se da a través de actos de habla directos e indirectos, se encontró otro tipo de maltrato emocional que opera como sanción social y que busca ser instrumento pedagógico orientado al control de la disciplina y el comportamiento de los estudiantes. En la tabla 5 se relacionan las formas más usuales encontradas.

Otro aspecto relevante en los hallazgos radica en que el maltrato a los estudiantes no está necesariamente relacionado con la edad, género, formación académica, Estatuto Docente al que se pertenece o nivel de experiencia de los profesores. Independientemente de estas variables, las prácticas de maltrato empleadas por el profesor han sido incorporadas a través de la acción pedagógica a lo largo de trayectoria educativa y laboral, sin que sea algo consciente, es decir como *habitus*. Si bien muchos de ellos lo justifican como mecanismo válido para educar, otros lo consideran algo que incide negativamente en los aprendizajes de los estudiantes y en general una experiencia negativa del clima escolar.

De la misma manera, el maltrato a los profesores por parte de los estudiantes presenta una gama de formas que van desde golpes, insultos, hasta uso de armas, daños a la propiedad, amenazas y deterioro de su imagen a través de comentarios que se difunden en la comunidad, incluso la muerte del

profesor. El maltrato físico recibido por el profesor no siempre está relacionado con una confrontación directa con el estudiante o un padre de familia, también es posible que se vea afectado por el cruce de golpes entre estudiantes, por ejemplo, al intervenir en una pelea en un salón de clase o en la confrontación de un estudiante con un colega. Sin embargo, este tipo de maltrato de estudiantes a profesores se constituye en un campo de investigación importante.

Sobre el campo político, jurídico y disciplinario del maltrato escolar en Colombia

En relación con el marco político, jurídico y disciplinario del maltrato a niños, niñas y jóvenes, en Colombia este tipo de comportamientos está prohibido desde la Constitución Política, los tratados internacionales y, más recientemente, en el *Código de la infancia y la adolescencia* (Congreso de la República de Colombia, 2006), y demás leyes y normas como el Código Único Disciplinario y el mismo Estatuto Docente. Sin embargo, el análisis evidencia que, a pesar de contar con normas, estas aún son insuficientes, poco divulgadas y analizadas pedagógicamente con los profesores, directivos y padres de familia, inclusive por quienes tienen la función de velar por su cumplimiento y regular estas prácticas.

Los campos no solo están determinados por los agentes que participan en él, sino por el capital que está en juego que lo hace ostentar el poder, y por el cual se libran luchas entre quienes dominan el campo (los herederos) y quienes son dominados (profanos). De otra parte, el campo político es un microcosmos, vale decir, un pequeño mundo social relativamente autónomo en el gran mundo social (Bourdieu, 2001). Así, tanto en el campo político como el campo jurídico, “los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia, pero siempre deben enfrentarse a las resistencias, las pretensiones, las discrepancias, ‘política’ o de otro de tipo, de los dominados” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 140).

La tabla 6 ilustra, a partir de 1989, las diferentes políticas educativas y sociales relacionadas con la educación y que se originan en el contexto internacional y que luego se concretan en el orden jurídico nacional. Cabe señalar que, al no ser el resultado de una reflexión de la sociedad colombiana, muchas veces son asumidas como imposición por parte de profesores, inclusive de padres de familia que ven menoscabada su autoridad por las políticas, entre ellas la entrada en vigencia del Código de la Infancia y la Adolescencia en 2006.

Respecto al régimen disciplinario de los profesores, este ha venido cambiando como consecuencia de políticas de orden internacional y los efectos en la esfera nacional. Entre ellas podemos citar la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y Niñas (1989), la *Constitución Política* (1991), y la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994). Lo anterior implicó la creación de un nuevo Estatuto Docente

(Presidencia de la República, 2002) y un régimen disciplinario a través del Código Único Disciplinario (Ley 734 de 2002), todo ello acorde con el nuevo lugar social, político y jurídico de niños, niñas y adolescentes, y que ha reconfigurado el campo escolar al ingresar nuevos capitales y nuevas posiciones de los agentes sociales como los estudiantes y que antes no tenían.

En consecuencia, en el periodo comprendido entre 2008 y 2013 inclusive, la Procuraduría General de la Nación en representación del Estado intervino, haciendo uso del poder preferente otorgado por la Constitución, para garantizar los derechos de los niños y niñas que habían denunciado situaciones de maltrato por parte de sus profesores. La actuación de la Procuraduría puso en evidencia un marco político, jurídico y disciplinario en el cual se prohíben todas las formas de maltrato a niños, niñas y adolescentes por parte de sus profesores y, en general, de los adultos. En la tabla 6 se relacionan, especialmente, los años

Tabla 6. Configuración del campo político y jurídico educativo.

Año	Referente
1989	Convención Internacional de los Derechos del Niño
1991	Constitución Política de Colombia
1994	Ley 115, Ley General de Educación
2006	Ley 1098 Código de la Infancia y la Adolescencia
2013	Ley 1620 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos de política en Colombia 1989-2013.

Tabla 7. Referentes jurídicos y disciplinarios de los profesores en Colombia.

Año	Referente	Emitido por
1979	Decreto 2277, Estatuto Docente. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente	Presidencia de la República
2000	Ley 200 Por la cual se adopta el Código Disciplinario Único	Congreso de la República
2000	Ley 559, Código Penal Colombiano	Congreso de la República
2002	Ley 734, Código Disciplinario Único	Congreso de la República
2002	Decreto 1278, Estatuto Docente	Presidencia de la República

Fuente: elaboración propia.

2006 y 2013, cuando el Estado interviene directamente en los procesos de investigación de maltrato de profesores a estudiantes y cuya llegada de un nuevo procurador, devuelve a las oficinas de control interno estos casos. Después de esa fecha no fue posible identificar procesos, lo que pudiera señalar un retroceso respecto al maltrato a los estudiantes.

Es importante destacar que los padres de familia, por su parte, se constituyen en los principales garantes de los derechos de los niños; sin embargo, muchos de ellos aún infligen malos tratos y violencia a sus hijos, por lo cual es posible que lo acepten y lo reconozcan como un mecanismo válido para educar y disciplinar al niño por parte del profesor. No obstante, es importante reconocer la acción de los padres en la visibilización y denuncia de 30 procesos finalizados por la Procuraduría y que llevaron en un 88 % a determinar la responsabilidad disciplinaria de los profesores. Uno de los argumentos del legislador radica en lo siguiente:

Dado que los profesores poseen la condición de ser servidores públicos a quienes se les ha asignado la labor educativa de la sociedad, se espera que ellos puedan contribuir a alcanzar los objetivos definidos en la Constitución y las leyes, [...] el ejercicio de la docencia es una tarea que debe ser realizada de manera responsable por quienes la ejercen, deben tener habilidades pedagógicas que brinde ejemplo a los alumnos. (PGN, 2007, p. 7)

Sobre la práctica pedagógica y el lenguaje

El análisis de la información permitió concluir que toda acción pedagógica es ya una acción de violencia simbólica en la cual los estudiantes asumen la imposición arbitraria que se debe obedecer. Sin embargo, cuando se incrementa el nivel de imposición de la autoridad, la disciplina y el control, esta tiende a generar interacciones en donde tiene mucha posibilidad de ocurrir el maltrato cuando

el profesor recurre a la fuerza física o simbólica (poder) con el objetivo de imponer, dominar y garantizar su autoridad por una vía diferente a la argumentación y el reconocimiento del otro.

Como se señaló a lo largo del texto, el maltrato escolar que ejecuta el profesor sobre el estudiante señala una incipiente apropiación por parte de la sociedad y de la escuela, específicamente de los derechos de la infancia y del reconocimiento de ese nuevo estatus social proferido jurídicamente. Así mismo, reflejan una crisis del sentido de la educación, la función del profesor y de la escuela. De esta manera, las prácticas pedagógicas autoritarias, el desconocimiento de los efectos del maltrato en la vida de los estudiantes, las interacciones con los adultos mediados por el abuso de poder, así como el bajo desempeño académico de los estudiantes, contribuyen a generar situaciones de maltrato y violencia.

En este sentido, una teoría de la dominación en la perspectiva de Bourdieu (citado por Gutiérrez, 2004) "permite reconocer simultáneamente la imposición de un mundo de relaciones de fuerza y un mundo de relaciones de sentido [...] la acción de la violencia simbólica es en tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad" (p. 298).

En consecuencia, el autoritarismo y el abuso de poder para controlar al otro, desconociendo sus derechos e imponiendo un orden y una verdad arbitraria, son algunas de las prácticas que experimentan los estudiantes en su relación con sus profesores, y que existen como una práctica de estos últimos, la cual es legitimada y naturalizada, sin analizar sus implicaciones en términos de violencia simbólica.

En el trabajo realizado, los relatos sobre las prácticas de los profesores fueron altamente recurrentes, en ellas se evidencian unas acciones con alto grado de imposición. Al respecto, uno de los estudiantes participantes señala:

Al profesor no le importa nada, solo nos quiere dar órdenes y que hagamos lo que él quiere y

cuando uno no le hace caso lo amenaza con las notas, con citar a los padres o lo saca de clase y ya. (E5, C3, NES, Bogotá, mayo de 2016)

En esta perspectiva, la violencia simbólica alude a las diversas formas de acción en las que el poder, la fuerza y la arbitrariedad se imponen a través de una fuerza que no es percibida por quien la recibe. Se podría afirmar, entonces, que el sentido del maltrato escolar que le otorgan los profesores es una expresión del hacer de la profesión y a la vez una respuesta a las múltiples problemáticas que se enfrentan día tras día en las aulas de clase.

Según los estudiantes, los profesores maltratan como una respuesta al cuestionamiento de las clases, al mantenimiento de una autoridad y ante la ausencia de diálogo, comprensión y reconocimiento de ellos como jóvenes que pertenecen a otra época diferente.

En relación con el lenguaje, no siempre somos conscientes de las relaciones que este tiene con el poder y que está presente en los diferentes intercambios comunicativos en nuestra vida social en su conjunto: familiar, académico, laboral, afectivo, político, entre otros. Sin embargo, no ser altamente conscientes, no significa que no seamos competentes comunicativamente, pues desde nuestro primer contacto con el lenguaje vamos aprendiendo el significado, el valor y, especialmente, el sentido de las palabras, los usos en los contextos en que las producimos y los efectos que queremos alcanzar con ellas (Jurado, Lomas y Tusón, 2017).

Adicionalmente, según Bourdieu (1982), las palabras no son inocentes; la entonación, el vocabulario que usamos, los énfasis al hablar, no solo comunican, también reflejan posiciones y jerarquías; por ello, reconocemos la autoridad en lo que se dice, en quien habla y la manera en que lo habla. Entonces, las palabras también están cargadas de desigualdades, tienen fuerza que se acompaña de gestos, movimientos corporales, ritmos, pero también de silencios de quien las evita, el lugar en que producen, pero también de quien las recibe. Muchas veces somos expertos en producir

palabras cargadas de poder para producir miedo, duda y dolor.

Respecto a la acción pedagógica, esta es posible gracias a la comunicación y el lenguaje. La violencia simbólica se ejerce gracias al poder arbitrario que hace posible que dicha imposición no se revele directamente, sino por medio de una acción pedagógica y un trabajo de inculcación. Es decir, la comunicación, por una parte, transmite una información, y por otra, ejerce una acción en la cual tiene como objetivo la imposición y reproducción social. Así, el discurso sobre el orden, la obediencia, la disciplina, tendrían un metarrelato que habría que elaborar. Lo anterior se puede ilustrar en la afirmación de una madre de familia:

El profesor, cuando nos cita, dice unas cosas que uno se siente el peor ser humano, nos son las palabras sino cómo lo dice y cómo nos hace sentir. Yo sé que mi hijo no es santo y que no tengo títulos como él, pero debe cuidarse en cómo nos dice las cosas. (Madre de familia, C3, junio de 2016)

Sobre el clima escolar y el maltrato

El análisis realizado tanto en las investigaciones, conceptualizaciones teóricas e información aportada por los agentes educativos, permite concluir que el clima escolar se constituye en un potente predictor de la violencia y del maltrato entre profesores y estudiantes; a su vez, puede convertirse en una herramienta que contribuye a prevenir la violencia a partir de un análisis sistemático que promueva, en la comunidad educativa en cabeza de la dirección escolar, liderar y proponer estrategias que generen bienestar, no solo a los estudiantes, sino a todos los integrantes de la institución educativa.

Como se afirma a lo largo de la investigación, el clima escolar es una categoría sociológica que está determinada no solo por la percepción individual, sino también colectiva sobre la escuela, que va más allá de la seguridad (uso de armas, robo, vandalismo) y tiene amplia relación con las

relaciones percibidas y experimentadas por estudiantes, profesores, padres y directivos. Así, puede afirmarse que el clima escolar es una construcción colectiva que se relaciona con las condiciones físicas de la escuela, la seguridad interna y externa, pero además, con las prácticas pedagógicas o la manera de enseñar de los profesores y de aprender de los estudiantes; además, con las de relación e interacción entre los agentes educativos en la vida cotidiana.

El malestar escolar es algo que hemos encontrado reiteradamente en los relatos de los profesores y estudiantes, por lo que nos interesa señalarlo en este apartado, fundamentalmente por las implicaciones que puede tener sobre el clima escolar. Muchos estudiantes durante los NES manifestaron, frente a los episodios de violencia, sentimientos de desolación, desamparo, angustia, inseguridad, amargura, temor, rencor, miedo y odio. Los profesores coincidieron en estas sensaciones, además de la impotencia para resolver diferentes situaciones, entre ellas la convivencia, para lo cual no están preparados.

Los sentimientos que generan malestar en los profesores son muy variados: por un lado, deben enfrentarse a estudiantes coaccionados a permanecer en las aulas; confrontaciones entre profesores viejos y nuevos. Muchos de ellos expresan una sensación de fracaso generalizado, profesores que se quieren ir y otros que no quieren jubilarse. A los profesores jóvenes se les atribuye la falta de habilidades para el control del comportamiento de los estudiantes, así mismo conocimientos pedagógicos y ausencia de atributos de personalidad necesarios para desarrollar la tarea. Los propios profesores perciben el colegio como un espacio hostil alimentado por los contextos, los conflictos con estudiantes, además de los colegas, directivos y padres de familia.

El malestar no solo está determinado por los *habitus* de los agentes, sean profesores o estudiantes, también por las posiciones y las luchas que se generan en el campo; por tanto contribuyen a reconfigurarlo.

Conclusiones

El sentido que le otorgan tanto profesores como estudiantes al maltrato esta dado como una manifestación de las luchas y resistencia originadas en la distribución desigual de capitales y el deseo por mantener o acceder al poder y el prestigio que se ha desplazado como producto de las nuevas políticas que llegan a la escuela. Si bien aún existe el maltrato físico, este ha tenido diferentes transformaciones que emplea el profesor como el uso físico de la fuerza hasta el deterioro emocional de los estudiantes, al cual recurren para controlar y ejercer el poder, la disciplina y la autoridad. De otra parte, los estudiantes han aprendido también a maltratar y, en algunos casos, han llegado a los límites del delito. Se requiere mayor trabajo de formación pedagógica con los profesores, de manera que sean ellos mismos quienes puedan transformar sus prácticas orientadas hacia el respeto por los derechos humanos, el manejo de conflictos lo cual podría minimizar los efectos negativos para la escuela y el sistema educativo.

A través de esta indagación, se ha observado que, si bien las prácticas de maltrato de profesores a estudiantes siguen vigentes en la escuela, en la actualidad se cuenta con un marco jurídico y disciplinario que de aplicarse podría generar mayor conciencia en profesores y autoridades. Es importante generar con los profesores un conocimiento y reflexión de los procesos disciplinarios y del marco normativo, a la vez que se analizan los principios definidos en la Constitución y las leyes. De otra parte, los padres de familia se constituyen en los principales garantes de los derechos de los niños, sin embargo, es preciso un trabajo orientado a su comprensión y al conocimiento de los procesos que ellos deben enseñar a sus hijos cuando se presentan situaciones de vulneración. Su conocimiento podría contribuir a generar un frente social común frente a la violencia y los malos tratos tanto en la familia como en la escuela.

Respecto a la pregunta relacionada con el tipo de prácticas en las cuales es posible el maltrato, el

análisis señala que en general toda práctica es violencia simbólica; no obstante, cuando existe una exageración por parte del profesor de su autoridad, la disciplina y el control, se tiene alta probabilidad de dar y recibir malos tratos. Así mismo es necesario generar ambientes respetuosos, democráticos en donde la participación de los integrantes de la comunidad se oriente hacia el bienestar común, las relaciones de cuidado, y el reconocimiento de la condición social de cada uno de los agentes educativos.

Por último, la investigación reconoce que si bien el clima escolar es un potente predictor de la violencia y del maltrato escolar, también puede convertirse en una herramienta que contribuye a prevenir e intervenir las diferentes manifestaciones de la violencia escolar, a partir de un análisis sistemático que aborde no solo las interacciones entre estudiantes, sino también las relaciones profesores y estudiantes en el marco de las prácticas pedagógicas. Pasar del discurso a experimentar acciones democráticas, la participación y el respeto por los derechos humanos no solo de los estudiantes, sino de todos los agentes educativos.

Reconocimientos

Este artículo es producto de la investigación titulada "Configuración del maltrato en las relaciones profesor/estudiante", que se adelanta desde 2012. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle. Contó además con una cotutela internacional y supervisión de tesis doctoral con l'Université Côte D'azur y l'Université de Nice Sophia Antípolis, Francia.

Referencias bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.

Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En A. Furlan, M.A. Pasillas,

T.C. Spitzer y A. Gómez (comp.), *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-40). Buenos Aires: Noveduc.

Blaya, C. (2012). *Violencia escolar: ¿una juventud desilusionada?* En A. Furlan (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 31-48). México: Siglo XXI Editores.

Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2004). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*. 1a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1982) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal Editores.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (2001). *El campo político*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Libro 1. España: Editorial Popular.

Chaux, E. (2012) *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes, Taurus.

Congreso de la República de Colombia (1991). Constitución Política. *Diario Oficial*, No. 116, 20 de julio de 1991.

Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Colombia. Bogotá.

Congreso de la República. Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal Colombiano. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html

Congreso de la República. Ley 734 de 2002. Por la cual se expide el Código Disciplinario Único. Bogotá. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4589>

Congreso de la República. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf

- Congreso de la República. Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1: Etat des lieux*. París: ESF.
- Debarbieux, E. (1998). *La violence en milieu. 2: Le désordre des choses scolaire*. París: ESF.
- Debarbieux, E. (2003). *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges. Rapport de recherche dactylographié*. París, Francia: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Debarbieux, E. (2012). Las "buenas prácticas" ¿son suficientes? Violencia escolar y cuestiones culturales. En A. Furlan (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 422-458). México: Siglo XXI Editores.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2001). *Violence in schools. Ten Approaches in Europe*. París, Francia: Observatory of Violence in School, ESF.
- Defensor del Pueblo (2006). *La violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-1999-2006-nuevo-estudio-y-actualizacion-del-informe-2000-2007/>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). El acoso escolar y la prevención de la violencia en la familia. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Recuperado en <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007081.pdf>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (1998). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña. Paraguay: UNICEF. Recuperado en https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf
- García, B. (2017). *Contravenciones escolares. Entornos barriales e inseguridad urbana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, B. y Guerrero, J. (2012). *Violencias en contexto*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, B., Guerrero, J. y Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2006). *Forensis 2006 Datos para la vida*. Bogotá. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49496/Contenido.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2007). *Forensis 2007 Datos para la vida*. Bogotá. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49499/Introducci%C3%B3n.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2009). *Forensis 2009 Datos para la vida*. Bogotá. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49505/Introducci%C3%B3n.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2011). *Forensis 2011 Datos para la vida*. Bogotá. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49511/Introducci%C3%B3n.pdf>
- Jurado, F., Lomas, C. y Tusón, A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M. y Rey, E. (1982). Group aggression among school children in three school. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Muñoz, M.T., Saavedra, G. y Villalta, P. (2007). Marco Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE). Un modelo intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 134-160.
- Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A. y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo.

- Presidencia de la República. Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Procuraduría General de la Nación (PGN) (2007). Relatoría #17598. Bogotá: Archivo Procuraduría General de la Nación.
- Saavedra, E., Villalta, M. y Muñoz, M.T. (2007a). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Revista de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60.
- Secretaría de Educación del Distrito (2016a). Respuesta a Derecho de petición Rad. SED E-2016 186300: Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito (2016b). Solicitud, Rad. SED 91008.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Construcción discursiva de Diana y Julio César Turbay
en “Noticia de un secuestro”****Discursive construction of Diana and Julio César Turbay
in “Noticia de un Secuestro”**

Irma Piedad Arango Gaviria*

Resumen

En este artículo analizamos cómo son re-construidos discursivamente el *ethos*¹ y la legitimidad de Diana Turbay y su padre, el expresidente Julio César Turbay, en *Noticia de un secuestro*, de Gabriel García Márquez (1996). Para el análisis, utilizamos el esquema de la doble enunciación (Serrano, 2013b); los puntos valor, de Jouve (2001); los tipos de evaluación, de Philippe Hamon (1984), y el concepto de *legitimidad*, de Patrick Charadeau (2005). En la conclusión se evidenció que la estrategia narrativa y argumentativa consistió en instalar un narrador que puso diestramente el reflector en aquellas secuencias en las que se narra el *padecimiento* de esta familia con el secuestro de su hija, a manos de Pablo Escobar, mientras se evita enunciar aquellas en las que los Turbay ejercieron y usufructuaron el poder. Esta maniobra por omisión demuestra el sesgo ideológico de este reportaje.

Palabras claves: análisis del discurso, comprensión, concepciones, didáctica de la literatura, interpretación, lectura, discurso.

Abstract

In this article we analyze how the ethos and legitimacy of Diana Turbay and her father, the ex-president Julio César Turbay, are discursively re-constructed in “Noticia de un secuestro” by Gabriel García Márquez (1996). For the analysis, we use the Scheme of Double Enunciation (Serrano, 2013); Jouve’s value points (2001); Philippe Hamon’s types of evaluation (1984) and Patrick Charadeau’s concept of legitimacy (2005). In the conclusion there was demonstrated that the narrative and argumentative strategy consisted of being installed by a narrator who put skillfully the reflector in those sequences in which there is narrated the suffering of this family by the kidnapping of his daughter, to Paul Escobar’s hands, while it is avoided enunciate those in which the Turbay practised and benefit from power. This maneuver for omission demonstrates the ideological bias of this article.

Keywords: discourse analysis, comprehension, conceptions, didactics of the literature, interpretation, reading, speech.

* Profesora titular de la Universidad del Cauca (Colombia), adscrita al Departamento de Educación y Pedagogía. Comunicadora Social de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colombia), magíster en Comunicación y Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia) y doctora en Humanidades, cohorte en Análisis del Discurso de la Universidad del Valle (Colombia). Correo electrónico: irmapia@unicauca.edu.co—ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1613-8197>

1 En la tesis doctoral de Vásquez (2017) titulada: “*Ethos*, discurso y contradiscurso. La disputa por la opinión pública, a propósito de las negociaciones de paz entre las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos”, se puede consultar un estado del arte sobre la noción del *ethos* y sus desplazamientos teóricos, desde Aristóteles (1999) hasta investigadores más contemporáneos como Ducrot (1986), Amossy (2010), Maingueneau (1999), Plantin (2011), entre otros.

Articulaciones teóricas para abordar el objeto

Dado que lo que nos interesa exponer en este artículo es cómo son construidas las imágenes discursivas (o *ethos*), la legitimidad y las valorizaciones ideológicas de Diana Turbay Quintero y su padre, el expresidente Julio César Turbay Ayala, en unas secuencias específicas del reportaje *Noticia de un secuestro* (García, 1996), vamos a presentar, a continuación, el marco teórico/metodológico que nos guio para hacer este trabajo, la hipótesis del mismo, el análisis, los hallazgos de la construcción discursiva del *ethos* y legitimidad de Diana Turbay y de Julio César Turbay, y las conclusiones. En el *nivel teórico* apropiamos las categorías analíticas del *modelo de la doble enunciación o esquema Y*²; propuesta teórico-metodológica en la que se hacen tres distinciones básicas:

La distinción de tres planos para el análisis de un texto

Plano de la enunciación: "instancia conformada por la pareja enunciadador/enunciatarario, productora del enunciado" (Serrano, 1996, p. 20).

Plano del enunciado: "considerado como el objeto producido por el acto de la enunciación" (Courtés 1997, p. 245).

Plano del referente o plano de la historia: el enunciadador produce para el enunciatarario un enunciado y en ese enunciado refiere o narra "algo", un mundo posible, una historia. Ese "algo", referido mediante el enunciado, constituye lo que Genette (1972, p.72) ha denominado *nivel de la historia*, y

lo que Eduardo Serrano (2013b) prefiere nominar como *referente enunciado*.

La diferenciación entre enunciación presupuesta y enunciación enunciada

Greimas y Courtés (1990, p. 144) conciben la enunciación como la "instancia lingüística lógicamente presupuesta por la existencia del enunciado". De ello se deduce que si hay enunciado hay enunciación; es decir, que podemos interrogar a partir del enunciado, quién y para quién produce el enunciado; o sea, podemos identificar las voces que enuncian, qué enuncian y para quién enuncian. A fin de entender las diferencias establecidas entre la *enunciación presupuesta* y la *enunciación enunciada*, la semiótica define a los dos *actantes* de la *enunciación*: el *enunciador* y el *enunciatarario*, así:

Se llamará *enunciador* al destinador implícito de la enunciación (o de la comunicación), distinguiéndolo así del *narrador* [...] que es un actante obtenido por el procedimiento de desembrague e instalado explícitamente en el discurso. Paralelamente, el enunciatarario corresponderá al destinatario implícito de la enunciación, a diferencia del narrador. (Greimas y Courtés, 1990, p. 148)

En la primera parte de la cita anterior, la semiótica homologa, respectivamente, el *enunciador* con el *destinador*, y el *enunciatarario* con el *destinatario*; es decir, con los sujetos empíricos, reales que intervienen de manera tácita en el acto comunicativo. En este sentido, el *enunciador* aludiría a la primera persona ("yo"), es decir, al *autor*; y el *enunciatarario*, al "tú", es decir, al *lector*. El enunciadador y enunciatarario se constituyen en los actantes del primer nivel de la enunciación, llamada por Greimas y Courtés (1990): *enunciación presupuesta* o *voz del enunciadador*, a la que Serrano (2007) denomina *voz autorial*, ya que en ella se expresa el autor para el lector.

² El *esquema Y* es una propuesta teórico-metodológica, formulada por Serrano (2013b), en la cual se articulan, a su vez, dos modelos clásicos: el de la *narratología modal* de Genette (1991) que distingue tres planos para el análisis de un texto: plano de la *narración*, plano del *relato* y plano de la *historia* con el *modelo de la semiótica discursiva* de Greimas (1990) que solo distingue dos niveles: el de la *enunciación* y el del *enunciado*. Al comparar los modelos anteriores, se hizo patente que los niveles de la *narración* y del *relato* en Genette pueden equiparse, respectivamente, a los niveles de la *enunciación* y del *enunciado* de Greimas, y que lo que distingue al modelo de Genette del de Greimas es la consideración de un tercer nivel de análisis: el de la *historia* o *lo referido*, presente en Genette y ausente en Greimas.

En la segunda parte de la cita –en la que Greimas y Courtés establecen las diferencias: enunciadador/narrador y enunciatario/narratario– se plantea que el narrador y el narratario son actantes instalados explícitamente en el discurso, mediante el procedimiento de desembrague enunciativo. Ello significa que el autor puede desembragar en su enunciado un narrador que, en un segundo nivel, emite para un narratario el enunciado, en el que construye una versión del mundo referido por él. Lo anterior quiere decir que el narrador y el narratario son conceptualizados, en la perspectiva semiótica, como los actantes delegados por el enunciadador y el enunciatario, desplegados como sus respectivos simulacros. Serrano (2007) denomina a esta voz como *voz narratorial*, pues en ella se expresa la voz del narrador.

En un estrato seguidamente inferior, al del *narrador* y el *narratario*, denominado: *enunciación citada o referida*, se localizan el *interlocutor* y el *interlocutario*, actantes del *enunciado* proferido por el *narrador*, cuando este en el plano del *referente enunciado*, le asigna al actor el rol de narrador; hecho que lo convierte en un nuevo *enunciador* que se dirige a un *enunciatario*, dando lugar así a un

nuevo plano de la *enunciación* y, por tanto, a nuevos planos del *enunciado* y del *referente enunciado*. (Greimas y Courtés, 1990, p. 117). A esta voz, Serrano (2007) la denomina: voz actorial, pues a través de ella enuncia el actor desembragado por el narrador.

En la figura 1 se presenta el *esquema de la Y*, en el que se articulan los aportes de Greimas (planos de la enunciación, narración e interlocución) y las voces: autorial, narratorial y actorial de Serrano (2007).

La triple dimensión del sujeto enunciadador, del enunciatario y del sujeto antropomorfo, construido en el referente enunciado, como sujetos lingüísticos, cognitivos axiológicos y patémicos

La semiótica concibe la enunciación como un acto que posibilita construir al enunciadador, al enunciatario y al actor, ubicado en el referente enunciado, como sujetos: lingüísticos, cognitivos, patémicos y axiológicos.

En el referente enunciado se puede analizar a los actores en una quinta dimensión que les es

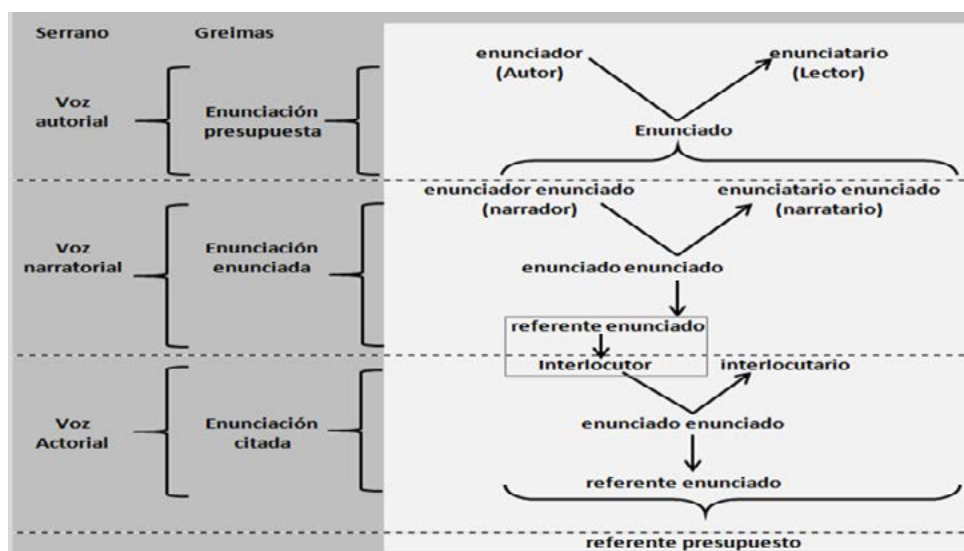


Figura 1. Esquema de la Y, tipos de enunciaciones y voces.

Fuente: Serrano (clases magistrales, Doctorado en Humanidades, Univalle, 2013).

exclusiva: la dimensión pragmática, constituida por las descripciones que se hacen de las acciones corporales, ejecutadas o padecidas por los actores, los espacios, tiempos y objetos materiales con los que la corporeidad actorial entra en relación (Serrano, 2013b, p. 14). En la figura 2 presentamos, a partir del *esquema Y* (ubicado en el centro), las dimensiones del enunciador, del enunciatario y del sujeto antropomorfo del referente enunciado.

En lo expresado anteriormente, hemos dicho, por un lado, que la semiótica concibe la enunciaci3n como un *acto*, como un *hacer discursivo*, cuyo prop3sito es lograr que el enunciatario adhiera al *punto de vista* del enunciador, a partir de *hacerle creer* lo propuesto en su enunciado. Para lograr esta meta, la semi3tica postula que tanto el *hacer creer* del enunciador como el *creer* del enunciatario son el resultado de *procesos manipuladores*, en los que el enunciador tiene que modalizar al enunciatario para que sea receptivo a su punto de vista. As3, la *manipulaci3n* consistir3 en *hacerle creer*, en *hacerle ver*, pero tambi3n en *impedirle creer*, en *impedirle ver* (*hacer no ver*) al enunciatario el punto de vista que se opone al del enunciador y todo ello en funci3n de los valores tem3ticos que propone el enunciador en su enunciado. Por el otro, hemos afirmado que el enunciador cuando

enuncia se configura a s3 mismo, al enunciatario y al sujeto referido en el enunciado como un sujeto:

- *Lingüístico*. Conocedor de la estructura de la lengua y de los géneros discursivos, que le permiten producir el relato verbal, oral o escrito; es decir, como un sujeto que *hace ser* el relato. Serrano (2013b) propone llamarlo: *sujeto locutivo*.
- *Cognitivo*. El narrador debe de ser concebido como un *sujeto sabedor/informador*, que posee un saber relativo a la historia, apropiado a partir de la *observaci3n*; conocimiento que puede hacérselo saber al enunciatario o, por el contrario, retenerlo, seg3n sean sus intenciones (Court3s, 1997, p. 84). Para que el narrador sea un informador eficaz, debe de poseer, seg3n Serrano (2013b, p. 103), dos competencias: la *modal*, que hace referencia a un *saber procedimental* (*c3mo informar*), y la *sem3ntica* a un *saber proposicional* (*qu3 informar*).
- *Patémico*. Se concibe al narrador como un sujeto tímico, competente para expresar en el enunciado sus estados de ánimo, procesos afectivos, emociones, sentimientos y pasiones. Serrano (2013b) lo denomina: *sujeto pasional*.

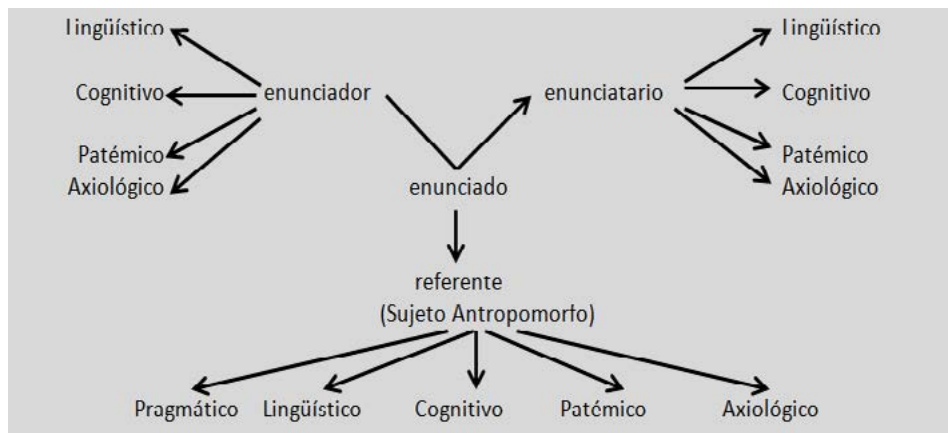


Figura 2. Dimensiones lingüísticas, cognitiva, patémica y axiológica del enunciador, el enunciatario y el sujeto referido en el referente.

Fuente: Serrano (clases magistrales, Doctorado en Humanidades, Univalle, 2013).

- *Axiológico*. Se concibe al narrador o actor como un sujeto competente que construye, discursivamente, universos axiológicos, a través de lo que dice, piensa o hace él o los actores. Las evaluaciones, localizables en el *referente enunciado*, en lo que Jouve (2001, p. 36) ha denominado: *puntos valor*, pueden ser, según Hamon (1984, pp. 24-26):

- *Evaluación técnica*. El narrador o actor emite un juicio de valor sobre la competencia o *performancia*, privilegiando la modalización *saber hacer* del actor o narrador.
- *Evaluación discursiva*. Se valora lo dicho por el narrador o actor de acuerdo con normas gramaticales como: correcto/incorrecto, comprensible/incomprensible. Se privilegia la relación sujeto/sujeto y la modalización *saber decir*.
- *Evaluación ética*. Se enjuicia la competencia del narrador o actor para actuar en sociedad. Este tipo de evaluación puede ser: conveniente/inconveniente, correcto/incorrecto, privado/público, culpable/inocente. Se privilegia la relación sujeto/sujeto y la modalización *saber vivir*.
- *Evaluación estética*. Juicio emitido por el narrador o actor sobre su percepción del mundo, activando patrones estéticos. Se privilegia la relación sujeto/objeto o sujeto/sujeto y la modalización *saber gozar*.

Para analizar, igualmente, en el *referente enunciado*, cómo se reconstruye la imagen de legitimidad de Diana Turbay Quintero y del expresidente Julio César Turbay Ayala, retomamos el concepto de legitimidad de Patrick Charaudeau (2005, p. 50), entendido como aquello que:

[...] designa el estado o la calidad de quien está fundamentado para actuar como actúa. El mecanismo por el cual se es legitimado es un mecanismo de reconocimiento de un sujeto por otros sujetos, a nombre de un valor aceptado por todos. Este valor

es el que da derecho a ejercer poder con la sanción o la gratificación que lo acompaña.

Para Charaudeau (2005, pp. 54-56) la *legitimidad* se atribuye por tres vías: *por filiación*, *por formación* y *por mandato*.

La *legitimidad por filiación* es aquella que se otorga, generalmente, a personas bien nacidas. Se asigna, a su vez por cuatro vías:

- *Por herencia natural*. Se considera legítimo al sujeto que ha heredado de sus antepasados el título, el poder o la responsabilidad.
- *Por orden sagrado*. Se les otorga legitimidad a aquellas personas predestinadas, elegidas por una fuerza inexplicable.
- *Por orden social*. Se les otorga legitimidad a aquellas personas a las que por pertenecer a un cierto grupo social (clase, medio, casta) y cuyos miembros han tenido cargos importantes (nacionales o locales) se les asignan atributos y cualidades en relación con una misión humana.
- *Por orden "biológico"*. Se les atribuye legitimidad a aquellas personas, cuyos atributos y cualidades excepcionales, supuestamente, les vienen dados en los genes o de una *pulsión íntima* de la cual ellas mismas no conocen el origen.

En cuanto a la *legitimidad por formación*, se les atribuye a aquellas personas destacadas, educadas en instituciones prestigiosas o que han desempeñado cargos, evidenciando su saber hacer, experiencia y competencia.

Finalmente, la *legitimidad por mandato* proviene de la toma del poder por el pueblo, instaurando así una legitimidad fundada sobre la igualdad y el derecho de los individuos a construirse un destino colectivo que se opone a toda soberanía autárquica. Se establece un sistema de delegación de poder en unos representantes, salidos de este sistema, quienes son responsables de sus actos ante sus electores.

Perspectiva metodológica: contraste del ethos previo y el ethos inferido

Desde el punto de vista metodológico, para abordar el análisis del *ethos* de los dos actores mencionados, analizamos en un subcorpus extraído de *Noticia de un secuestro*, cómo se da la construcción del *ethos* y la legitimidad de estos personajes, por parte del narrador, a fin de contrastarlos con el *ethos* presentado en una semblanza titulada: “Julio César Turbay, 1916-2005” (Revista Semana, 2005) y una columna de opinión de Antonio Caballero, titulada: “El padre de la Patria” (Caballero, 2005), publicadas en la *Revista Semana*, días después del fallecimiento del exmandatario, las cuales refieren el *ethos* previo que él construyó a lo largo de su vida pública.

Hipótesis

Para comenzar, planteamos –como hipótesis de trabajo– que García Márquez, haciendo uso de la credibilidad, sustentada en el *ethos* previo (otorgado por ser premio nobel de literatura y periodista de amplia trayectoria) instala un narrador que logra construir una imagen etótica eufórica de Diana Turbay y, por esa vía, logra reconstruirle el *ethos* al expresidente Julio César Turbay Ayala, mediante una estrategia narrativa/argumentativa, que consiste en que gran parte del relato se destina a focalizar cómo Diana Turbay y su padre, el expresidente Julio César Turbay Ayala, “padecieron” con este secuestro las consecuencias del poder; heroinizando a Diana Turbay, mientras que son nulas las secuencias en las que se enuncia y evalúa cómo Turbay Ayala ejerció el poder, especialmente, en lo que respecta a sus vínculos con el narcotráfico, al ejercicio clientelar de este y a su manejo de los derechos humanos. Esta maniobra por omisión³ evidencia el sesgo ideológico de este reportaje.

3 Hamon (1984, pp. 5-6) señala que el concepto de ausencia es recurrente y clave en el discurso teórico sobre las relaciones entre texto e ideología. “Toda producción de sentido es exclusión, selección, diferencia, oposición; toda marca es supresión de marca y viceversa. Toda figura es presencia y ausencia; todo supuesto supone presupuestos [...]. Es la ausencia la que es (la que señala) la ideología”.

Análisis y hallazgos de la construcción discursiva del *ethos* y legitimidad de Diana Turbay y de Julio César Turbay Ayala

Los planteamientos teóricos, presentados de manera sucinta en los párrafos anteriores, nos permitieron, esclarecer la ruta metodológica para implementar el análisis del *corpus*, objeto de estudio. En primer lugar, establecimos la distinción entre la *enunciación presupuesta* y la *enunciación enunciada*. En la primera, García Márquez, como enunciador o autor, escribe para el lector o enunciatario su libro: *Noticia de un secuestro*, y dentro de él, los apartados que fueron objeto de análisis de esta investigación que hacen referencia al secuestro de Diana Turbay, operado el 30 de agosto de 1990, por el grupo de los Extraditables, comandados por Pablo Escobar, quien quería presionar al presidente César Gaviria para que derogara el tratado de extradición. Seguidamente, García Márquez, desembraga, en el nivel de la *enunciación enunciada*, un narrador extraheterodiegético, ubicado en el primer estrato narracional que no es actor de la historia narrada, el cual dirige a un narratario su enunciado, en el que configura, a su vez, un *referente enunciado* o historia narrada (Serrano, 2013b, pp. 218-222). En él rastreamos y analizamos cómo fueron construidos discursivamente Diana Turbay Quintero y su padre, el expresidente Julio César Turbay Ayala. Para inferir la construcción discursiva del *ethos* (Amossy, 1999, 2010; Aristóteles, 1999) de estos dos personajes, analizamos, por un lado, cómo fueron construidos estos actores: lingüística, cognitiva, axiológica, pragmática y pasionalmente (Greimas y Courtés, 1990, 1991). Por el otro, identificamos y examinamos *los cuatro tipos de valoraciones o evaluaciones*, planteadas por Hamon (1984, pp. 24-26), quien concuerda con Jouve (2001, p. 35), en señalar que todo texto, todo enunciado, vehiculiza un universo de valores y creencias que se manifiestan, a nivel local, en los personajes y, a nivel global, en los narradores.

Ethos y legitimidad de Diana Turbay

¿Cómo es construida discursivamente –en el enunciado enunciado– Diana Turbay Quintero, por el narrador de García Márquez en *Noticia de un secuestro*?

Desde la perspectiva de Charaudeau (2005), lo primero que encontramos en el análisis realizado a este personaje, en el nivel del *referente enunciado*, es que la *legitimidad* de Diana Turbay se configura en este discurso por la articulación de dos tipos de legitimidades: *por filiación* y *por formación*. La primera se da, a su vez, por dos vías: *por herencia natural* y *orden social*.

En cuanto a la legitimidad *por filiación*, el narrador –instalado por García Márquez– considera que Diana Turbay es un sujeto legítimo, *por ser* la hija mayor del expresidente Julio César Turbay Ayala (*legitimidad por herencia natural*) y por pertenecer a la casa Turbay Ayala (*legitimidad por orden social*). Así mismo, se le concede *legitimidad por formación*, ya que ella fue la secretaria privada del expresidente Turbay Ayala; cargo que, se supone, le permitió adquirir y desarrollar un *saber hacer*, una experiencia y competencia en el manejo de los destinos de este país. Veamos el siguiente pasaje, en el que se evidencia este primer hallazgo:

Diana Turbay Quintero tenía –como su padre–, un sentido intenso y apasionado del poder y una vocación de liderazgo que determinaron su vida [...]. Pero el poder –como el amor– se ejerce y se padece [...]. Creció entre los grandes nombres de la política, y era difícil que desde entonces no fuera esa su perspectiva del mundo”. (García, 1996, p. 90)

En este primer enunciado, el narrador plantea la legitimidad de Diana Turbay *por filiación* y *por herencia natural*, cuando afirma que ella “tenía como su padre”; es decir, “poseía”, había heredado de su progenitor, dos atributos que, el narrador supone, poseía el expresidente Turbay Ayala: “un sentido intenso y apasionado del poder y una vocación de liderazgo”. Así, ambos sujetos son construidos

discursivamente como sujetos *cognitivos* y *pasionales*, en los que prima lo pasional sobre lo cognitivo. Según el narrador, en este enunciado, tanto Diana Turbay como su padre estuvieron, semióticamente hablando, conjuntos de dos atributos:

El primero: “un sentido intenso y apasionado del poder”; lo que equivale a decir, si actualizamos algunas de las acepciones del lexema “sentido”, según el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), que ambos actores eran poseedores de un “entendimiento o razón en cuanto a discernir las cosas”, “una comprensión”, “una noción”, “un modo particular de entender” el *poder*, que es evaluado, éticamente (Hamon, 1984), por el narrador, como: “intenso” y “apasionado”. El narrador, al utilizar el lexema “sentido”, convoca una red semántica con la que logra construir a Diana Turbay y a su padre, en esta primera parte del enunciado, como sujetos cognitivos racionales, por cuanto fueron capaces de desarrollar una “comprensión”; es decir, “una facultad, una capacidad o perspicacia para entender y penetrar” (DLE) el mundo de la política y el poder. Luego, cuando “esa comprensión”, “ese sentido” del poder es calificado, éticamente, por el narrador, como “intenso” y “apasionado” se activa una segunda red semántica direccionada a plantear que Diana Turbay y el expresidente tenían un sentido: “vivo” y “vehemente” del poder. A su vez, si actualizamos en este discurso la virtualidad del adjetivo “vehemente”, vemos la intención del narrador de postular a los Turbay como sujetos tímicos que habrían logrado “un sentido impetuoso”, “ardiente”, “lleno de pasión”, que obraba en ellos de forma irreflexiva, dejándose llevar por los impulsos (DLE). Es en este punto, en el que Diana y el expresidente Turbay construidos, en la primera parte del enunciado, como sujetos cognitivos que tienen una comprensión racional del poder son presentados, luego, como sujetos pasionales que tienen una comprensión del poder más pasional que racional.

Esta reconfiguración de Diana Turbay y Julio César Turbay Ayala, como sujetos más pasionales que racionales, es útil para reconstruir, por un lado, el

ethos previo que se ha tenido del expresidente, Turbay Ayala como un político: frío, avezado en el cálculo y la repartija de puestos, con un sentido intenso y apasionado no *del* poder, como dice el narrador de García Márquez, sino *por* el poder, en tanto que fue el manejo clientelar de este, el que le permitió ser decisivo, como lo plantea Caballero en su columna, en la elección de:

[...] siete presidentes [...] sin contar la reelección del propio Uribe. [...] Y hay que añadir cinco más de un solo golpe: los “quíntuples” de la Junta Militar⁴ con quienes verdaderamente se inició hace medio siglo el turbayato: este régimen que se caracteriza por la simbiosis politiquero-militar, hecha de verbo civil y praxis castrense. (Caballero, 2005)

Por otro lado, cuando el narrador de García Márquez construye discursivamente a Diana Turbay y al expresidente Turbay Ayala, como dos sujetos apasionados, adjetivo tendiente a establecer valoraciones eufóricas de estos actores, llama poderosamente la atención, sobre todo, en el caso del exmandatario, que este rasgo no se compadece con el *ethos* previo que configuró Turbay Ayala a lo largo de su gobierno, el cual se caracterizó, contrariamente a lo planteado por el narrador de García Márquez, por su parsimonia evidente en su tono de voz monocorde y desapacible, y una expresión corporal que hacía creer a sus espectadores que el expresidente era una persona “que carecía de sistema nervioso”, tal como fue descrito en la semblanza mencionada (Caballero, 2005).

Un segundo atributo que le otorga el narrador tanto a Diana Turbay como a su padre, es su “vocación de liderazgo”. Si ampliamos la red semántica de los lexemas: “vocación” y “liderazgo”, vemos que el primero alude a la “inclinación” de

un sujeto hacia a un estado, profesión o carrera (RAE, 2001); es decir, en el enunciado que estamos analizando, se habla de la “vocación” como la “inclinación”, la “propensión” que tuvo Diana Turbay Quintero hacia el liderazgo, rasgo heredado, según el narrador, de su padre. Por su parte, el lexema “liderazgo” refiere la condición de superioridad que tiene un sujeto de ser líder en un ámbito determinado (RAE, 2001).

Esta segunda característica (vocación de liderazgo) otorgada por el narrador a Diana Turbay y a su padre, se constituye en un argumento doblemente falaz, pues no es cierto que Turbay Ayala, exmandatario opaco, haya sido un líder, un guía, una “persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientadora” (RAE, 2001). A lo sumo, es recordado como “el representante por excelencia de la clase política”, “como el director del Partido Liberal que más veces ocupó este cargo” (Caballero, 2005). Más falaz aún es afirmar que la vocación, la inclinación al liderazgo, entendida como ese llamado interior a dirigir y servir a los otros, es una característica que se hereda de padre a hija. En el caso de los hijos de los expresidentes de nuestro país, la vocación de liderazgo no es un rasgo inherente a ellos que se desarrolla por altruismo, sino por razones de beneficio personal. Vale la pena resaltar la parte final de este enunciado, en el que el narrador plantea y evalúa éticamente (Hamon, 1984) que fueron precisamente ese sentido del poder, entendido como algo intenso y apasionado y esa vocación de liderazgo los “que determinaron” la vida de Diana Turbay: “Diana Turbay Quintero tenía –como su padre– un sentido intenso y apasionado del poder y una vocación de liderazgo que determinaron su vida [...]” (García, 1996, p. 90).

Las elecciones lexicales de este enunciado completo direccionan su comprensión en dos sentidos: en el primero, es posible colegir que el destino de Diana Turbay estuvo inexorablemente ligado al poder; es decir, su vida estuvo determinada, desde la cuna misma, *por y para la política, por y para el poder, por y para el liderazgo* que fue

4 La Junta Militar de Gobierno dirigió a Colombia entre el 10 de mayo de 1957 y el 7 de agosto de 1958. Asumió el poder después de la renuncia del general Gustavo Rojas Pinilla la presidencia. Estaba compuesta por cinco miembros, provenientes del Ejército, la Armada, el Servicio de Inteligencia Colombiano y la Policía Nacional. Su gobierno permitió a los partidos liberal y conservador poner en práctica el pacto del Frente Nacional, mediante el cual se alternaron la presidencia hasta 1974. Este pacto establecía, además, el reparto igualitario de los cargos públicos entre ambos partidos

experimentado por ella como una *vocación, una inclinación natural, heredada de su padre*, pues "creció entre los grandes nombres de la política, y era difícil que desde entonces no fuera ésa su perspectiva del mundo" (García, 1996, p. 90). Así, en el texto se plantea explícitamente, por un lado, esa inclinación a la política como si fuera algo heredado de cuna, algo que les viene a los descendientes de los presidentes en sus propios genes y no algo aprendido social y estratégicamente, con la firme intención de perpetuarse en el poder y disfrutar sus prerrogativas. Y, por el otro, cómo el narrador liga el sentido intenso y apasionado de Diana Turbay por el poder asociándolo a la vocación y al liderazgo y no a las viejas prácticas clientelares de Turbay Ayala, considerado uno de los más pragmáticos y refinados clientelistas de la política nacional. Al respecto, Antonio Caballero, en la columna que forma parte del *subcorpus* de este análisis, hace una crítica feroz a la influencia nefasta que tuvo el gobierno de Turbay Ayala en la vida nacional. Según este columnista la Colombia de Turbay:

[Es la] Colombia del Frente Nacional. La del clientelismo, el manzanillismo⁵ y la politiquería [...] Es la Colombia del oficialismo: o sea, la Colombia partidaria del gobierno, cualquiera que sea el gobierno. Oficialismo y turbayismo son términos sinónimos, y por eso se ha podido hablar sucesivamente y sin contradicción de turbo-llerismo-, turbo-lopismo, turbo-alvarismo, turbo-samperismo, etc., en una línea ininterrumpida cuyo momento más alto, el por así llamarlo cenit del turbayismo, fue el cuatrenio turbayista propiamente dicho: el turbo militarismo. Es la Colombia del Frente Nacional: la de la conciliación para la repartija, la de la corrupción llevada "a sus justas proporciones", como prometió Turbay en su momento: a sus devoradoras e insaciables proporciones. Es decir, es la Colombia "de los

más honestos y los más capaces" anunciada por él: ésta en la que no hay funcionario que no se haga rico ni institución pública que funcione. La Colombia de la feria de puestos: hasta en la víspera de la agonía pudo Turbay ofrecerle una embajada a Andrés Pastrana.

Un segundo atributo posibilita que Diana Turbay sea construida, discursivamente, como una *heroína*, como alguien que sufrió en carne propia, que padeció, primero con su propio secuestro, con su propio sufrimiento y el de su familia y, luego, con su propia *muerte, su pasión, su inclinación a la política y su vocación de liderazgo*; es decir, alguien que pagó con su propia vida ese "sentido intenso y apasionado del poder y esa vocación de liderazgo".

Hasta aquí hemos argumentado cómo el narrador de García Márquez logra reconstruir la imagen del expresidente Turbay, a través de la puesta en marcha de un dispositivo discursivo que consiste en atribuirle, por heredad, a Diana Turbay Quintero características que no tenía su padre, pero que supuesta y paradójicamente le había heredado: un modo particular de entender y, sobre todo, de vivenciar la política de manera apasionada y una vocación de liderazgo desinteresado, que llevó, incluso, a Diana Turbay a ser asesinada cuando en una operación de rescate intentaron liberarla de las manos de los Extraditables, al mando de Pablo Escobar. Se construye, así, una imagen heroinizada de Diana Turbay Quintero que es redondeada, a través del uso de un símil eficaz en el que se compara el *poder* y el *amor*, como dos fuerzas similares que "se ejercen y se padecen": "Pero el poder –como el amor– se ejerce y se padece [...]. Creció entre los grandes nombres de la política, y era difícil que desde entonces no fuera esa su perspectiva del mundo" (García, 1996, p. 90).

Vemos que en este enunciado, Diana Turbay es construida –en términos semióticos– como *sujeto de hacer que ejerció el amor y ejerció el poder*, pero también como *sujeto de estado, que padeció el amor y padeció el poder*. Hay en el narrador la

5 El origen del término *manzanillismo* data de la década de 1940, cuando en Bogotá se presentó con mucho éxito la comedia de Luis Enrique Osorio titulada *El doctor Manzanillo*. Tal fue el impacto que provocó la obra en la Bogotá provinciana, que el término corrió, de boca en boca, hasta convertirse en un genérico de toda aquella persona que hace política únicamente para su beneficio y no el de la comunidad

intención, por un lado, de enfatizar –a lo largo de la historia narrada– cómo Diana Turbay y su familia *padecieron el poder*; es decir, sufrieron en carne propia *su pasión, su inclinación a la política y su vocación de liderazgo*; incluso con la propia muerte de Diana Turbay Quintero, logrando con ello un efecto de heroinización y, por el otro, hay también en el narrador la intención de omitir cómo Turbay Ayala *ejerció el poder*.

Esta selección de lo narrado y lo excluido en el reportaje de García Márquez evidencia el direccionamiento ideológico del reportaje que omite intencionadamente poner de presente “las críticas severas al presidente Turbay por presuntos nexos con el narcotráfico” (Bitar, 2007, p. 21) que tuvieron incluso resonancia en Washington y en Europa, y que, según Caballero (2005, p. 1), le supuso al expresidente, una actitud de “arrodillamiento abyecto al gobierno de los Estados Unidos [...] pedir certificado personal de buena conducta en materia de drogas”. Es decir, el reportaje obvia enunciar la responsabilidad que tuvo Turbay Ayala de ser uno de los presidentes que instauraron, en este país, lo que Fontanille (2008, p. 30) ha denominado: una *forma de vida*, un modo particular de hacer política: la *narcopolítica*; fenómeno que posibilitó que, años después, narcotraficantes como Pablo Escobar secuestraran a los hijos de dirigentes políticos, en unos casos, y en otros, sobornaran a políticos para evitar su extradición a Estados Unidos, logrando poner de rodillas al Estado y al gobierno con un terrorismo inclemente que produjo la muerte de muchos colombianos, entre ellos: Diana Turbay.

El relato evita enunciar los vínculos que tuvo el expresidente Julio César Turbay Ayala con uno de los primeros narcotraficantes de Colombia, Jaime Builes⁶, oriundo de Fredonia (Antioquia) y pionero del negocio de la droga en los años setenta. La orientación ideológica de este reportaje es detectable, justamente, en estas *ausencias*

mencionadas y en la explicación amañada que nos da de la muerte de Diana Turbay, quien –según el narrador– muere, haciéndonos percibirla como una mártir, asesinada por el anhelo de paz que la llevó a caer en manos de los Extraditables, en vez de explicarnos que su deceso acontece dentro de un orden social instaurado por la clase política, de la cual su padre fue uno de sus máximos exponentes, que no ha tenido reparos en aliarse, incluso, con las fuerzas más oscuras de este país, para mantenerse en el poder.

Diana Turbay no solo es legitimada por casta, sino también por su formación. En la dimensión axiológica, el narrador construye de ella un *ethos* en el que es referida, en el campo profesional, como una mujer de decisiones firmes; que no renunciaba fácilmente a sus proyectos e ideas, no obstante que todo el mundo, incluidos sujeto autorizados en el tema de seguridad como Óscar Botero, Ministro de Defensa, y Rafael Pardo, Consejero de Seguridad Nacional del gobierno de César Gaviria, le señalaron los riesgos que corría al aceptar la entrevista con el cura, Manuel Pérez; señuelo con el cual Pablo Escobar logró secuestrarla.

En este reportaje, Diana Turbay es construida discursivamente como una persona que, porfiadamente, se mantenía en sus decisiones, que era de carácter recio, sin dejarse persuadir por las advertencias razonables, ruegos, ni por obstáculos o reveses que se le presentasen:

El truco del que se valieron los secuestradores fue una supuesta entrevista con el cura Manuel Pérez, comandante supremo del Ejército de Liberación Nacional (ELN). Ninguno de los pocos que conocieron la invitación había estado de acuerdo en que Diana la aceptara. Entre ellos, el ministro de la Defensa, general Óscar Botero, y Rafael Pardo, a quien el presidente de la república le había hecho ver los riesgos de la expedición para que se los transmitiera a la familia Turbay. Sin embargo, pensar que Diana desistiría de ese viaje era no conocerla. (García, 1996, p. 36)

6 Las relaciones del expresidente Julio César Turbay Ayala con uno de los primeros narcotraficantes de Colombia, Jaime Builes, le sirvieron de motivación y argumento al escritor Germán Castro Caycedo para escribir su libro: *La Bruja*.

En el enunciado “pensar que Diana desistiría de ese viaje, era no conocerla” vemos una evaluación ética positiva (Hamon, 1984, p. 41) de la tozudez de Diana Turbay para mantenerse en sus decisiones. Según el narrador, su pasión por la política y su vocación de liderazgo eran tan fuertes que a pesar de ser *evaluada técnicamente* (Hamon, 1984, p. 42), como “una analista sagaz de la política” (García, 1996, p. 35) cuando el cartel de Medellín le tendió la trampa para secuestrarla cayó ingenuamente en ella, pues su interés en lograr la paz para este país (que es una manera de mostrar en la práctica su pasión por la política y su vocación de liderazgo) le impidió ser previsiva con su propia seguridad. Ese orden de argumentos contribuye a *hacerle creer* al narratorio que el interés por la paz era un interés superior que estaba, incluso, por encima de su propia vida y del ejercicio del periodismo que, en ella, estuvo supeditado siempre al ejercicio de la política:

El arribo tardío al periodismo –que por fortuna es el poder sin trono– debió ser para ella un reencuentro con lo mejor de sí misma. Fundó la revista *Hoy x Hoy* y el telediario *Criptón* como un camino más directo para trabajar por la paz. (García, 1996, p. 91)

Además de la cita anterior, encontramos en el texto tres citas adicionales que sustentan el argumento fuertemente valorizado por el narrador respecto del interés de Diana por la paz, aún a costa de su propia seguridad:

En realidad, la entrevista de prensa con el cura Manuel Pérez no debía interesarle tanto como la posibilidad de un diálogo de paz [...]. Es claro que quien planeó el engaño de su secuestro tenía que conocer esos antecedentes. De modo que, en aquel momento, por cualquier motivo, ante cualquier obstáculo, nada de este mundo hubiera podido impedir que Diana fuera a hablar con el cura Pérez, que tenía otra de las llaves de la paz. (García, 1996, p. 36)

En el enunciado anterior se ratifica la valoración ética positiva del interés supremo de Diana

Turbay por la paz. Por esta vía el narrador va a reforzar un *ethos* de esta actora, que viene siendo trabajado y colegido en apartados anteriores: la legítima como un sujeto de ideales superiores que devienen, en ella, justamente de esa pasión y vocación de liderazgo, heredada de su padre; hecho que la pone en el plano de ser más una líder social que una periodista; una persona más interesada en lo social que, incluso, en su propia seguridad y en su ejercicio profesional. Para el narrador, Diana Turbay cuenta con dos características adicionales que la legitiman como actora social decisiva para el país: fue una mujer no solo *apasionada por la política, con vocación de liderazgo, arriesgada, tozuda* en su propósito, sino también una mujer *valiente, que trabajó desinteresadamente por la paz, sin ánimos exhibicionistas*, pues intentó tanto con las autodefensas como con Carlos Pizarro terciar por la paz:

Años antes había emprendido *en absoluto* secreto una expedición *a lomo de mula* para hablar con los grupos armados de autodefensa en sus propios territorios, en una *tentativa solitaria* de entender ese movimiento desde su punto de vista político y periodístico. La noticia no tuvo relevancia en su tiempo ni se hicieron públicos sus resultados. (García, 1996, p. 36)

En estos enunciados queremos evidenciar cómo las expresiones judicadoras, resaltadas en bastardilla y emitidas por el narrador: en “*absoluto secreto*”, “*en una tentativa solitaria*” y “*a lomo de mula*” valorizan a Diana Turbay como una líder genuina, una negociadora, que sin ser delegada del gobierno para mediar con los grupos al margen de la ley, *valerosa y sacrificadamente*, fue “*a lomo de mula*” a buscarlos en su propio territorio, regida por una motivación explícita: querer “comprender a esos grupos, desde su punto de vista político y periodístico”. Resaltamos de este enunciado el uso de la armonía imitativa –“*a lomo de mula*”– recurso retórico que tiene la intención de construir contundentemente la imagen de Diana Turbay, como una mujer esforzada, capaz de ir a donde fuera

con tal de lograr el propósito de la paz. En esta última parte hay un propósito en el narrador por legitimar el punto de vista político y periodístico de Diana Turbay, quien encarna el liberalismo, en su vertiente más rancia, corrupta y perseguidora de los derechos humanos; es decir, la vertiente de su padre, a la que muchos otros, entre ellos Caballero (2005), denomina “turbo-militarista”; como si esta postura ideológica fuera una perspectiva idónea, lúcida y pertinente para comprender los problemas sociales de este país.

“Más tarde, a pesar de su vieja guerra con el M-19 [nos dice el narrador] se hizo amiga del comandante Carlos Pizarro, a quien visitó en su campamento para buscar soluciones de paz”, pese a que “había disparado un cohete de guerra casi dentro del cuarto mismo donde se encontraba el presidente Turbay”. Y más adelante apoyándose en el *ethos* referido por ella misma, nos deja escuchar de su propia voz: “Ya no estoy en trance de pelear con nadie ni tengo el ánimo de armarle broncas a nadie –dijo entonces–. Ahora soy totalmente conciliadora” (García, 1996, p. 91). Con estos enunciados, el narrador logra, en el tránsito de uno a otro, construir la imagen etórica de Diana Turbay como una negociadora, que “entendió que la vaina era como un ajedrecista y no como un boxeador, ‘dándose golpes contra el mundo’”, según lo dicho por una amiga suya (García, 1996, p. 91).

En el primer enunciado se configura a una Diana Turbay que, en otro tiempo, fue más beligerante; que cerró filas junto a su padre en el propósito de mantener la vieja guerra con el M-19, la cual hizo suya y por eso el narrador se refiere a esta confrontación como “su vieja guerra con el M-19”, como un sujeto más pasional que racional. Luego, en el segundo enunciado, da tránsito –a través de un símil– a una Diana que deja de ser, en la confrontación política, una boxeadora (sujeto pragmático en el que prima la fuerza bruta) para convertirse en una ajedrecista (sujeto cognitivo en el que prima el pensamiento, la inteligencia, la estrategia). Ella es construida discursivamente, en lo axiológico, como una mujer de apertura ideológica, conciliadora,

que depuso su guerra contra el M-19, se hizo amiga de Carlos Pizarro, comandante del M-19; movimiento subversivo que sufrió, como ningún otro, el rigor de las detenciones, desapariciones y torturas, denunciadas por organizaciones de derechos humanos de la época. Se percibe en el narrador un manejo de la *legitimación* que nos hace reconocer a Diana Turbay como la hija de Turbay, pero dissociándola de ese periodo considerado, por muchos, uno de los capítulos más oscuros de la historia de derechos humanos. El narrador, instalado por nuestro premio nobel, es un manipulador diestro que pone el reflector potente en ciertos *puntos valor* del personaje (Jouve, 2001), haciéndola ver, a nivel axiológico, como una mujer apasionada del poder *per se*; líder por vocación y no por interés; una buscadora incansable de la paz con los distintos actores armados; en fin, una líder/mártir que pagó con su secuestro y su vida, su pasión por la política y su vocación de liderazgo y servicio al país. En el lado oscuro de lo que fue el gobierno de su padre, Julio César Turbay Ayala, el narrador de García Márquez hace apagar los reflectores.

Ethos y legitimidad de Julio César Turbay Ayala

Si se tiene en cuenta el *ethos* previo erigido por el gobierno de Julio César Turbay Ayala en la memoria colectiva de los colombianos, que le valió el triste lugar de ser catalogado por el hombre de Aracataca como “el peor gobierno de la historia” cuando se vio forzosamente obligado a exiliarse en el país azteca para protegerse de las amenazas del régimen del Estatuto de Seguridad, “que se caracterizó por un enconado militarismo en el que muchos enemigos del gobierno fueron torturados en las caballerizas de Usaquén o en la Escuela de Comunicaciones de Facatativá” (Bitar, 1998, p. 37), suena inexplicable que sea justamente este mismo autor, haciendo uso de un narrador extraheterodieético, quien ejecute en *Noticia de un secuestro* la tarea de reconstruir el *ethos* del expresidente Turbay Ayala, signado por la ilegitimidad.

Con este relato se busca, a toda costa, construirle a Turbay Ayala una imagen, respectivamente, en las dimensiones: axiológica y pasional, como un hombre que a pesar del dolor que le produjo el secuestro de su hija Diana Turbay, considerada por muchos como la niña de sus ojos, se mantuvo estoicamente en los límites que le permitía su investidura de expresidente. Es decir, Turbay es mostrado, en lo ético, como un hombre respetuoso de su propia dignidad y de la del presidente; en tanto –dice el narrador– no ejerció ninguna presión sobre el primer mandatario para que cediera a las exigencias de los Extraditables, pues fue capaz de ponerse en el lugar del presidente Gaviria. Este rasgo axiológico es particularmente visible en los siguientes tres enunciados, en los cuales vale la pena resaltar cómo el narrador hace uso de diversos tipos de evaluación para favorecer ideológicamente al exmandatario.

La primera evaluación se evidencia cuando el narrador plantea que Gaviria al intentar fallidamente desencallar el proceso de entrega de los narcos, les manifestó a Turbay y a Santos que estaba llegando el momento en que no podía hacer nada y “Turbay –dice el narrador– *lo percibió al instante*”; evaluación técnica, según Hamon (2001), que va en pro de valorar a Turbay como un sujeto cognitivo competente, buscando contrarrestar la imagen que se tenía de él como una persona poco inteligente. Seguidamente, dicen el narrador: “y no habrían transcurrido diez minutos cuando se levantó del sillón, con *una calma solemne*. ‘Presidente –le dijo sin una sombra de resentimiento’”. En este y en el anterior resaltado, el narrador utiliza dos evaluaciones éticas: en la primera refrenda la dignidad de Turbay; en la segunda, su ecuanimidad.

–Usted está procediendo como le toca, y nosotros como padres de familia. Lo entiendo y le suplico que no haga nada que le pueda crear un problema como jefe de Estado.

Y concluyó, señalando con el dedo el sillón presidencial: –Si yo estuviera sentado allí, haría lo mismo”. (García, 1996, p. 101)

Vemos que Turbay es configurado éticamente, en relación con el código del deber ser del expresidente. La segunda y tercera secuencia, en la que claramente es construida discursivamente la dignidad de Turbay, es aquella en la que Hernando Santos, a quien también Pablo Escobar le secuestró a su hijo Francisco Santos, refiere el *ethos* de Turbay, al manifestar: “Lo que más le impresionó –como a todos los que vieron a Turbay en esa época– fue la dignidad con que sobrellevaba su desgracia” (García, 1996, p. 92) y una tercera en la que se infiere el mencionado *ethos* a partir de lo dicho por Turbay cuando Pablo Escobar intentó utilizarlo como mensajero: “No podemos prestarnos para llevar recados de nadie al presidente –concluyó Turbay– ni ir más allá de lo que el decoro nos permita” (García, 1996, p. 93).

En lo pasional se construye discursivamente la imagen de un hombre sensible, al que su hija, a pesar de ser una mujer adulta, se refería como “papito”; como un hombre que justamente por haber compartido con Hernando Santos los sufrimientos de sus hijos secuestrados, logró convertir una relación fundada en la política, en una “amistad que se volvió personal y entrañable [evaluación ética] en la que podían permanecer muchas horas sentados el uno frente al otro en absoluto silencio” (García, 1996, p. 97).

Esta imagen de sí es puesta en escena por el narrador, utilizando diversos enunciadores citados como: Santos, Diana y doña Nydia, justamente, para neutralizar el *ethos* previo que se había construido la opinión pública de que Turbay era un hombre inmovible, impasible, frente a los desmanes que se dieron en su gobierno. Este direccionamiento ideológico lo logra el narrador cuando trae a colación las imágenes construidas estilísticamente por los enunciadores, antes mencionados, en las que Santos dice haberlo encontrado: “en la penumbra de su biblioteca inmensa, abrumado por la certidumbre de que Diana y Francisco serían ejecutados” (García, 1996, p. 91). Diana consigna en su diario de cautiverio la imagen de su padre como un hombre “grande y abatido en el centro de la fiesta de navidad, que su madre organizó

para satisfacer una petición de ella" (García, 1996, p. 139); mientras que doña Nydia plantea que en medio de la mesura y responsabilidad del expresidente, que le impidió hacer manifestaciones multitudinarias en favor de la liberación de su hija, ella "sabía que por dentro estaba muriéndose de dolor [evaluación ética] (García, 1996, p. 161).

Conclusiones

Para terminar quisiéramos subrayar el *valor didáctico* de esta propuesta metodológica de análisis del discurso (que posibilita ir mucho más allá de los análisis estructuralistas) de la que queremos ponderar cómo ella es el resultado de la integración de varios planteamientos, procedentes de diversas propuestas teóricas: por un lado, retomamos la doble enunciación del *esquema Y* (Greimas y Courtés, 1991, p. 144). En la enunciación enunciada analizamos la construcción discursiva del *ethos* de los sujetos referidos en el enunciado enunciado (Diana y Julio César Turbay) haciendo uso del concepto de los *puntos valor* de Jouve (2001, pp. 35-36), lugar de emergencia de lo ideológico, y cuyo análisis permite abordar el universo axiológico que vehicula el enunciado. El sistema ideológico del texto es posible aprehenderlo, además, si se analizan, por un lado, las diferentes dimensiones: *lingüística, cognitiva, axiológica y patémica*, en las que es construido el sujeto referido en el referente enunciado y, por el otro, se estudian los tipos de evaluaciones de Hamon (1984, pp 24-26): *técnica, discursiva, ética y estética*. Los aportes de Jouve (*los puntos valor*) y Hamon (*los tipos de evaluación*) se constituyen en una especie de lente más fino que nos posibilitó, entre otros, los siguientes aprendizajes y hallazgos:

- Identificar y evaluar el narrador instalado por García Márquez en este reportaje el cual logra, diestramente, en el caso de Diana Turbay y de Julio César Turbay Ayala re-construir la imagen etótica de estos dos actores, a fin de hacerlos sujetos legítimos.

- Así mismo, fue significativo darnos cuenta cómo *el análisis de la ausencia* es lo que permite advertir *lo ideológico* de un texto. En el caso particular de la familia Turbay, llama la atención la estrategia utilizada por el narrador de García Márquez que, en el caso de Diana Turbay, visibilizó discursivamente ciertos rasgos de esta actora, retratándola como una mujer apasionada del poder *per se*; líder por vocación y no por interés; una buscadora incansable de la paz con los distintos actores armados; en fin, una *heroína* que pagó con su secuestro y su vida, su pasión por la política y su vocación de liderazgo y servicio. A Turbay Ayala lo construye y lo legitima como un expresidente respetuoso de la institucionalidad, borrándole todo su pasado atroz en materia de derechos humanos, sus vínculos con el narcotráfico y su actitud clientelar en el manejo del poder.

Reconocimientos

Este trabajo se realizó en el marco de uno de los seminarios del Doctorado en Humanidades de la Universidad del Valle, institución financiadora.

Referencias bibliográficas

- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'Ethos*. París: Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. París: Presses Universitaires de France.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero. Madrid: Gredos.
- Bitar, S. (2007). *Los primeros pasos de los derechos humanos en Colombia. La adaptación estratégica del gobierno de Julio César Turbay Ayala*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Caballero, A. (18 de septiembre de 2005). *El padre de la Patria*. Recuperado de <http://www.semana.com/opinion/articulo/el-padre-patria-nueva/74866-3>.

- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. París: Vuibert.
- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso: del enunciado a la enunciación*. Trad. E. Ballón. Madrid: Gredos.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Fontanille, J. (2008). *Pratiques sémiotiques*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- García M., G. (1996). *Noticia de un secuestro*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. París: Seuil.
- Greimas, A. y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Vol. I. Trad. E. Ballón. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Greimas, A. y Courtés, J. (1991). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Vol. II. Trad. E. Ballón. Madrid, España: Gredos.
- Hamon, P. (1984). *Texte et idéologie*. París: Puf.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. París: Ecriture.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporación. En: Amossy, R., (ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* (pp.75-100). París, Francia: Delachaux et Niestlé.
- Plantin, C. (2011) *Les bonnes raisons des émotions. Principes et method pour l'étude du discours émotionné*. Lyon: Peter Lang.
- Real Academia Española (RAE) (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22a. ed. Vol. I. México: Espasa.
- Revista Semana (18 de septiembre de 2005). *Julio César Turbay, 1916-2005*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/julio-cesar-turbay-1916-2005/74919-3>
- Serrano, E. (2007). Voces textuales y voces discursivas en *Dolores*, de Soledad Acosta de Samper. *Revista Literaria Poligramas*, 27, 1-25.
- Serrano, E. (2013a) Consideraciones semiolingüísticas sobre el *ethos* retórico. Documento inédito. Grupo de Investigación ADN, Universidad del Valle. Cali.
- Serrano, E. (2013b). *Enunciación, narración y argumentación en "Crónica de una muerte anunciada"*. (Tesis doctoral). Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Vásquez, T. (2017). *Ethos, discurso y contradiscurso. La disputa por la opinión pública a propósito de las negociaciones de paz entre las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos*. (Tesis doctoral). Universidad del Valle. Cali, Colombia.



Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos

Writing workshop mediated by computer production of argumentative texts

Henry Alberto Macías Uribe*, Nayibe Silva Román**

Resumen

Los resultados de las Pruebas Saber del área de lenguaje en los grados quinto, entre los años 2012-2014, evidenciaron algunas dificultades en las competencias de lectura y escritura en una institución del sector oficial, en el municipio de Girón, Santander. Ante este precedente, surgió la pregunta: ¿Cómo los talleres de escritura, apoyados en recursos informáticos influyen en la producción de textos argumentativos en estudiantes de básica secundaria? Para responder, se trazaron como objetivos: reflexionar sobre las características de los escritos de los estudiantes; diseñar una propuesta, apoyada en recursos informáticos para la producción de textos argumentativos; revisar el impacto de los recursos informáticos en los procesos de escritura. La población fueron estudiantes de 13 a 15 años, de estratos socioeconómicos 1 y 2, que cursaban octavo grado. La metodología fue cualitativa con un enfoque de investigación acción (IA). El enfoque pedagógico fue el trabajo colaborativo para la producción textual. Los resultados señalan un impacto positivo, impulsado por la motivación de utilizar herramientas tecnológicas en su proceso de escritura.

Palabras clave: pedagogía, argumentación, producción textual, recursos informáticos.

Abstract

The results of the SABER tests in the area of language in grades 5 between 2012-2014 showed some difficulties in reading and writing skills in an official sector institution in the municipality of Girón, Santander. In view of this precedent, the question arose: How do writing workshops, supported by computer resources, influence the production of argumentative texts in secondary school students? In response, the following objectives were set: to reflect on the characteristics of the students' writings; to design a proposal, based on computer resources for the production of argumentative texts; to review the impact of computer resources on the writing processes. The population were students of 13-15 years of age, from socioeconomic strata 1 and 2, who were in eighth grade. The methodology was qualitative with an action-research (AI) approach. The pedagogical approach was collaborative work for textual production. The results indicate a positive impact, driven by the motivation to use technological tools in their writing process.

Keywords: pedagogy, argumentation, text production, computer resources.

* Filósofo, magíster en Pedagogía, Cátedra Universidad Industrial de Santander (Colombia). Correo electrónico: henrymacias821@gmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4621-8227>

** Licenciada en Español y Literatura, magíster en Pedagogía, Cátedra Universidad Industrial de Santander (Colombia). Miembro del grupo de investigación CUYNACO. Correo electrónico: nayitasr@gmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1372-6647>

Cómo citar este artículo: Macías U., H.A. y Silva R., N. (2018). Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos. *Enunciación*, 23(2), 196-208. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13283>
Artículo recibido: 30 de abril de 2018; aprobado: 30 de julio de 2018.

Introducción

Este trabajo integra tres aspectos: a) la escritura argumentativa basada en talleres; b) la implementación de una propuesta pedagógica para llevar a cabo el proceso de enseñanza, y c) la mediación de recursos informáticos en la propuesta.

Por esto, los aportes teóricos de Cassany (1990, 1995, 1999, 2000b, 2006); Cassany y Ayala (2008), y Cassany, Luna y Sanz (2000), sobre la lectura y la escritura, soportaron la reflexión y el análisis de lo que sucedía con octavo grado. A partir de lo anterior, se planteó una propuesta de aplicación en la que los participantes dejaran sus prejuicios en cuanto a producir textos y aprendieran a valorar sus escritos. También, los aportes teóricos brindaron luces para la incorporación de recursos informáticos en el aula para la mediación en la enseñanza de estos procesos (Beltrán, Benavides, Hernández y Niño, 2015).

Para la teorización sobre argumentación y persuasión, se consideró el trabajo de Díaz (2002) en cuanto a concientizar a los estudiantes de la importancia de argumentar y de que es una práctica común en situaciones cotidianas, y así apartar la idea de que la argumentación es una práctica lejana al día a día y que solo es propia de los escritores. Asimismo, las opiniones de este autor orientaron a los participantes hacia la formulación de unos planteamientos mejor fundamentados.

En cuanto a lo pedagógico, la teoría del aprendizaje colaborativo de Vygotsky y Kozulin (1995) contribuyó en estimular el potencial creativo de los jóvenes, a través del apoyo en un par u orientador (docente) para alcanzar una meta de aprendizaje; luego, aprovecharon lo que aprendieron del trabajo con sus compañeros. Lo más importante del método fue que cada integrante del equipo aportara desde sus competencias y así se constatará desde la práctica el proceso de la zona de desarrollo real en contraste con el ideal como punto de partida de trabajo.

En lo que concierne al uso de recursos tecnológicos, Prensky (2015) propone la incorporación de los recursos informáticos en las prácticas

educativas de esta nueva generación a la que denomina *nativos digitales*. Lo que se busca es emplear los recursos que ofrece la tecnología con fines educativos (Beltrán *et al.*, 2015). Por lo que aprovechar el gusto de los jóvenes por estas herramientas para incorporar a la propuesta plataformas educativas para mediar los procesos de aprendizaje, resultó pertinente. Por ello, se utilizó la plataforma *Edmodo*, que funciona como una red social, pero con énfasis educativo, en la que se podía compartir y comentar; también se trabajó con *Eassel.ly*, para la elaboración de infografías; con *Mindomo*, para esquemas de planificación textual, e *Issuu*, para la publicación de sus producciones.

Una vez se estableció el plan de trabajo, se aplicó una batería de pruebas para hacer un diagnóstico de los participantes. Este constaba de prueba de selección múltiple, encuesta de gustos e intereses y prueba escritora de un texto argumentativo. Los resultados arrojados en cada una de las pruebas permitieron reflexionar sobre el comportamiento del grupo y sirvieron como base para el diseño de la propuesta pedagógica, en la cual se tuvieron en cuenta sus gustos, sus falencias y sus fortalezas.

De otro lado, se aplicaron cuatro talleres de cuatro sesiones cada uno, para un total de dieciséis sesiones. En el primer taller se partió de la lectura de diversos tipos de textos para activar sus presaberes sobre tipología textual. Luego, un proceso de escritura grupal que consistió en la redacción de textos para reforzar y estructurar una composición escrita (superestructura y macroestructura). El producto final fue un texto comparativo en el que se evidenció si identificaron tipología textual y si se logró la comprensión de las lecturas.

El taller 2 buscó un acercamiento a las estructuras argumentativas. Por ello, de forma grupal, se leyeron solo comentarios y reseñas críticas. Se identificaron las características, por escrito. Durante las cuatro sesiones cada borrador era coevaluado por los pares (trabajo colaborativo) y editado por los autores. Como producto final, se entregó una aproximación al comentario de texto.

Luego se pasó a la planificación textual del artículo de opinión (individual). Para ello se leyeron estos y otros textos, como noticias que fueran de interés para los estudiantes. Después organizaron esquemas mentales para presentar la información de su producto y estructurar sus ideas con recursos informáticos en *Mindomo* y en *Easel.ly*.

El taller final, dedicado a la producción textual, fue la redacción del artículo de opinión, a partir de los esquemas realizados en el taller anterior. En esta etapa, el trabajo fue individual. Evidenciaron lo que aprendieron de su experiencia en el trabajo colaborativo. Cada uno escribió sobre un tema de su interés, se coevaluaron y entregaron un texto con características similares a las de un artículo de opinión. Se apoyaron en la experiencia con la plataforma *Edmodo*, en la que compartieron o comentaron noticias y producciones intelectuales, así practicaron la escritura argumentativa.

Al finalizar la aplicación de los talleres se realizó una entrevista focal, donde el grupo manifestó los aspectos positivos de la propuesta. Entre otras cosas, valoraron positivamente el aporte de sus compañeros (ideas y correcciones) pues expresaron que esto les dio bases para la autoevaluación y aprendieron de las habilidades de los demás al momento del trabajo individual. Esto evidencia que la propuesta vygotskiana sigue vigente y con fuerza en la actualidad. También, la experiencia fue significativa, pues se constató la importancia de una mediación pedagógica para la enseñanza de escritura formal. Además, el énfasis en la construcción de un producto final, elaborado por cada sujeto, es un claro ejemplo de la pedagogía constructivista en el aula.

Asimismo, se constató que involucrar recursos informáticos llamó la atención de los participantes y generó interés al ser novedoso, ya que para ellos significó salir del método tradicional. También fue positivo trabajar por talleres, pues se lograron productos verificables y sujetos a un proyecto, no a temas aislados. Finalmente, uno de los aspectos más importantes para resaltar es el progreso en las características de las producciones textuales de los

sujetos, por lo que al comparar el nivel en el que comenzaron y ver los resultados parciales y finales, se aprecia un avance en su proceso escritor y habilidades argumentativas (Barriga, 2016).

Antecedentes conceptuales

Uno de los referentes más representativos en torno a la temática de escritura en medio digital es Casany (2011), quien en relación con las herramientas tecnológicas ha escrito sobre las diferentes reacciones de docentes que manifiestan cierta preocupación y una visión poco o nada optimista al respecto. Ante esto, plantea una crítica en la medida que este encuentro cultural implica más ventajas que un motivo de angustias, pues los *migrantes digitales* conocieron el mundo antes y después de la influencia de este fenómeno. Ahora la información está al alcance de todos y cualquiera puede acceder a ella, por esta razón en la escuela se deben implementar estrategias pertinentes para enseñar a los jóvenes cómo identificar el tipo de información apropiada y los usos correctos de las herramientas digitales, así como el respeto por las ideas de otros a la hora de realizar sus trabajos (Ardila *et al.*, 2010).

Asimismo, la información puede ser construida colaborativamente. Al respecto, Blanco y Ramos (2009) exponen una amplia gama de posibilidades de recursos informáticos, describen sus ventajas y algunas posibles aplicaciones en el ambiente educativo. Pese a esto, Cassany (2011) reconoce que el uso de internet llegó a los ambientes educativos de manera informal y desordenada, pero también abona que en la actualidad se ofrecen plataformas enfocadas en el aprendizaje con aplicaciones como foros, chat, wikis, entre otros. En resumen, las herramientas virtuales no reemplazan las clases, sino que se unen a ellas, de modo que no son distractores sino elementos de apoyo. No obstante, esto depende del uso que se haga de los programas y del modo en que se enseñe a los jóvenes a valorar la ayuda de las tecnologías (Domingo y Marquès, 2011). De ahí que la formación docente también cobra importancia en este proceso.

Por otra parte, Cassany (2011) plantea el interrogante que podría hacerse cualquier docente y que orienta la investigación: “¿qué debo hacer en el aula y qué debo reservar para la red?”. Ante esta pregunta, se explican tres mecanismos de aplicabilidad de los medios digitales: uno, como sustituto del material físico, cuando la red ofrece información que antes se encontraba solo en los libros impresos; aunque en la actualidad sería un desperdicio limitar los beneficios de la red solo para reemplazar el medio físico. Otro modo es el interactivo, en el que la red actúa como medio para la recepción de producciones de los estudiantes; finalmente, estos medios actúan como una herramienta cooperativa, en la que todos aportan y construyen el conocimiento, como es el caso de las wikis, los foros virtuales y otros recursos que permiten que los estudiantes hagan sus aportes a partir de lo investigado (Cassany, 2011).

Aunque es evidente que la forma más completa de utilizar la red es la tercera, no se puede desconocer la utilidad de cualquiera de las tres; más bien, la idea es que cada uno de estos medios pueda ofrecer su apoyo a las didácticas de clase. Por tanto, lo que se propone es una serie de clases variadas en las que se incluya el apoyo de las tecnologías sin excluir la presencia y la interacción entre docentes y estudiantes; antes bien, es necesario que el docente se convierta en un dinamizador, guía y promotor de buenas prácticas en el aula (Blanco y Ramos, 2009).

Desde el punto de vista internacional, el Parlamento Europeo y del Consejo, sobre las competencias clave para el aprendizaje, reconoce la competencia digital como fundamental; este precedente implica el cambio en políticas educativas a tal punto que en Colombia se promueve su aplicación a través la Ley 1341 de 2009, en la cual se establecen las políticas públicas relacionadas con el sector de las tecnologías de la información y las comunicaciones. En lo concerniente a la educación, se estipulan principios clave para el buen uso de estas herramientas en el aula, como protección al usuario, calidad del servicio, así como lo referente a la cobertura.

De esta manera, se evidencia que los beneficios que brinda la tecnología, principalmente en el ámbito académico, son mayores que sus desventajas; bien argumentan Rego, Balerdi, Moledo y Gil (2012), “si la web 1.0 solo nos permitía ‘leer’, la web 2.0 nos permite leer y ‘escribir’” (p. 123). Es en este momento de la era digital cuando los recursos informáticos se ponen a plena disposición de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos, puesto que ahora se facilita, como se ha dicho, la interacción y la construcción compartida del conocimiento.

Al respecto, los proyectos educativos que implementan el uso de la tecnología cada vez se hacen más productivos, en la medida que los participantes han pasado de ser consumidores a productores del conocimiento. Precisamente, ese compartir de la información es lo que ha hecho que los estudiantes se motiven más a participar y se sientan comprometidos a hacerlo, de ahí la importancia del uso de recursos informáticos en la educación como una motivación que podría desembocar en mejoría en los procesos cognitivos y desarrollo de habilidades de los estudiantes (Ardila *et al.*, 2010).

Ahora bien, respecto a la educación, se abre hoy una gama de posibilidades con plataformas virtuales y redes sociales como: *Edmodo*, *Twiducate*, *Key to school*, *WiziQ*, *Ning*, *Scratch*, entre otras. Sin embargo, la asimilación de las herramientas informáticas educativas ha sido algo lenta por parte de los docentes, posiblemente por falta de interés y por esto los resultados no han sido los esperados. Aún se considera que lo más importante es el uso de los recursos informáticos, pero lo que debe cambiar es la mentalidad sobre el uso de estos en el aula (Domingo y Marquès, 2011).

A su vez, Prensky (2015) resalta la preocupación por el cambio radical en cuanto a la revolución de la tecnología digital; para el autor, en la actualidad existe “una brecha digital y generacional que no puede ser ignorada ni aceptada sin propósito firme de cambio” (p. 15). Es decir, si no hay intención de transformación se hace más compleja la tarea de enseñar, puesto que las diferencias entre

ambas generaciones cada vez son más marcadas; por ejemplo, el lenguaje utilizado por nativos y migrantes, las técnicas para recolectar y procesar la información, los medios empleados para aprender, entre otras, son situaciones que abren grandes brechas entre ambas generaciones. Por estas razones es necesario que los docentes se involucren más con el medio que rodea a sus estudiantes, se enteren y apliquen los nuevos métodos educativos que favorecen los procesos de aprendizaje (Cassany y Ayala, 2008).

Se debe tener en cuenta, además, que los códigos de los nativos no son los mismos de los migrantes y que esto ha hecho que las formas de leer y escribir sean ahora diferentes. Existen términos *nuevos* que son desconocidos para los migrantes, pero también hay un lenguaje obsoleto por parte de los migrantes que los nativos no entienden. No solo eso, también las prácticas de cada grupo los diferencian entre sí. Cassany y Ayala (2008) resumen esta situación en tabla 1.

También es cierto que los procesos de lectura y de escritura no se desarrollan de la misma manera en la red que en los medios tradicionales (Beltrán *et al.*, 2015). Esto se debe, de alguna manera, a los servicios que ofrece la red. Las diferentes herramientas que los usuarios encuentran en internet modifican los procesos de lectura y de escritura. Por ejemplo: gracias a los enlaces *explicativos* de algunos artículos, pueden profundizar

información sin recurrir al diccionario físico. En cuanto a los idiomas, los internautas, señalan Cassany y Ayala (2008), “pueden utilizar con naturalidad tres idiomas (catalán, español e inglés) o incluso más (francés e italiano), aunque no tengan un gran nivel en alguno de ellos” (p. 61), pues en la red cuentan con traductores, diccionarios bilingües y contactos con interlocutores de otras culturas y lenguas.

Además, el nuevo uso de esta tecnología permite no solo *consumir* sino también producir. Ahora, esta producción no se hace solo desde la individualidad como era más común en los métodos tradicionales; en la actualidad, se escribe en colectivo y una gran parte de los usuarios de estas herramientas lo hacen como mecanismo de apoyo y complemento de la información; entre otras, estas son algunas de las diferencias que afrontan hoy los procesos de lectura y de escritura en la red, o en lo que se ha denominado la Web 2.0 (Rego *et al.*, 2012).

Asimismo, Prensky (2015) expone que los juegos digitales son una forma didáctica, novedosa y útil de aprender. En resumen, la educación de las nuevas generaciones está en manos de los docentes, responsables de los métodos para lograr óptimos resultados; es deber de los maestros (nativos o migrantes) buscar las estrategias y los medios que faciliten integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo de los educandos (Feo, 2010).

Tabla 1. Nativos digitales vs. inmigrantes digitales

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
Procesamiento paralelo: multitareas.	Procesamiento secuencial, monotarea.
Procesamiento e interacción rápidos.	Procesamiento e interacción lentos.
Acceso abierto: hipertexto.	Itinerario único: paso a paso (lineal).
Multimodalidad.	Prioridad de la lengua escrita.
Conexión en línea con la comunidad.	Trabajo individual, aislamiento.
Paquetes breves de información.	Textos extensos.
Aprendizaje con juego y diversión.	Aprendizaje con trabajo serio y pesado.
Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos.	Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

Fuente: Cassany y Ayala (2008).

La escritura argumentativa mediada por recursos informáticos en una propuesta de talleres

En el ámbito educativo, mucho se ha dicho sobre los problemas de escritura que presentan los estudiantes (Valero y Fernández, 2016). Las composiciones textuales de los aprendices manifiestan falta de coherencia, errores en las construcciones sintácticas, falta de sentido y, en gran medida, faltas de ortografía. Este problema se acentúa en los procesos de argumentación, debido a factores como la falta de lectura profunda, la toma de postura crítica frente a un tema, la débil construcción de sentido y el excesivo uso de falacias. Esto hace más difícil para los educandos aprender a escribir.

Frente a esta situación, varios autores han investigado y planteado propuestas de trabajo; sin embargo, antes de abordar la mediación de los recursos informáticos en los procesos de escritura, es preciso enfatizar en la argumentación. A este respecto, Serrano de Moreno (2001) plantea que la argumentación forma parte de la cotidianidad del ser humano y que, en ocasiones, este siente la necesidad de examinar de forma crítica la mejor forma de persuadir o convencer a sus interlocutores. No obstante, esas ideas no pasan de la intuición o emociones que surgen en el momento de la discusión, como el caso de los deportes. Pero también plantea que existen análisis que se deben realizar de forma más formal puesto que no son parte de situaciones cotidianas, sino que requieren de información más clara y fundamentada, como ensayos, apelaciones, ponencias, entre otros textos argumentativos.

Aquí se hace una distinción entre *persuasión* y *argumentación*, que si bien están en estrecha relación, también tienen varias diferencias (Alcover *et al.*, 2015). La estrategia discursiva busca convencer a partir de las emociones más que desde el raciocinio, en otras palabras, la manipulación del otro individuo o grupo. Entre las principales estrategias empleadas, Díaz (2002) resalta las siguientes: coacción, apelación a las emociones,

amenazas, ofrecimiento o petición de dádivas, apelación a la mentira o engaño, apelación a la identificación con el grupo, desindividualización, recursos lingüísticos y mensajes subliminales.

La primera estrategia se refiere a los casos en que, por fuerza, un individuo o grupo social obliga a otros a hacer algo o cuando se le reprime. La segunda se expresa mediante los afectos, se insinúa recompensa satisfactoria o castigo, entre otras sensaciones, con el fin de manipular emocionalmente al interlocutor. La tercera, como su nombre lo indica, plantea al otro la posibilidad de perder un *estatus*. La cuarta hace referencia al soborno de algún tipo para que el otro haga o deje de hacer. La quinta se basa en la tergiversación de los hechos y, por ende, a conclusiones falsas. La sexta depende de un grupo y se incita al individuo a organizarse y comportarse según la situación y el colectivo. La séptima consiste en hacer que el individuo deje de pensar individualmente y hacer que vea al grupo como una unidad de la que es parte. La siguiente se representa en frases comunes o consignas que refuerzan una ideología. La última consiste en expresar de manera indirecta los mensajes con los que espera convencer (Díaz, 2002).

La argumentación, por su parte, consiste en convencer mediante raciocinios. La idea de la argumentación es hacer que el otro esté de acuerdo con lo que se piensa, pero sin apelar a los factores emocionales. Por tanto, ni la fuerza ni la mentira ni cualquier otro recurso deshonesto es considerado argumento válido para defender o refutar una idea (Díaz, 2002).

Otra situación que suele presentarse es la confusión entre argumentación y demostración. Díaz (2002) aclara que la demostración corresponde al ámbito científico y que, por tanto, no es el fin último de la argumentación; en cambio, la argumentación busca hacer que otro individuo o grupo considere su mismo punto de vista. Por un lado, el propósito de la demostración es comprobar y verificar; mientras que la argumentación puede ser compartida o no compartida, pues tiene como fin justificar una opinión.

En síntesis, lo ideal es identificar las características y diferencias entre *argumentación*, *persuasión* y *demonstración*, con el fin de actuar correctamente según lo requiera la situación, de modo que cuando se busque convencer se logre mediante argumentos racionales y no solo apelando a las emociones de los interlocutores.

Respecto a los problemas educativos sobre escritura Cassany (2001) propone algunas ideas para desarrollar estos procesos en el aula. Una de ellas nos invita a priorizar la producción en clase, más que dejarla como tarea para la casa, sobre todo si se parte del imaginario de la tarea concebida como un castigo. El estudiante debe asumir la escritura como un proceso de materialización del pensamiento que se debe difundir y que no se practica solo como un ejercicio de clase, para guardarlo o para presentar al docente.

La segunda idea importante es valorar la escritura como un proceso colaborativo, no netamente individual, que se enriquece en la dinámica de la coevaluación. Este se puede facilitar desde la aplicación de talleres; entendido taller como un constructo, no como un cuestionario o tarea, sino como toda una construcción de sentido y producción en comunidad. Por ello, es necesario el trabajo del aula, mediado por el docente (Valero y Fernández, 2016).

Otra idea es aprovechar las experiencias reales de los estudiantes, esto resulta para ellos más significativo y estimula el proceso escritor. Además, se favorece la lectura, si se parte del hecho que para escribir se debe leer, con lo que se enriquece el pensamiento (Abril, 2011). Por otra parte, uno de los aportes más relevantes a la aplicación de diversas herramientas es que se debe permitir y tener a la mano materiales contemporáneos que contribuyan al perfeccionamiento de este proceso; en la actualidad, pueden ser de gran ayuda los recursos informáticos (Regos *et al.*, 2012).

A través de plataformas virtuales, páginas interactivas y otros elementos que se encuentran en la red, es posible enriquecer la lectura y la escritura. En relación con lo expuesto por Cassany (2000b) sobre la composición colaborativa, los escenarios

virtuales como *Edmodo*, que funciona como una red social educativa; o las wikis, que permiten en los usuarios consumir y producir contenidos, ofrecen posibilidades de interacción y de corrección cooperativa. Además, el interés de ser leído por otros motiva a los estudiantes a cuidar sus palabras, su semántica y sintaxis (Corcelles, 2008).

Sumado a lo anterior, páginas como *Madmagz* o *Issuu* favorecen la escritura por medio de un escenario para la organización de una revista (Cassany, 2000a). De modo que, por su estructura, uno de los enfoques que se puede dar a los textos que se publiquen en esta página es el de artículo de opinión, que se enmarca en la argumentación. Sin embargo, para llegar al uso de estas herramientas, es necesario pasar primero por los procesos pedagógicos de la enseñanza de la escritura argumentativa (Giménez y Subtil, 2015).

Por ejemplo, un estudio sobre argumentación mediada por recursos informáticos es la propuesta por Grisales (1996), quien plantea una estrategia basada en el ambiente multimedia, a la que denomina *modelo multimedia de la expresión escrita* (MMEE). Con esto trata de resolver algunos problemas que se presentan en la escritura de textos argumentativos, por parte de los jóvenes de educación media y los que llegan a la universidad. A través de recursos como el chat, textos audiovisuales, computadores, entre otros, se favorece un ambiente de aprendizaje cooperativo, en el que se valora todo lo que se produce, se autocorrige y se coevalúa.

Por su parte, Perelman (2001) reconoce que la argumentación es un proceso cotidiano y propio del ser humano que se desarrolla desde muy temprana edad: en reuniones familiares o con amigos. Sin embargo, es necesario encaminar este proceso, es así como el rol del docente entra a formar parte indispensable en la construcción de sentido de los estudiantes. Este afianzamiento con la producción argumentativa debe darse desde los primeros grados de la escuela, pues este es el primer paso para abrir la ventana de la composición, pese a que el estudiante no tiene aún la capacidad discursiva del todo desarrollada.

Dentro de los aspectos más importantes de esta investigación, está partir de lo que es interesante para los estudiantes. En la actualidad, la tecnología es un mundo fascinante y cotidiano, desde el cual es posible un acercamiento a la lectura, si el docente logra dirigir los pasos de sus estudiantes (Rego *et al.*, 2012).

En fin, todo este trabajo cobra sentido cuando se tiene en cuenta que este proceso debe comenzar antes de la escritura formal. Es importante que haya total comprensión desde los procesos de pensamiento. Cuando se ha entendido este fenómeno y se ha logrado un buen trabajo de organización de ideas y estructuración de pensamiento, se puede pasar a explorar ambientes alternos al aula que favorezcan la producción escrita, especialmente la competencia argumentativa (Ardila *et al.*, 2010).

El artículo de opinión está relacionado directamente con el género periodístico, que cuenta con características propias de la argumentación en las que se imprime una fuerte postura personal donde se evidencian creencias, ideologías y formas de pensar, según una cultura dominante que se ha encargado de una formación constante en la familia, la escuela y los medios de comunicación, por lo que es pertinente para este trabajo.

También, el artículo de opinión tiene unas características que lo definen y le dan importancia, como la interpretación de los hechos, la actualidad informativa, lo precedero de la noticia y la ideología para tratar los sucesos (Mesa, 2004).

En cuanto al primer aspecto de la interpretación se requiere una actitud investigadora para estar al tanto de las mejores noticias, donde podría surgir un buen artículo de opinión. Según Luis Alberto Hernando Cuadrado (citado por Mesa, 2004), “el artículo es, sencillamente, un comentario interpretativo de la actualidad” (p. 2). Para esto se requiere una formación como lector, una competencia y una madurez para hallar los temas que generan controversia, espacios de opinión en los que se van a encontrar diversas voces y formas de pensamiento.

El segundo aspecto es la actualidad informativa, debido a que el artículo de opinión surge acorde a

las noticias que se producen día tras día y su gran característica es la novedad para el consumo de los lectores que se acercan al medio. En este punto hay que considerar que es poco agradable acercarse como lector a temas viejos, desactualizados y poco relevantes, debido a que las investigaciones ya han concluido, las noticias ya se han olvidado y el contexto se ha perdido. Mesa (2004) afirma que el artículo viene a ser un complemento de la noticia, pues de esta surge y en ella está inspirado, por lo que su característica más importante es la estrecha vinculación con la actualidad informativa.

El tercer aspecto es el carácter perecedero que tiene el artículo de opinión, dado que depende de la noticia de interés en el momento, por tanto dependerá de la fragilidad de los hechos y del impacto de la controversia que tendrá vida el artículo, por lo menos para que se vea interesante para los lectores. Según Mesa (2004), las páginas de opinión son un bien fungible y perecedero, pues solo sirven si son consumidas a diario.

El cuarto aspecto, según Mesa (2004), es la ideología con la que se están tratando los hechos, debido a que el éxito o fracaso de los artículos depende de los lectores, y si el artículo no obedece a sus posturas o ideologías, se desconocerá el trabajo argumentativo y será un trabajo poco productivo

Lo anterior no niega la posibilidad de un ejercicio más cercano a la argumentación para alcanzar altos índices de convencimiento en los lectores. De hecho, el artículo de opinión se abre paso entre los medios para generar pensamiento crítico y para alentar diversos cambios, lo que le permite mayor campo y espacio entre los lectores, quienes no lo restringen al análisis del pasado, sino también a la proyección del futuro para tomar decisiones.

Metodología

Se observó y se analizó un grupo de estudiantes de octavo grado de básica secundaria, sus dificultades académicas relacionadas a la escritura con énfasis argumentativo, a través de las diversas fases de la investigación acción.

Para la fase de diagnóstico se empleó una prueba informal de escritura basada en dos conjuntos de preguntas de selección múltiple: uno que evaluaba competencia lectora y otro, competencia escritora; más un ejercicio breve de producción textual. Los instrumentos para análisis de esta fase fueron: una rejilla de evaluación para la construcción de textos, las hojas de respuestas de la prueba de selección múltiple y los formatos de entrevistas semiestructuradas.

Para la reflexión, que se realizó en la segunda fase, se recogió la información, se analizaron los datos obtenidos y se consideraron los aspectos más importantes que revelaron las pruebas de los estudiantes y sus entrevistas; con este insumo se dio inicio al diseño de la propuesta.

En la fase de acción, se empleó el taller investigativo. Este constó de cuatro etapas esenciales: a) encuadre, donde se visualizó a los participantes y a partir de la observación se plantearon las metas, pasos y se planificaron las fechas; b) diagnóstico, en el que se aplicó el material prediseñado para una mejor comprensión de los sujetos observados; c) identificación-valoración y formulación de las líneas de acción requeridas, etapa que surgió del diagnóstico y permitió vislumbrar la pertinencia de la propuesta; d) estructuración y concertación del plan de trabajo, fase en la que se establecieron y adelantaron las acciones.

En la tabla 2 se resumen las fases de la investigación, las técnicas de recolección de datos y los instrumentos que se utilizaron en el desarrollo de la misma.

Resultados

En lo que refiere a la evaluación, en la primera prueba se pidió a los estudiantes escribir su punto de vista sobre un tema polémico en un texto argumentativo; después de la intervención, escribieron otro texto argumentativo. Estos se analizaron con una rejilla de doce ítems sobre la calidad de los textos. La rejilla permitió observar las tendencias escritoras de los estudiantes (antes/después).

Esta rejilla se desarrolló a partir de tres indicadores:

- *Adecuación del texto.* Se compone de descriptores, entre otros: reconocer a quién se dirige el texto, reconocer la intención comunicativa y utilizar un lenguaje formal y pertinente.
- *Coherencia.* Sus descriptores son: escribir en primera persona; estructurar los párrafos; contextualizar la introducción en tiempo, espacio y referente; plantear una idea que se defiende en los párrafos posteriores, desarrollar los párrafos en orden lógico, potenciar diversos tipos de argumentos donde cada párrafo es pertinente al desarrollo y a la idea global del texto, y proponer un párrafo de conclusión y uno de cierre.
- *Cohesión.* Es importante que en el texto se utilicen conectores, evitar la repetición de ideas y evidenciar el uso correcto de signos de puntuación. Por último, el indicador de

Tabla 2. Fases, técnicas e instrumentos de la investigación

Fases	Técnicas	Instrumentos
Fase 1. Diagnóstico	Prueba Entrevista semiestructurada	Formato de prueba Rejilla de evaluación
Fase 2. Reflexión	Base para diseño de la propuesta	
Fase 3. Acción	Taller investigativo Observación Análisis documental	Taller de clase Diario de campo Evidencias de las producciones de los estudiantes y rejillas de evaluación para su análisis
Fase 4. Reflexión con grupo focal	Entrevista a un grupo focal	Formato de entrevista a grupo focal

Fuente: elaboración propia.

corrección gramatical permite evidenciar que en el texto se cumple con las normas ortográficas.

En el primer ítem, se observó que 55 % de los estudiantes no estructuran sus textos en varios párrafos con ideas lógicas organizadas; por el contrario, escribieron un gran párrafo o dos mezclando todas sus ideas. En el último, mejoró notablemente este aspecto evaluado.

En la estructura de párrafos, debido a la mala estructuración de los textos, se evidencia una segunda dificultad: la organización de ideas claras para la comprensión de sus escritos; prueba de ello es que 63 % de los estudiantes no desarrollaron sus ideas en orden lógico sino las repetían o se contradecían. Este aspecto también logró un impacto positivo después de la intervención.

En cuanto a las ideas de orden lógico en la composición de los párrafos, se apreció carencia de sentido, debido a que los estudiantes no emplearon oraciones para componer el párrafo, sino que presentaron bloques o ideas sueltas, algunas con sentido y otras poco o nada relacionadas con el tema. En este ítem, solo 13 % de los estudiantes planteó ideas comprensibles en oraciones que constituyeron cada párrafo, independiente de si desarrollaron uno o varios. Después del proceso, este aspecto fue logrado por más sujetos.

Respecto a los párrafos compuestos por oraciones, una tendencia clara de los textos de los estudiantes fue que alternaron mayúsculas con minúsculas, sin importar si era inicio de texto o no; tampoco puntuaron (punto aparte, al final de cada párrafo) para indicar un cambio de subtema, sino que separaron sus ideas con viñetas o guiones. En algunos casos no se encontró ni el punto final. Esto es un factor que se evidenció en 68 % de los que presentaron la prueba. Es difícil determinar si es por desconocimiento de la norma o porque, pese a saber que es incorrecto, les gusta escribir así. No obstante, después de los talleres, este aspecto también mejoró.

Se evidenció que en los intentos de párrafos que los estudiantes trataron de desarrollar, ellos no iniciaron con una frase organizadora, afectando la estructura textual. El 76 % de los participantes escribió las ideas sueltas o en desorden. Igualmente, faltó una frase de cierre de cada párrafo, solo 3 % de ellos concluyó las ideas. Esto sin contar los que no estructuraron sus ideas en párrafos (como se mencionó antes). Este aspecto también se modificó positivamente.

Además, al revisar el orden lógico de los párrafos, en el ítem 9, solo 21 % desarrolló su texto de forma organizada y con secuencia lógica. El 79 % restante presentó incoherencias y repetición de ideas. Este resultado fue diferente en el último texto, se mejoraron en gran medida estas dificultades.

Por otra parte, en el uso de marcadores textuales o conectores para unir las ideas, la respuesta fue positiva y un 71 % presentaba este indicador en sus escritos. Sin embargo, el hecho de que se emplearan no necesariamente significa que lo hicieran de manera correcta, por lo que se consideró que se debía mejorar en este aspecto. Sin embargo, después del proceso, se mejoró en el uso correcto.

En cuanto a la superestructura, es importante recordar que la mayoría de escritos no estaban constituidos en párrafos; sin embargo, de los que sí contaban con párrafos, pocos presentaban introducción, solo un 24 %. Un 29 % hizo un intento de conclusión. Por otra parte, es también relevante que, aunque se pidió a los estudiantes, específicamente, un texto argumentativo, solo en 42 % se apreció un planteamiento o acercamiento a la tesis o proposición personal, seguido de ideas de apoyo o refuerzo. Y en los que se notaba un leve acercamiento a las posturas personales de los sujetos, no había ideas o argumentos que reforzaran. Estos aspectos también evidenciaron progreso después del desarrollo de la propuesta.

Es de destacar que el ítem sobre uso de diferentes tipos de argumentos, ninguno de los participantes lo logró en el primer escrito y solo uno cumplió con este aspecto en el último texto. Por

tanto, este es un factor por analizar y profundizar en una próxima investigación.

Al final, es un panorama preocupante puesto que, de 12 aspectos evaluados, solo en uno se logró que más del 50 % alcanzara medianamente el objetivo. Esto dejó una gran expectativa y la urgencia de diseñar un plan de mejoramiento para superar tales dificultades. Por ello, se implementó la propuesta basada en talleres que dejó un impacto positivo en la mayoría de los aspectos evaluados.

Para conocer los presaberes de los estudiantes en argumentación, se les preguntó en encuesta: ¿Cómo se debe sustentar una opinión por escrito? Nuevamente, la situación es grave, pues el 29 % dio respuestas incoherentes que no correspondían con lo preguntado; el otro 29 % habló de la fundamentación para poder defender ideas; 26 % no supo o no respondió, y 16 % relacionó la pregunta con la normatividad y la presentación formal del escrito.

En cuanto a su apreciación sobre la influencia de los recursos informáticos en la lectura y la escritura, un 66 % de los estudiantes la calificó como positiva; 10 % no supo responder o no lo hizo; 8 % consideró las ventajas y las desventajas; otro 8 % afirmó que era mala; el 5 % de los participantes posiblemente no entendió la pregunta y sus respuestas no correspondieron con lo que se interrogó, y 3 % dijo que buena, pero reflexionó en que se debía tener precaución con tales recursos. De lo anterior, se pudo observar que, si se tienen en cuenta las observaciones buenas, incluyendo las de precaución y las que consideran los riesgos, un 77 % encuentra positiva la influencia de dichos recursos en la lectura y en la escritura, esto incentiva el diseño de un plan que involucre la informática en las actividades académicas de este proyecto.

Al finalizar el proceso de las dieciséis sesiones, y revisar el producto final de los cuatro talleres, en reflexión sobre la estrategia, y rediseñado el plan de acción, se logró una mejora significativa en los procesos escriturales de la mayoría de los participantes. Solo en uno de los aspectos evaluados (uso de diferentes tipos de argumentos) no se logró un avance.

Conclusiones

Respecto a las características de los escritos de los estudiantes, que inicialmente carecían de estructura y sentido, se evidencia una mejor estructura, mejor desarrollo de ideas, de oraciones, de párrafos; textos más elaborados y coherentes, a la lo largo de cada taller. La colaboración y coevaluación también inciden positivamente en la producción escrita.

En cuanto a los talleres de escritura, apoyados en entornos informáticos, se llegó a la conclusión de que la participación en la plataforma educativa *Edmodo* incentivó la escritura, por sus características de red social que permite compartir y comentar. Asimismo, gracias a la afinidad de los jóvenes por el mundo de la informática, es posible dinamizar los procesos de aprendizaje. Sin embargo, la incidencia de la herramienta depende del manejo que el docente y los estudiantes le den. Asimismo, las herramientas para sintetizar y organizar información llaman la atención y motivan a su uso. Esto facilita la planificación textual y, por ende, la producción escrita.

En cuanto a la argumentación mediada por recursos informáticos, el proceso de escritura es importante para señalar que los estudiantes deben pasar por la enseñanza previa de la estructuración textual como parte de la planificación. Esto permite ordenar las ideas. Para ello es necesario que tengan claridad sobre qué van a escribir y puedan desarrollar sus escritos. Así, en lo que refiere a la planeación, deben adecuar las ideas para lograr un producto final coherente, claro y estructurado, además de considerar a quién dirige su texto, por qué y para qué. Una vez logrado este propósito, facilita la elaboración de argumentos concretos y convincentes.

Igualmente, con la argumentación se logró que los estudiantes plantearan una proposición o tesis que quizás sea el mayor reto cuando trabajan procesos de escritura argumentativa, pues al estudiante le es difícil asumir su propia postura y tener bases para defenderla.

Ahora, en cuanto al enfoque pedagógico, se abordó el trabajo colaborativo para que cada sujeto lograra una meta de aprendizaje con la ayuda de sus compañeros y de su docente, esto lo llevó a una mejoría en la producción textual. Además, se identificó que el trabajo colaborativo integrado con la escritura permitió que los textos fueran evaluados por los estudiantes y se modificaran para lograr un mejor producto. La evaluación entre pares permitió que cada uno aprendiera de los errores del otro y de su propio error.

Es importante recalcar que el ejemplo es fundamental para orientar los procesos escriturales de los estudiantes. Ver a su docente escribir es un incentivo porque los participantes sienten que pueden hacerlo. Además, el trabajo por talleres permite la revisión de productos y facilita el rastreo de información por analizar, lo que optimiza observar la evolución de los textos desde el primero hasta el último.

Por último, es de resaltar que los recursos informáticos llevados al aula para el proceso de la escritura argumentativa deben estar enfocados a un objetivo en particular. Es imprescindible una orientación por parte del docente respecto a la herramienta para enfatizar en su verdadera utilidad. En definitiva, el uso de herramientas tecnológicas impacta de forma positiva en los trabajos de los estudiantes y en su desempeño de escritura. Además, el aprovechamiento de las tecnologías para publicar motiva a los jóvenes a participar, por cuanto sienten que sus ideas serán leídas por un público amplio y no se quedarán como tareas de clase que luego se desechan.

Reconocimientos

Este artículo es resultado de la investigación “Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos”. El proyecto se desarrolló en correspondencia con los objetivos de la Línea de Investigación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander (Colombia).

Referencias bibliográficas

- Abril, M.P. (2011). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 72-88.
- Alcover, S.M., Pabago, G.M., Lombardo, E.A., Gareca, D.A. y Curone, G.N. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la universidad. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 1-7.
- Ardila, O., Castro A., Pantevis, M., Rodríguez, E., Romero M., Salcedo, H. (2010). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia de enseñanza- aprendizaje en la educación por ciclos propedéuticos. En Congreso Iberoamericano de Educación. Septiembre. Buenos Aires.
- Barriga, J. C. G. (2016). La formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de cuatro colegios públicos en Bogotá. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 98-121.
- Beltrán P., M.S., Benavides M., J.E., Hernández D., M.D.C. y Niño Z., M.A. (2015). *Propuesta pedagógica mediada por TIC para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de primaria de la IED Antonio Nariño de Nariño Cundinamarca*. (Tesis de pregrado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Girardot, Cundinamarca.
- Blanco, L. y Ramos, E. (2009). Nuevas plataformas, redes y tecnologías para la educación 2.0. *TELOS*, 78, 100-109.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 63-80.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000a). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.
- Cassany, D. (2000b). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

- Cassany, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional de Didáctica de las Lengua y sus Culturas*, (4). Recuperado de http://www.academia.edu/2976114/Decalogo_didactico_de_la_ensenanza_de_la_composicion.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). Después de internet. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 12–22.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*, 9(4), 57–75.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Corcelles, M. (2008). Escribir textos argumentativos de forma cooperativa: una herramienta para promover el conocimiento. *Aula de Innovación Educativa*, 15(175), 33–35.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Domingo, M. y Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175.
- Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), se crea la Agencia Nacional de Espectro y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 47.426, 30.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Revista Electrónica Tendencias Pedagógicas*, 16, 220-236. Recuperado de https://www.google.com.co/search?q=www.+tendenciaspedagogicas.com%2FArticulos%2F2010_16_13.pdf.&rlz=1C1G-CEA_enCO760CO760&oq=www.+tendencias-pedagogicas.com%2FArticulos%2F2010_16_13.pdf.&aqs=chrome..69i57.554j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Giménez, G. y Subtil, C. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 1-13.
- Grisales, J. M. (1996). *Grisales, J. M. El MME: un modelo de representación de la argumentación en ambiente multimedia Ponencia Tic, Cognición, Aprendizaje y Currículo*. Recuperado de https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=qXmr9uwAAA-AJ&citation_for_view=qXmr9uwAAA-AJ:zYLM7Y9cAGgC
- Mesa, R.Y. (2004). El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7(58), 2-10.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), 32–45.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo: habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid: Ediciones SM.
- Rego, M.A.S., Balerdi, F.E., Moledo, M. del M.L. y Gil, E.P. (2012). Web 2.0 y redes sociales: implicaciones educativas. En L. García (ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 123-149). Madrid: UNED.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22(4), 26-37.
- Valero, A.L. y Fernández, E.E. (2016). Problemas lector-escritores en las aulas. ¿Cuestión congénita o de aprendizaje cultural? La alternativa crítica. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 9, 63–69.
- Vygotsky, L.S. y Kozulin, A. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Barcelona.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Tratamiento de contenidos culturales en ELE:
aproximaciones al diseño de material didáctico****Treatment of cultural contents in SFL:
approaches to the design of didactic material**

Angie Paola Vargas Arévalo*, Andrea Katherine Ávila González**

Resumen

El presente artículo recoge una investigación que buscó analizar el tratamiento de los contenidos culturales y su incidencia en el desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural* en el material didáctico diseñado por docentes en formación en ELE. Para ello, se realizó un estudio documental sustentado en el análisis de contenido de 32 unidades didácticas; este se ejecutó a través de una lista de chequeo y tres matrices de clasificación diseñadas sobre la base procedimental planteada en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en torno a las orientaciones metodológicas y los objetivos de formación de un aprendiente hablante intercultural. Los hallazgos evidencian una visión de la cultura que ignora la relación interdependiente entre esta y la lengua, y que responde a una jerarquización entre lo culto, lo exótico y lo marginal, impidiendo un diseño de material que esté en consonancia con los contextos actuales de movilidad internacional y la necesidad de re-configuración de la identidad cultural que estos traen consigo.

Palabras clave: competencia comunicativa, material didáctico, contenidos culturales, cultura, lengua extranjera.

Abstract

This article encapsulates a research that sought to analyze the treatment of cultural content and its impact on the development of the Intercultural Communicative Competence in teaching materials designed by teachers in training in Spanish as a Foreign Language. With such aim, a documentary research was carried out, supported by the analysis of the contents of 32 didactic units. This analysis was executed through a check list and three classification matrixes designed under the procedural base set out by the Curricular Plan of the Cervantes Institute and the European Common Framework of Reference for Languages regarding the methodological orientations and the training objectives of an intercultural learner-speaker. The findings reveal a vision of culture that ignores the interdependent relationship between culture and language, and that responds to a hierarchy between the cultured, the exotic and the marginal, preventing a design of material that is in line with the current contexts of international mobility and the need to reconfigure the cultural identity that these bring with them

Keywords: communication skills, didactic material, cultural contents, culture, foreign languages.

* Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, de la Universidad de La Salle (Colombia). Actualmente trabaja como docente de Francés como Lengua Extranjera con adultos y adolescentes. Áreas de interés académico: didáctica de lenguas extranjeras, estudios literarios y estudios culturales. Correo electrónico: angiep Vargas01@gmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3469-013X>

** Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, de la Universidad de La Salle (Colombia). Estudiante de Master Professionnelle Langue Française Appliquée, en la Universidad IV París-Sorbonne (Francia). Docente de Francés, Inglés y Español como Lengua Extranjera. Intereses académicos: sociología de la educación, estudios culturales, didáctica de lenguas extranjeras y literatura. Correo electrónico: aavila71@unisalle.edu.co

Cómo citar este artículo: Vargas A., A.P. y Ávila G., A.K. (2018). Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico. *Enunciación*, 23(2), 209-224. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13540>
Artículo recibido: 27 de junio de 2018; aprobado: 30 de julio de 2018.

Introducción

En el marco de un mundo globalizado que integra diversos procesos económicos, sociales, políticos y tecnológicos, se hace evidente la creciente movilización de personas que, ya sea por turismo, estudios o la búsqueda de mejores oportunidades laborales, viajan por el mundo, cruzan las fronteras de sus países y se aventuran al conocimiento de nuevas culturas. Uno de los escenarios en los que esto puede constatarse es el encuentro multicultural presente en las aulas de lengua extranjera (en adelante, LE), lugar en el que maestros y aprendientes, de cara a la diversidad, ponen sobre la mesa la cuestión sobre el sentido dado al concepto de *cultura* y su estrecha relación con la lengua. A pesar de la importancia teórica que devino de tal reflexión, investigadores como Corbett (citado en Valls, 2011) y Miquel (2004) cuestionan las formas en las que dicha relación es reflejada tanto en el ejercicio docente como en las actividades propuestas en los materiales didácticos. Estos autores señalan una relación jerárquica en la que la lengua es vista como un objetivo principal, mientras que la cultura se sitúa como mera herramienta, o en la que, por el contrario, la lengua se ve como medio para llegar a ese objetivo sacralizado en el que se ubicaría la cultura.

A partir de este cuestionamiento, se propuso la presente investigación que analizó el tratamiento de los contenidos culturales integrados en el material didáctico diseñado como producto final por los docentes en formación del Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) impartido por una universidad de Bogotá, Colombia. Dicho programa planteó objetivos sobre el desarrollo de la capacidad del estudiante para elaborar materiales y recursos que le permitieran realizar una labor eficiente y significativa (Roa, 2006); lo que implica, en otras palabras, que los participantes del diplomado pudieran valerse de las herramientas lingüísticas, pedagógicas, didácticas y culturales adquiridas a lo largo de su formación para relacionar sus propuestas

didácticas con el fomento y la difusión de las culturas hispanohablantes.

Referentes teóricos

Con la noción de *competencia comunicativa*, Hymes (1995) da lugar a una reflexión concreta sobre el carácter social de la lengua y, de forma subsecuente, sobre el carácter cultural de esta. Este autor planteó que aunque se conozcan en su totalidad las reglas gramaticales de una lengua, estas serían inútiles si no hubiera un conocimiento de sus reglas de uso, es decir, si se desconociera el contexto en el cual se formula un enunciado.

Este reconocimiento del contexto social en el que actúa la lengua da lugar a nuevas concepciones sobre el acto comunicativo, en las que este deviene un vehículo a través del cual se construye y se da a conocer la realidad. Se acepta entonces que el ser humano vive inmerso en relaciones sociales que lo obligan a comunicar, esto es, sus actos son siempre susceptibles de ser significados por el otro, forme parte o no de su comunidad cultural; o, formulado en términos de Watzlawick (1985), es imposible no comunicar. De allí la complejidad que implica la interacción entre personas de distintas culturas, pues el riesgo de ser mal interpretado está presente aún si los interlocutores comparten un mismo sistema de valores, costumbres y creencias; así, el encuentro entre dos culturas distintas incrementa la posibilidad de que los malentendidos se presenten, así como su frecuencia e intensidad.

En los años setenta, se acuña el concepto de interculturalidad para referirse a un escenario que está más allá de las situaciones de contacto entre culturas y para hablar de una práctica relacional que implica distintos procesos de comunicación, de interacción y, principalmente, de comprensión entre personas con distintas formas de pensar, hacer y decir sobre el mundo (Walsh, 2005). Se define ya la comunicación intercultural como la interacción entre personas cuyos contextos y símbolos difieren en una medida tal que estas se

autoperciben como pertenecientes a culturas distintas (Jant, 1998). Por tanto, ha de aclararse que la interculturalidad y la comunicación intercultural no son un resultado ni un producto en sí mismas, sino parte de un proceso en permanente construcción que se alimenta del intercambio cultural sin pretender la anulación o la hibridación de alguna cultura (Guerrero, 2004).

Así, volviendo sobre los planteamientos de Hymes, y poniéndolos en diálogo con la noción de *comunicación intercultural* en el ámbito de lenguas extranjeras, Byram (2002), Chen y Starosta (1996), entre otros autores, definen la *competencia comunicativa intercultural* (en adelante CCI) como la habilidad de un hablante para negociar los significados culturales de forma tal que logre una comprensión compartida por personas de diferentes identidades sociales. Ahora, esta redefinición del aprendiente de lenguas como mediador cultural exige que este llegue a comprender que, en primer lugar, no existe una única visión del mundo dada por su universo cultural; en segundo lugar, la visión del universo cultural del otro está deformada por la propia y que esto nos lleva a crear estereotipos; y finalmente, que estos estereotipos nacen de la falta de información sobre la otra cultura.

En este sentido, en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras y dado su creciente interés por el desarrollo de la CCI, tanto el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 1994) (en adelante, MCER y PCIC, respectivamente) brindan a los docentes un soporte teórico y una guía procedimental en la que se encuentran, concretamente, el inventario de contenidos culturales (el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural) así como las habilidades y actitudes en procura de las cuales deben estar diseñadas las actividades y, de forma ulterior, los materiales didácticos a trabajar.

Tras estos nuevos requerimientos, en el diseño de material se empieza a integrar contenidos culturales que varían según nociones de cultura que

han sido trabajadas en la didáctica de lenguas. Una de ellas es la clasificación establecida por Miquel y Sans (2004) según la cual la cultura puede ser presentada de tres formas:

- La cultura con mayúscula (C), o formal, que encierra conocimientos históricos, políticos, artísticos e intelectuales de una sociedad, en términos del PCIC presenta el apartado de “Referentes culturales”.
- La cultura con minúscula (c), que concierne a los conocimientos sobre las costumbres, las tradiciones y las formas de vida, es decir, la cultura de lo cotidiano, que en el PCIC corresponde al apartado de “Saberes y comportamientos socioculturales”.
- La cultura con K, que refiere a la cultura marginal, en la que se presentan contenidos relacionados con minorías y procesos culturales que difieren del estándar cultural representado en la cultura con minúscula.

Esta taxonomía de la cultura en lenguas ha llevado a tomar dos enfoques para su tratamiento: el informativo y el formativo (Areizaga, 2001). Por un lado, el primero hace alusión a un modelo más conductista para el tratamiento de la cultura que busca evitar malentendidos culturales, enseñando conductas apropiadas de la cultura meta; sin embargo, con este enfoque se corre el riesgo de reforzar estereotipos y de entorpecer cualquier intento de comprensión o relación con la cultura meta, pues se obstaculiza el desarrollo de la capacidad para modificar las actitudes y percepciones de los aprendientes sobre esta. Por otro lado, el segundo enfoque propone un modelo constructivista que busca crear un puente afectivo entre los contenidos y las motivaciones e intereses del aprendiente, este busca defender el aprendizaje de LE y L2 (segunda lengua) a través de la construcción de una identidad cultural que parte de una revisión crítica de los valores y formas de pensamiento tanto de la cultura materna como de la cultura meta (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005).

Sin embargo, desde una perspectiva antropológica, esta distinción parece limitar el concepto de *cultura* al enmarcarlo en las manifestaciones de una comunidad cultural, y al omitir los procesos cognitivos que intervienen en la construcción de la representación simbólica aprendida por los individuos pertenecientes a dicha comunidad (Reynoso, 1986). En el ámbito de la enseñanza de LE, estos planteamientos fueron adoptados en tanto que se cuestionó la reproducción de modelos de habla como noción del aprendizaje sobre el mundo extranjero, y se comprendió que este implica una “dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero” (Neuner, 1997). Así, quedan expuestas desde perspectivas diferentes tres nociones sobre el tratamiento de la cultura, desde las cuales el docente en formación puede seleccionar tanto los contenidos culturales como las actividades que los integran.

Llegado este punto, es preciso aclarar que, aunque los materiales didácticos son definidos como distintos recursos empleados para facilitar el proceso de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, 2014), su importancia real como mediadores de este proceso se pone de relieve desde una perspectiva cognitiva, pues estos no deben concebirse

[...] como meros elementos transmisores de información o creadores de emociones estéticas y artísticas, sino más bien como elementos configuradores de habilidades cognitivas en los sujetos, ya que los diferentes modos de representar la realidad movilizan determinadas habilidades para procesar la información, de manera que diferentes medios con diferentes sistemas simbólicos y estructuraciones pueden coincidir en los conocimientos que presentan y diferenciarse por la habilidades que movilizan y generan. (Cabero, 2001, p. 16)

Así, se pone bajo la lupa de las líneas de investigación en LE la importancia que tienen tanto

la creación como la selección de los materiales didácticos en términos de la relación existente entre los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas y la cultura (véanse Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005; Níkleva, 2012; Gómez, 2010; entre otros), ya que dichos materiales no solo transmiten información relacionada con contenidos culturales, en cuanto manifestaciones de la cultura, sino que en ellos se integran formas de estructuración de los saberes, sentidos, significación y visiones de mundo de determinadas comunidades lingüísticas (Bautista y Aguaded, 2002).

Metodología

Con el objetivo de analizar el tratamiento de los contenidos culturales, en función del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, en el material didáctico propuesto y diseñado por los docentes en formación que integraron (en diferentes momentos) las 18 cohortes académicas del Diplomado en Enseñanza de ELE ofrecido por una universidad de Bogotá, en el lapso de 2005 a 2013, la presente investigación se propuso los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las concepciones de la relación lengua/cultura bajo las cuales se diseñó el material didáctico.
- Describir los contenidos culturales integrados en tales propuestas didácticas.
- Caracterizar las actividades que utilicen contenidos culturales en las unidades didácticas diseñadas.

En consonancia con los objetivos planteados, este estudio corresponde a un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, es decir, que busca mostrar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno a investigar en sus diferentes aspectos, dimensiones y componentes (Hernández, Collado y Bautista, 1997), al indagar por las personas implicadas en él, desde los productos que estas han diseñado. Por su parte, la metodología trabajada fue la

investigación documental, pues el análisis de esta problemática se fundamenta en evidencia documental (Valles, 1999). Esta última corresponde a las unidades didácticas presentadas como producto de una formación en enseñanza de ELE.

De cara al auge del español como lengua de comunicación, a las expectativas del mercado referentes a este hecho, y aprovechando el prestigio del que goza el español de Colombia y particularmente el de Bogotá, surgió en 2005 el Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera que buscó contribuir al posicionamiento del país como principal centro de difusión del español a nivel internacional. Este programa se estructuró desde el principio de *aprender haciendo*, y contó con una metodología por módulos (anexo 1) articulados transversalmente, de manera que desde allí se generaran estrategias programáticas para la propuesta pedagógica, entre las que se cuentan la observación de clases, la consulta y el diseño de proyectos pedagógicos. Esta metodología trabajó sobre objetivos relativos al desarrollo de la capacidad del estudiante para elaborar materiales y recursos que le permitieran realizar una labor eficiente y significativa (Roa, 2006).

Como producto de esta formación, se pidió a los estudiantes crear una unidad didáctica que consistía en una propuesta de trabajo que buscara no solo movilizar determinados contenidos y conceptos concernientes al aprendizaje de LE, sino que inquiriera por el desarrollo de un conjunto de destrezas que permitieran a los estudiantes establecer nuevas relaciones e interacciones con esos y otros contenidos culturales (Torres, 1998). De esta manera, articulando todos los saberes, se hacía la evaluación de los proyectos, es decir, la unidad didáctica debía dar cuenta de los conocimientos aprendidos por cada módulo (fundamentos lingüísticos, fundamentación pedagógica, formación didáctica, cultura y comunicación), especificar el nivel al que va dirigido en consonancia con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, ser coherente con la edad de los estudiantes para los que

se diseña el material y tener como centro un componente cultural que guiara el proceso.

Para esta investigación se contó con un corpus documental de 45 materiales didácticos, 12 en formato digital, que corresponden al producto de 110 estudiantes que participaron en el diplomado. Este grupo estuvo conformado en gran parte (50 %) por estudiantes de últimos semestres de licenciaturas en lenguas extranjeras ofrecidas por las universidades de La Salle, Distrital y Javeriana, que contaban con poca o ninguna experiencia en enseñanza de ELE. Sin embargo, un alto porcentaje de ellos participaba ya en prácticas pedagógicas de LE (de inglés o francés) en instituciones públicas y privadas de Bogotá. El objetivo por parte de estos estudiantes era principalmente expandir su campo de acción pedagógica y enriquecer sus currículos de cara a la posibilidad de trabajar como asistentes de español en el exterior, principalmente en Francia y Estados Unidos. Un 30 % de la población estudiantil estuvo conformada por docentes de lenguas que trabajan o iniciaban labores como profesores de ELE y que deseaban certificar su quehacer. De otra parte, el diplomado contó con una minoría de estudiantes extranjeros (10 %) que deseaban conocer más a fondo el idioma para enseñarlo al retornar a sus países de origen; y graduados de carreras relativas a la comunicación (10 %), entre las que se cuentan comunicación social, periodismo y literatura; y estudiantes de otras que no pertenecían a las ciencias humanas pero tenían como objetivo viajar al exterior para realizar sus estudios mientras ejercían como profesores de ELE como modo de sustento económico.

Recolección de datos

Esta investigación se desarrolló bajo la técnica de análisis de contenidos, definida por Bardin (2002) como un “conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de

los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a condiciones de producción/recepción de estos mensajes” (p. 32).

Para garantizar un análisis objetivo de los documentos, esta técnica debe realizarse en distintas etapas que orienten y precisen los propósitos investigativos. Por ello, este estudio se desarrolló en dos fases:

- Fase I. Corresponde a la elección de los documentos a analizar y a la generación de indicadores en torno a la consecución de los objetivos de análisis. Para ello se realizó una *lectura superficial* sistematizada a través de una lista de chequeo (anexo 2) que parte de la base procedimental para el desarrollo de la CCI planteada por el MCER y por el PCIC. Así, se contrasta la información presentada en el material con los documentos de base para la enseñanza de lenguas extranjeras, los antecedentes y la teoría trabajada alrededor del diseño de material y las nociones de cultura en la enseñanza de LE. Esta lista de chequeo permitió un acercamiento general al enfoque en el que eran planteados los objetivos pedagógicos, y a los contenidos y referentes culturales seleccionados para conformar el material. De esta manera se configuró un corpus que contó con 45¹ documentos para identificar las concepciones de la relación lengua/cultura sobre las que fue diseñado el material analizado; y 32 documentos para la descripción de los contenidos culturales y la caracterización de las actividades en torno al desarrollo de la CCI.
- Fase II. Corresponde a la definición, el registro, la clasificación y la categorización de las unidades a analizar. Sobre la base de la pertinencia con los objetivos de este estudio, esta fase se realizó teniendo en cuenta:

- La mención directa o referencial de lo cultural: la palabra *cultura* y su contexto de aparición, los elementos que configuran la competencia sociolingüística (saludos, refranes, dialectos, etc.) y sociocultural (convenciones sociales, temas geográficos o históricos, etc.).
- Las instrucciones utilizadas para describir o especificar las actividades en las que se trabaja sobre contenidos culturales.

Análisis y resultados

A partir de la revisión del corpus documental se obtuvieron 707 unidades de registro distribuidas así: 63 para la identificación de las concepciones de la relación lengua/cultura, 443 para la descripción de los contenidos culturales y 201 para la caracterización de las actividades que integraron contenidos culturales. En la tabla 1, se expone en detalle el análisis realizado sobre la frecuencia de aparición de las unidades en los indicadores correspondientes a cada categoría, así como las inferencias que de allí surgieron.

Concepciones de la relación lengua/cultura

En las propuestas didácticas analizadas, la relación entre lengua y cultura se presenta en tres formas: la cultura como medio, la cultura como accesorio y la cultura/lengua como equivalencia. La concepción que contó con mayor frecuencia de aparición (68 %) fue la cultura como medio. En esta, contenidos culturales como cuentos, leyendas, canciones, entre otros, se plantean a manera de herramientas que posibilitan el desarrollo de habilidades lingüísticas sin proponerse otro objetivo más que este último; o, aunque en menor proporción, se parte de ejercicios gramaticales para presentar un contenido cultural. La presentación del material descrita con construcciones como *a través de*, *mediante* y *por medio de* evidencia una concepción que, más allá que dar a la cultura o a

¹ Para el tiempo en que se desarrolló este proyecto investigativo, algunos de los materiales diseñados desde plataformas web habían sido eliminados de la red. De ahí que únicamente se contara para el análisis con la presentación preliminar que el docente en formación hacía en físico, y no con el contenido del material y las actividades propuestas.

Tabla 1. Categorización y recuento de las unidades de análisis

Categorías		Indicadores	Unidades	%
Concepción de la relación lengua/cultura (63 uds.)		Cultura/medio	43	68,2
		Articulación/equivalencia	7	11,1
		Cultura/Accesorio	13	20,6
Objetivo de la integración de los contenidos culturales (134 uds.)		Desarrollo de competencias comunicativas	53	39,6
		Desarrollo de estrategias interculturales	43	32,1
		Explicitar la diversidad cultural hispana	38	28,3
		Conocimientos generales	54	17,5
Contenidos culturales (443 uds.)	Cultura con C	Acontecimientos o protagonistas del pasado y del presente	48	15,5
		Productos y creaciones culturales	96	31,1
		Condiciones de vida y organización social	7	2,3
	Cultura con c	Sociolingüístico	40	13
		Relaciones interpersonales	10	3,2
		Identidad colectiva	45	14,5
	Kultura	Entornos marginales	3	0,9
	Actividades propuestas (201 uds.)	Competencia comunicativa intercultural (63 uds.)	Visión de la diversidad cultural	34
Papel de las actitudes y valores afectivos			23	11,4
Participación en situaciones interculturales			6	2,9
Competencia lingüística (134 uds.)		Competencia lingüística	117	58,2
		Actuación	17	8,4
Otros (4 uds.)	Otros	4	1,9	

Fuente: elaboración propia.

la lengua una importancia mayor, presenta la posibilidad de trabajar estos dos elementos de manera independiente, reduciendo la lengua al sistema gramatical y la cultura a meros datos.

A esta concepción la sigue la cultura como accesorio (20 %). Esta da cuenta de la cultura como un obsequio que se le da al aprendiente de ELE: al objetivo principal representado en la lengua se le suma un regalo que es la cultura. El uso de construcciones como *sino también*, *intentar incluir*, *fusionar* o *más allá de lo gramatical* reflejan una concepción en la que lengua y cultura se ven disociadas, pero ninguna es utilizada como herramienta para desarrollar alguna competencia, sino que se utiliza como recurso que seduce al usuario para que se acerque al material.

La categoría que menos frecuencia presentó (11%) fue la cultura/lengua como equivalencia;

en esta, lengua y cultura son vistas como elementos indisociables. El uso de los verbos *aprender* y *comprender* alrededor de temas como la *diversidad cultural* sugiere la reflexión sobre un acto comunicativo que, más que decodificar mensajes, busca involucrar las creencias y valores de los hablantes pertenecientes a una comunidad.

Trabajados bajo los resultados ya presentados, los materiales didácticos analizados no favorecen el desarrollo de estrategias interculturales, ni propician un cambio de actitud (emocional o comportamental) de cara a las visiones estereotipadas tanto de la cultura meta como de la cultura de origen; o bien, suponen una regresión a los enfoques estructurales en la que la función de los contenidos culturales no era más que ilustrar y adornar los manuales (Miquel, 2004).

Objetivos de integración de contenidos culturales

Los datos recolectados dan cuenta de tres objetivos bajo los cuales se justifica la integración de contenidos culturales al material didáctico: el desarrollo de competencias comunicativas, el desarrollo de estrategias interculturales y la explicitación de la diversidad cultural.

El objetivo que contó con mayor consideración por parte de los docentes fue el desarrollo de competencias comunicativas (40 %). Aquí se propuso el trabajo de regionalismos y expresiones populares de diferentes registros de lengua con el fin de reducir los problemas comunicativos a los que un aprendiente de LE puede enfrentarse. En contraste, el objetivo que menos frecuencia presentó es el de la explicitación de la diversidad cultural hispana (28 %). En este se planteaba un abordaje global que incluía Latinoamérica y España, u otro específico que presentaba contenidos concernientes a la cultura colombiana organizándolos en una división por regiones, por lo que se advierte un esfuerzo por dar a conocer la propia diversidad existente dentro del país. No obstante, con este tipo de presentación se corre el riesgo de presentar “sistemas culturales que poseen sistemas fijos, estabilidad y estructura” (Grimson y Semán, s.f.) y ante tal estado invariable de la cultura el aprendiente puede llegar a la creación, afirmación o refuerzo de estereotipos.

Por su parte, el desarrollo de estrategias interculturales tuvo una representatividad alta (32 %) si se analiza en conjunto con la reflejada en la competencia comunicativa. Aquí la cultura se proponía en primer lugar como panacea ante la mala imagen de un país. Se identificaron aspectos negativos como *malos gobiernos* y *producción de estupefacientes* que a su vez forman parte de la imagen que el aprendiente ha construido de forma estereotipada y se contrastan con aspectos comunes a toda cultura como “el baile, los aprendizajes y el disfrute de la vida”. Así, se buscaba, si no acabar, por lo menos sustituir esos elementos

negativos por unos positivos. En segundo lugar, se sugerían relaciones de contraste entre la cultura meta y la cultura de origen. Sin embargo, ya al analizar las actividades, se evidenció que más que comparar y desarrollar habilidades afectivas, se buscó la proposición de un producto cultural de la misma índole, pero de la otra cultura, lo que sitúa la cultura como algo sustituible que no requiere de mayor reflexión.

Contenidos culturales

Para la descripción de los contenidos culturales integrados en el material se utilizó como indicador un diálogo entre los enfoques formativo e informativo para el tratamiento de la cultura y la clasificación propuesta por Miquel y Sans (2004): Cultura con C mayúscula, cultura con c minúscula y kultura con K, los contenidos que corresponden a cada tipo de cultura se explicitan en el anexo 3.

En cuanto a la primera categoría, al trabajar contenidos culturales sobre Colombia, la selección se centró en brindar información geográfica mediante una división por regiones que significó, a su vez, una distribución particular de los temas: en la Amazonia se abordó el turismo ecológico y las comunidades indígenas; en la región Caribe, los carnavales y las fiestas; en la Orinoquia y Pacífica se trabajó sobre gastronomía y bailes típicos. Asimismo, la selección de personajes a trabajar en las unidades didácticas se decantó por los personajes de vida popular actual (Silvestre Dangond, Shakira, Juanes, entre otros) y personajes históricos (Jorge Eliécer Gaitán, Simón Bolívar, Policarpa Salavarrieta, Salvador Allende, entre otros). Con respecto a otros territorios hispanohablantes, la selección de contenidos sobre México, Puerto Rico, Argentina, Chile, Perú, Nicaragua y Uruguay quedó limitada a referencias políticas, musicales y literarias.

Del predominio de este tipo de contenidos (64 %), se advierte la vigencia de una noción de cultura que tiende a buscar en sus acepciones de antaño el ideal de formar seres cultos, pues pilares

del conocimiento como la literatura, la historia, la geografía y la política siguen siendo esenciales a la hora de diseñar las propuestas didácticas. No se debe entender, empero, que la inclusión de este tipo de contenidos es inválida, pues el éxito de los contenidos culturales que se trabajan bajo esta noción dependerá de cómo estos son presentados por los docentes: más allá de la mera exposición se busca establecer puntos de convergencia con la cotidianidad (Miquel, 2004).

En cuanto a la segunda categoría, la cultura con c minúscula, los contenidos integrados procuraron el desarrollo de las competencias sociolingüística y sociocultural, abordadas desde las listas con expresiones idiomáticas, modismos y regionalismos sobre el amor, la inseguridad, las comidas y los trajes típicos usados en fiestas que configuran parte de la identidad colectiva de la comunidad trabajada. Con una frecuencia menor, se integraron actividades deportivas tanto en su carácter global (el fútbol) como regional (el tejo). Las normas de interacción que referían a relaciones sentimentales, de amistad y con la autoridad fueron expuestas como explicaciones de las dinámicas sociales y como ejemplos de uso de un contenido gramatical específico, por ejemplo, la frase “Vayan a la marcha de la carrera Séptima” para ilustrar el uso del imperativo.

Aunque el planteamiento de este tipo de contenidos pueda facilitar al estudiante la interacción comunicativa, al reducir su presentación a listas de vocabulario estos no propenderían por el desarrollo de estrategias para comprender el comportamiento de la cultura meta. Este abordaje pone de relieve que el tratamiento de la cultura se asume implícito y que presentar un contenido como cultural o como ejemplo del uso del sistema lingüístico dependerá del docente que utilice el material en clase.

Por último, la categoría que contó con menor frecuencia (1 %) fue la kultura con K, que hace referencia a *entornos marginales* definidos como las condiciones laborales, económicas, educativas, entre otras, que se alejan de las normas

y expectativas socialmente aceptadas². Aquí, se observó un predominio del material audiovisual (canciones y cortometrajes) que hacía alusión a las comunas de Medellín y a situaciones de pobreza en Bolivia. También, se presentaron elementos de corte sociolingüístico en un registro vulgar e informal con expresiones como “dar chuzo”, “tumar a alguien”, “chanchullo” y “tombo”, a través de la literatura, la pintura y el cine para ilustrar situaciones como el robo, en las que se establecen puntos de convergencia entre los tres tipos de cultura.

El marcado desequilibrio en la frecuencia de aparición de los contenidos de esta noción de cultura frente a las dos anteriores se explica desde dos coordenadas: la primera concierne a un desconocimiento sobre el manejo de este tipo de contenidos, pues en ellos se presenta el riesgo de reforzar o crear estereotipos sobre la cultura meta, de ahí que la selección quede limitada a lo que se entiende como estándar cultural. La segunda tiene que ver con un intento por mantener la coherencia entre la selección de contenidos y los objetivos para su integración, sobre todo cuando se trata de reivindicar la imagen de un país, pues contenidos que evocan la pobreza, el desplazamiento, el racismo, la prostitución, los trabajos no legitimados, etc., no coincidirían con la construcción de una imagen positiva. Así, cabe cuestionar si al excluir estos contenidos de la selección no se está reproduciendo una jerarquización de la cultura que valida la inclusión de saberes de la cotidianidad pero que ignora aquellos que no se suscriben al estándar cultural.

Actividades propuestas

Al realizar el registro y el análisis de las unidades correspondientes a este indicador, surgieron tres categorías, a saber: las actividades que comprendían la asimilación de conocimientos gramaticales o su uso en contexto; segundo, aquellas que se orientaban al desarrollo de la CCI; y, por último, las

² Parte de la conceptualización de este indicador se fundamentó en la acepción (4) que presenta la RAE.

actividades dirigidas al entretenimiento como las sopas de letras y los mensajes cifrados, entre otras.

El desarrollo de la competencia lingüística contó con una frecuencia mayor (66 %). Al analizar en detalle, se encontró que de esta proporción un 58 % concernían a actividades netamente gramaticales, trabajadas con contenidos correspondientes a la noción de cultura con C mayúscula, alrededor de consignas como completar espacios en blanco, subrayar categorías gramaticales, conjugar o identificar tiempos y modos verbales, y responder preguntas abiertas y de selección múltiple dirigidas al ejercicio de la comprensión literal de textos. Por su parte, un 8 % de las actividades situaban el uso en contexto de los contenidos abordados, trabajadas bajo la noción de cultura con minúscula en torno a instrucciones como la asociación de imágenes con definiciones, la escritura de historias con modismos particulares, la identificación del contexto en el que estos son utilizados, mientras que al docente se le sugería la discusión sobre la diversidad de expresiones coloquiales.

De cara a este tratamiento, se confirmó la concepción jerárquica entre lengua y cultura que sitúa a esta última como medio para llegar a la meta principal representada en el sistema lingüístico. Así mismo se evidenció una contradicción entre los objetivos de integración planteados en la presentación preliminar de las unidades didácticas y las actividades propuestas, pues un 53 % proponía la competencia comunicativa como el objetivo principal de estos.

En cuanto a la segunda categoría, el desarrollo de la CCI, un 17 % de las actividades propendían por incentivar en el aprendiente la comprensión de otras culturas a partir de la comparación con su cultura de origen, en términos de los productos culturales. En este sentido, se proponían ejercicios en los que se exponía un contenido (lugares emblemáticos, artistas, escritores, etc.) para luego compararlo con uno de su país. Sin embargo, al trabajar sobre elementos de la cultura superficial y no abordar otro tipo de contenidos como los estereotipos, se deja de lado la toma de conciencia sobre cómo estos impiden la comprensión de

procesos culturales ajenos a la cultura de origen; lo que evidencia un tratamiento de la cultura en el que el relativismo es protagonista, pues más que reconocer la diversidad, se plantea un escenario de igualdad en el que todo es sustituible.

En contraste, las actividades restantes buscaron, por un lado, indagar por la opinión de los aprendientes sobre los contenidos culturales trabajados, sus motivaciones y expectativas sobre la cultura meta; y, por otro, integrar a los estudiantes en situaciones de choque cultural, haciendo explícita la necesidad de desarrollar estrategias para sobrellevarlos. Aunque la frecuencia de este tipo de actividades fue menor (apareció en tres de los materiales), permite entrever que en su diseño hubo una reflexión alrededor de las habilidades emotivas, cognitivas y comportamentales que el estudiante requiere desarrollar con el fin de mejorar su actuación en situaciones interculturales.

Conclusiones

De conformidad con el objetivo planteado para esta investigación, analizar el tratamiento de los contenidos culturales, en función del desarrollo de la CCI, en el material didáctico propuesto como producto de una formación en “didáctica de ELE, se concluye que:

- No hay claridad en el concepto de cultura y su relevancia en la didáctica de lenguas, pues, aunque pareciera haber una conciencia clara de los objetivos para la integración de contenidos culturales, estos no se corresponden con la concepción de lengua/cultura que predominó, ni se articulan coherentemente con la selección de contenidos y el diseño de actividades para su tratamiento.
- Los aprendientes de ELE que tuvieran acceso al material analizado no desarrollarían de forma consciente, controlada y reflexiva, estrategias interculturales, en términos de las habilidades y las actitudes que surgen en la configuración de una identidad cultural.

Por ello y con el fin de mejorar los procesos de formación de docentes, se sugiere trabajar sobre los siguientes dos ejes: a) teórico, que aborde el concepto de cultura desde una perspectiva multidisciplinar, pues como se expuso anteriormente no existe, ni se pretende, una definición fija de lo que es cultura, por lo que se busca que el docente se enfrente a distintas teorías, las evalúe, las discuta y desde ahí pueda plantear una propuesta didáctica coherente. b) Evaluativo, que dé lugar al planteamiento de criterios de evaluación de materiales en los que se evidencie que el material diseñado es el resultado de un proceso de revisión y discusión de la teoría; no se propone aquí un proceso de uniformización sino una guía que oriente y garantice un proceso de construcción juicioso reflejado en la coherencia entre los objetivos planteados, la selección de contenidos y el diseño de actividades.

Discusión

Tras haber finalizado esta investigación, se plantea el siguiente cuestionamiento al tratamiento de la cultura en el ámbito educativo y particularmente en la enseñanza de LE: si se comprende por interculturalidad la aceptación y comprensión de esquemas culturales distintos (y distantes) de los propios, ¿no resulta contradictorio que se busque un estándar de la cultura de la lengua meta como objetivo de la didáctica de LE?

Siguiendo a Lourdes Miquel (2004), “muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, una comunidad, una familia, un territorio, pero otros son sustrato común de todos [y] ese sustrato es el objetivo de todo proceso de enseñanza de una lengua extranjera” (p. 517), tal sustrato, en pocas palabras, deviene en una estandarización de la cultura, cuyos riesgos se resumen como sigue:

- La normalización de prejuicios y estereotipos.
- La regresión a metodologías conductistas para el tratamiento de la cultura.

- La representación de una comunidad cultural como idílica o exótica.

El primero hace referencia a elementos de la cultura que se enmarcan como representativos de una comunidad particular (por ejemplo, los argentinos son fanáticos del fútbol) o que los podrían connotar negativamente (por ejemplo, los colombianos venden drogas). En cuanto al segundo, se trata de un trabajo didáctico sobre la predicción y generalización de los comportamientos de la cultura meta, realizado con el objetivo de moldear la conducta de los aprendientes al enfrentarse a situaciones interculturales, lo que contraviene no solo los propósitos de los enfoques interculturales en LE, sino el objetivo mismo de la educación.

El tercer riesgo corresponde al tipo de contenidos seleccionados para presentar la cultura de la lengua meta.

Como se evidenció en el presente trabajo investigativo, existe un predominio, por un lado, de contenidos que exotizan la cultura de una comunidad (como los festivales, los personajes populares, entre otros) y, por otro, de contenidos que se presentan de forma sesgada respondiendo a una representación idealizada de la cultura meta. Esta situación permite cuestionar la finalidad del tratamiento de la cultura en clase de LE, pues parece responder más a demandas mercantiles, económicas e ideológicas que a la comprensión de las relaciones humanas y a la aproximación entre culturas. Lo que aquí preocupa es que esta no sea una discusión nueva pues ya desde 1978 Risager y Andersen planteaban:

Se presenta al aprendiente la imagen de una Francia poblada por gente de clase media, sin preocupaciones y acogedora; no tienen ningún problema económico, ni de alojamiento. El aprendiente no ve a los franceses en el trabajo; las compras y los pasatiempos ocupan un lugar preponderante. En todos los manuales, las personas mantienen relaciones amigables, casi idílicas; no hay brechas entre las generaciones, o algún conflicto. No hay ningún

problema social ni político, no hay negros, ni árabes, ni obreros inmigrantes. No hay desempleo, ni minorías de ningún tipo. En resumen, los apoyos pedagógicos dan, desde un punto de vista social e ideológico, una imagen parcial de Francia y de los franceses. (Byram, 1992, pp. 34-35)³

Esta discusión expone cómo, a pesar del auge actual de los enfoques interculturales, la jerarquización de la cultura permanece; ya no a nivel global, sino que se presenta de forma localizada, es decir, ya no se trata de una división de referentes culturales (España/Latinoamérica), sino que se presenta una división local marcada por la clase. Se genera una división de los contenidos que se extrapola a la cultura; hay una cultura que se muestra y otra que se esconde, aunque se reconozca que es el tratamiento de esa cultura, hecha invisible, el que hace evidentes las diferencias culturales más profundas.

Reconocimientos

Artículo derivado de la investigación titulada “Tratamiento de los contenidos culturales en el diplomado de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) de la Universidad de La Salle (2005 – 2013)”, desarrollada en el periodo de junio de 2014 a noviembre de 2015 como requisito de grado para de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: El enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 6(11-12), 157-170.
- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Bautista, M.J. y Aguaded, J.I. (2002). Diseño de materiales curriculares: criterios didácticos para su elaboración y evaluación. *Aula Abierta*, 30(80), 139-152.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. París: Didier.
- Byram, M. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa*. Barcelona: Paidós.
- Centro Virtual Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm
- Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1996). *Intercultural communication competence: A synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes–Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Gómez N., L. (2010). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Trimestre/LidiaGomez.html>
- Grimson, A. y Semán, P. (s.f.). *La cuestión “cultura”*. Recuperado de http://envios.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_cie/pdf/Presentacion.pdf
- Guerrero A., P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder: la fiesta como escenario de lucha de sentidos*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Hernández S., R., Collado, C. y Bautista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.

3 Traducción propia de: “On présente à l'apprenant l'image d'une France peuplée de gens des classes moyennes, sans soucis et accueillants ; ils n'ont aucun problème économique, aucun problème de logement. L'apprenant ne voit pas les français au travail ; les courses et les activités de loisirs occupent une place prépondérante. Dans tous les manuels, les gens maintiennent des relations très amicales, presque idylliques ; il n'y a aucun fossé entre les générations, aucun conflit. Il n'y a aucun problème social ni politique il n'y a ni Noirs, ni Arabes, ni ouvriers immigrés ; pas de chômage, pas de minorité d'aucune sorte. En somme, tous les supports pédagogiques donnent ; d'un point de vue social et idéologique, une image partielle de la France et des Français” (Byram, 1992).

- Hymes, D.H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M.L. Cànaves (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Jant, F. (1998). *Acerca de la competencia comunicativa*. California: SAGE Publications.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez y I. Santos (dir.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 511-534). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 0. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- Neuner, G. (1997). *The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching, Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Níkleva, G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25, 165-188.
- Reynoso, C. (1986). *Teoría, historia y crítica de la antropología cognitiva*. Buenos Aires: Edición Búsqueda.
- Roas, H. (2006). ¿Qué pasa con la didáctica en la enseñanza del español como segunda lengua? *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 8, 173-188.
- Torres S., J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (pp. 220-264). Madrid: Morata.
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.
- Valls, L. (2011). Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13, 1-18. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/13/vallls-competencia.intercultural.pdf>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Gobierno del Perú.
- Watzlawick, P. (1985). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

Anexos

Anexo 1. Tabla de contenidos del Diplomado de Enseñanza de ELE

Fundamentos lingüísticos	Fundamentación pedagógica	Formación didáctica	Cultura y comunicación
Conceptos fundamentales	Marco de referencia europeo	Consideraciones sobre el aula multicultural	El español en tiempos de globalización
Niveles de la lengua. Cualidades dialectales de la lengua.	Estrategias y estilos de aprendizaje	Análisis de textos/materiales para la enseñanza del ELE	El ELE y la tecnología
	Estrategias pedagógicas	Diseño de material didáctico	Inter-, multi- y transculturalidad en el español
Competencia Comunicativa y Enseñanza del ELE	Características de un buen aprendiente de lengua	La interlengua del hablante no nativo (el manejo del error)	Estrategias de comunicación en el uso del idioma español (medios de comunicación)
	Cómo elaborar una unidad de trabajo	Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras Preparación de unidades didácticas/material didáctico	

Anexo 2. Lista de chequeo: identificación de contenidos culturales en los materiales

Elemento del material didáctico	Categoría	Descripción	Sí	No	Observaciones
Título	Presentación del contenido	Sugiere el tratamiento de contenidos culturales.			
		Sugiere el tratamiento de contenidos lingüísticos.			
Presentación general	Objetivos de aprendizaje	Se plantea objetivos lingüísticos.			
		Se plantea objetivos sociolingüísticos.			
		Se plantea objetivos socioculturales.			
	Noción del aprendiente de LE	Se describe los objetivos didácticos en función del desenvolvimiento adecuado en la interacción social en LE.			
		Se describe los objetivos didácticos en función del reconocimiento de los valores culturales de la LE.			
Contenidos	Referentes culturales	Se presenta elementos lingüísticos y culturales del español peninsular.			
		Se presenta elementos lingüísticos y culturales de la comunidad hispano-fónica en general.			
		Se presenta elementos lingüísticos y culturales del español de Colombia.			
	Contenidos culturales	Se describe las características geográficas, políticas, económicas o históricas del (de los) referente(s) cultural(es).			

Continúa

Elemento del material didáctico	Categoría	Descripción	Sí	No	Observaciones
		Se presenta manifestaciones culturales (folclore, arte, literatura, música, etc.) de (de los) referente(s) cultural(es).			
		Se expone las creencias, los valores, las representaciones y significaciones de (de los) referente(s) cultural(es).			
		Se muestra los hábitos y las costumbres de (de los) referente(s) cultural(es).			
		Se expone particularidades lingüísticas de (de los) referente(s) cultural(es).			
	Actividades	Se propone materiales auténticos de (de los) referente(s) cultural(es).			
		Se articulan los contenidos culturales con los contenidos lingüísticos.			
		Se propende por la identificación de los estereotipos que se tiene sobre la C2.			
		Se propone la identificación de las similitudes y diferencias de la C1 y la C2.			

Anexo 3. Clasificación de contenidos culturales.

Categoría	Contenidos culturales
Conocimientos generales	Geografía Clima, fauna y flora Organización territorial Economía e industria Educación Medios de comunicación Religión Política lingüística
Acontecimientos y protagonistas del pasado y presente	Personajes y acontecimientos de la vida popular actual Personajes y acontecimientos históricos y legendarios
Productos y creaciones culturales	Literatura y pensamiento Música Cine Arquitectura Artes plásticas
Condiciones de vida y organización social	Familia Centros de educación y promoción cultural Trabajo y economía Actividades de ocio y deportes Comidas (normas de comportamiento) Compras Medios de comunicación Salud Viajes, alojamiento y transporte Ecología y medio ambiente

Categoría	Contenidos culturales
Relaciones interpersonales	Relaciones sentimentales, familiares y de amistad Relaciones entre vecinos Relaciones con la autoridad y la administración Relaciones con desconocidos Relaciones con compañeros de trabajo Relaciones con clientes
Sociolingüístico	Modismos Expresiones idiomáticas Regionalismos Dichos y refranes Gentilicios
Identidad colectiva y estilo de vida	Festividades y celebraciones Comidas y prendas típicas Artesanías Ritos religiosos Minorías étnicas
Entornos marginales	Relaciones entre clases sociales Problemáticas sociales (pobreza, racismo y desplazamiento) Actividades laborales no legitimadas (prostitución, ventas ambulantes, limpieza de vidrios y ventas en los semáforos, etc.)





REPORTE DE CASO

De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica**From the subject to the literature workshop as a didactic strategy**

Yesny Milena Triana Castro*

Resumen

Este artículo es el resultado de una intervención pedagógica realizada en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) de Bogotá, D.C., con estudiantes de grado undécimo durante el segundo semestre de 2015 en el marco de un proyecto de aula titulado “Ritos y rituales, un viaje por el mundo a través de la literatura universal”, en el que participó un equipo de maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El trabajo confirma como problema la necesidad de movilizar la concepción de asignatura de español como punto donde se imparten saberes acerca de la lengua y la literatura, al de taller literario, como espacio para la creación colectiva y la reflexión crítica conjunta. Se evidencia entonces, una propuesta para la mejora de la enseñanza de la literatura, en la que se presenta, en orden, el diseño del taller de literatura, la importancia de un enfoque curricular y la sistematización de la experiencia del maestro en formación. Se concluye que el taller literario puede llegar a reemplazar varios componentes de la asignatura de español ya que efectivamente permite la construcción de conocimiento tanto del maestro como del estudiante.

Palabras clave: literatura, currículo, práctica pedagógica, estrategia de enseñanza, taller.

Abstract

This article is the result of a pedagogical intervention carried out in the Maria Montessori Superior Normal School (ENSDMM) of Bogotá, DC, with undergraduate students during the second semester of 2015 within the framework of a classroom project entitled “Rites and rituals, a journey through the world through universal literature”, in which a team of teachers participated in the formation of the Bachelor in Basic Education with an emphasis in Humanities and Spanish Language of the Francisco José de Caldas District University. The work confirms as a problem the need to mobilize the conception of the subject of Spanish as a point where knowledge about language and literature is imparted, literary workshop as a space for collective creation and joint critical reflection. It is then evident, a proposal for the improvement of the teaching of literature, presenting in order the design of the literature workshop, the importance of a curricular approach and the systematization of the experience of the teacher in training. It is concluded that the literary workshop can replace several components of the subject of Spanish since it effectively allows the construction of knowledge of both the teacher and the student.

Keywords: literature, curriculum, pedagogical practice, teaching strategy, workshop.

* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Docente de Lengua Castellana en el Colegio de Bachillerato Niño Jesús en Soacha (Cundinamarca, Colombia). Correo electrónico: miletrica13@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8121-3929>

Cómo citar este artículo: Triana Castro, Y.M. (2018). De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica. Una reflexión desde la práctica docente. *Enunciación*, 23(2), 225-236. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12732>
Artículo recibido: 15 de noviembre de 2017; aprobado: 08 de agosto de 2018.

Introducción

Las facultades de educación cumplen un papel fundamental en la transformación de la práctica docente y en la resignificación de un nuevo proyecto educativo del país, a través de las propuestas de práctica pedagógica que realizan los aspirantes a licenciados en las instituciones educativas de pre-escolar, básica secundaria y media; además, en las Escuelas Normales Superiores donde también se forman los futuros maestros para la infancia. En este sentido, se propone aunar esfuerzos entre coordinadores de práctica docente de las facultades de educación y de las Normales Superiores, y estos a su vez, con los maestros titulares o de aula y aquellos en formación, con el fin de plantear intervenciones pedagógicas que favorezcan a la comunidad educativa y redunden en la cualificación de las prácticas de enseñanza, en este caso, de la literatura.

En el presente artículo se considera esta condición y se plantea una propuesta a través del diseño, implementación y evaluación de una secuencia de talleres literarios que dieron vida al proyecto “Ritos y rituales, un viaje por el mundo a través de la literatura universal”, el cual se desarrolló con 160 estudiantes de grado undécimo en el espacio académico denominado: “Taller de Literatura II”.

Sobre una investigación cualitativa, se acudió al análisis documental, cuyos resultados se triangularon en una matriz a partir de los presupuestos conceptuales, pedagógicos y didácticos que subyacen tanto en la secuencia de cinco talleres desarrollados durante un semestre, como en el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Normal Superior María Montessori (ENSDMM) y el registro de los diarios de campo. Este análisis contrastivo tuvo en cuenta tres categorías: 1) la intención formativa del taller literario, 2) el lugar del currículo y 3) la reflexión sobre la práctica docente investigativa.

La intención formativa del taller literario

Situados en una perspectiva dialógica de la literatura y de su intención estética en particular (Bajtín, 1982), se aborda la enseñanza de la literatura

desde una intención formativa, lo cual condujo a optar por la estrategia didáctica del taller literario y del cual se nombran algunas características teóricas, para luego encontrar el sentido y las bases de la experiencia descrita más adelante.

Antes de ello, se toma un espacio para considerar el papel de la literatura en la educación y cómo el taller literario puede asumir la responsabilidad de su verdadera enseñanza. Así las cosas, la literatura se ha asumido como instrumento fundamental, pues atrapa específicamente a estudiantes que se han apartado de la lectura y al mismo tiempo desconocen hasta el propio lenguaje que los rodea para escribirlo. Entonces, los que experimentan en la escuela –sobre todo los profesores– han intentado nuevas formas para que este conocimiento forme parte de la enseñanza, en búsqueda de la transformación y de la asimilación de la realidad que se camufla en otras dimensiones. Para eso, es deber separar:

[...] el valor del término enseñanza de las concepciones convencionales o tradicionales y otorgarle más bien un valor fenoménico; es decir, inscribirlo en el mundo de la vida de los sujetos históricos. En este punto se descubrirá, con cierta sorpresa, que enseñar –en el caso de la literatura, al menos– comparte una afinidad innegable con actividades como deleitar, provocar, jugar, engañar, desengañar, confundir, inventar, reinventar, estructurar, desestructurar, transformar, interrogar, inquietar y, de seguro, muchos más que pueden encontrarse. (Guevara, 2015, p. 12)

Lo que quiere decir que enseñar literatura es reconocer que como una parte más del ser humano, debe ser una actividad que genera acciones novedosas, que no caen en el típico juego de que la enseñanza se trata de mera instrucción para adaptar al joven a cualquier tipo de conocimiento. Significa entonces que, dentro de estas acciones recíprocas y creativas, el papel del maestro no es superior al del estudiante, pues esta persona tiene que brindar desde su experiencia, los instrumentos dignos para la lectura y la escritura para luego atraer el

interés de su seguidor, es decir, “enseñar literatura equivale fenoménicamente a recrear los acontecimientos cotidianos con la pluma del maestro que escribe sobre sus experiencias más simples y coloquiales y las comparte leyéndolas a los niños, para que luego ellos puedan imitarlo” (Guevara, 2015, p. 15), siempre respetando el error y construyendo aprendizajes conjuntamente.

Sin embargo, no es suficiente pensar que esta enseñanza es cómoda o que es un solo paso el decir del hacer; en realidad requiere de múltiples esfuerzos, pero antes que nada, de una verdadera vocación: si el docente no ama el escenario significativo que está creando, simplemente este carecerá de fuerza con rapidez. Para ello además necesita de un claro propósito, es decir, ¿qué busca alcanzar con lo que enseña?, y en esta línea preguntarse a través de qué formas lo va a lograr.

Una de esas formas, que logra una verdadera enseñanza de la literatura, es el taller literario, por cuanto permite fortalecer las capacidades interpretativas, comunicativas y propositivas de los estudiantes en la recreación con diversos mundos ofrecidos por las narraciones literarias. Es una propuesta novedosa que se ajusta a la necesidad de despertar la participación, discusión e interacción de los niños y jóvenes, ya que, en palabras de María Elvira Rodríguez Luna (2012) “permite la reflexión sobre las acciones propias y ajenas, facilita la relación entre pares, promueve la construcción compartida de conocimientos, así como la anticipación para dar solución a los problemas que emergen en el diálogo entre los participantes” (p. 25). En otras palabras, el taller de literatura funciona como una táctica de intervención activa en donde se desarrolla la producción discursiva de cada participante, todos aprenden en una atención recíproca y se da lugar a varias interpretaciones y sentidos.

Por supuesto, acercar a los estudiantes a la vivencia de la literatura mediante el taller literario posibilita buscar alternativas pedagógicas menos unidireccionales, como aquellas donde el docente es quien transmite sus conocimientos teóricos y el estudiante recupera la información superficial

de las obras; además, es el adulto, en este caso, quien tiene el significado verdadero de cada historia y no permite que el niño exponga su punto de vista, pues su intervención no tiene valor. Se opta, entonces, por una perspectiva más dialógica que favorezca la intersubjetividad y ponga la palabra al servicio de la construcción conjunta de saberes y experiencias.

De esta manera, el taller crea un ambiente específico para que el guía (docente) y el artesano (estudiante) se sientan a gusto en su hacer, pero como en todo taller, los participantes trabajan en conjunto, se benefician unos con otros, porque tienen el mismo propósito; el taller es un espacio “para crear y asentar hábitos, para arraigar rutinas, para aclimatar métodos, para ir propiciando la familiaridad y la confianza en el oficio” (Vásquez, 2006, p. 34). Es una estrategia que siempre busca la formación de todo el que participe pues alejándose de las formas tradicionales, incluye en su intención motivar y atraer el aprendizaje.

Por tanto, el taller de literatura puede ser más provechoso que la asignatura de lengua castellana, pues en esta última solo se ha limitado a transmitir por medio de contenidos los conceptos de los elementos lingüísticos, a pedir que se señalen las categorías gramaticales en la oración, a leer por obligación, a aprender de memoria biografías de autores, a hacer planas por errores ortográficos o a explicar que existe un emisor y un receptor, que si bien son necesarios y se han buscado estrategias creativas para profundizar en ellos, sus vacíos en el reconocimiento y práctica del estudiante son evidentes, precisamente porque falta integrar actividades del taller que son:

[...] intencionalmente planeadas con el propósito de promover la participación de los miembros del colectivo, la producción de textos orales con sentido, las actividades del lenguaje articuladas al desarrollo del currículo y los procesos de autoformación e interlocución a través del acompañamiento de un observador participante. (Rodríguez, 2012, p. 16)

A partir de estos supuestos teóricos, se dio vía a la secuencia de talleres literarios realizados, en el marco del proyecto de aula titulado “Ritos y rituales, un viaje por el mundo a través de la literatura universal”, el cual se fundamentó en cómo algunos ritos y rituales eran llevados a cabo en determinados lugares del mundo y cómo esas acciones humanas eran representadas en algunas obras literarias. El pretexto para acercar a los estudiantes a la literatura fue el estudio del *rito* y *ritual* en la obra literaria, pues estas son actividades significativas de la realidad del hombre que han sido percibidas y narradas tanto en prosa como lírica; también, demuestran que la escritura se manifiesta en diversos lugares del mundo, en distintas lenguas y lenguajes, y son recopiladas para dilucidar múltiples interpretaciones que se pueden hallar en la palabra; más allá de ser manifestaciones del espíritu, representan los acontecimientos que padece el ser humano a través de un expresar estético-creativo, en el que intervienen los sentimientos no solo de un autor, sino de un pueblo o de una época.

El proyecto tuvo como propósito brindar las herramientas necesarias para comprender e interpretar ese mundo literario que rodea a los estudiantes de educación media y que desde varias partes no es ajeno a su lectura e imaginación. De igual manera, tuvo en cuenta que la lectura y la escritura son categorías que permiten comprender de varias formas la realidad, que la literatura, como arte que se manifiesta en ellas, es un mundo de palabras que obedece a la armonía o a la liberación de los pensamientos y que admite ampliar las cualidades formativas ya sean estéticas, cognitivas, afectivas o lingüísticas.

El lugar del currículo

El taller literario como estrategia didáctica para la enseñanza de la literatura debe asumir primeramente varios retos relacionados con la parte organizacional de la educación nacional, pues como forma que pueda reemplazar a la asignatura

de lengua castellana, no los puede evadir. En el caso colombiano, se refiere al seguimiento de los *Lineamientos y estándares curriculares*, pues la estructura u organización que advierte el Ministerio de Educación del país participa de forma activa en toda institución y constituyen casi toda la base del programa educativo. Los *lineamientos curriculares*¹ buscan orientar los currículos de cada saber, teniendo en cuenta que los educandos tienen diversas edades y los tiempos van cambiando, se fundamentan en que:

El papel que cumplen las áreas y las disciplinas en los currículos de la educación básica y media, varía según las épocas y las culturas. A los educadores especialistas corresponde elaborar y asumir los programas curriculares como transitorios, como hipótesis de trabajo que evolucionan a medida que la práctica señala aspectos que se deben modificar, resignificar, suprimir o incluir. (MEN, 2014, p. 3)

En esta línea, para Grundy (1994), el *currículo* no es un concepto abstracto, sino una construcción cultural que demuestra las formas de organizar el conjunto de prácticas educativas, el *currículo* no se encuentra en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación; en pocas palabras, no se crea un *currículo* con conjeturas, sino con el conocimiento del contexto de la institución. En Colombia el currículo es definido por la Ley 115 de 1994 como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (art. 76)

¹ Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23 (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Por tanto, es casi un deber su ejercicio en las instituciones educativas por parte del Estado y del Ministerio de Educación Nacional, y de esta manera, es considerado como el conjunto que reúne el plan de estudios, las temáticas, metodologías y procesos que deben seguir los maestros para la enseñanza de determinada asignatura durante cada año escolar.

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, el currículo es el que especifica los contenidos y temáticas a trabajar en cada grado, con relación a los movimientos, teorías y autores literarios que influenciaron en cada país según la época, además de explicar la metodología que el docente debe seguir, para que, en vez de lograr una interpretación profunda de los textos, haga que el niño o joven se memorice los estilos de cada autor, sus obras, el contexto histórico, temas, etc. En consecuencia, la lectura, la escritura y la literatura necesitan una mayor atención, pues es común escuchar que en las últimas décadas ya no se lee; la escritura tiene demasiados límites; la vieja literatura es aburrida, y las reglas de saberes y comportamiento se han perdido. ¿Será este un problema de los estudiantes o más bien del sistema educativo que se rige bajo el tradicional currículo?

Esto quiere decir que el proyecto “Ritos y rituales, un viaje por el mundo a través de la literatura universal”, desde los principios de la institución y sin descartar algunos de los *Lineamientos y estándares del lenguaje*, recurrió a un currículo que asumiera la literatura como una forma dinámica que tuviera en cuenta el vivir o accionar de los estudiantes y sus relaciones con los demás en determinado contexto, tiempo y modo. Esto visto, tanto en la etapa teórica como práctica, pues el estudio, observación y vivencia de cada uno de los rituales, dinamizaba la manera de aprender significativamente y de relacionar la lectura con las mismas acciones humanas; además, el estudiante puso a prueba su expresión oral, corporal y literaria por medio de la lectura crítica y de la producción escrita. En fin, los estudiantes actuaron como ciudadanos críticos de una realidad y no como meros

repetidores de contenidos teóricos o de lecturas que se olvidan a corto tiempo.

De esta manera, se propone crear un currículo no fragmentado, que no divida cada área del conocimiento, sino que en unidad se aparte de los mecanismos tradicionales de enseñanza; que tenga en cuenta que el hombre es un ser social y que en la escuela más que necesitar unos contenidos específicos en una asignatura, se debe construir un conjunto de formas emancipadoras, en donde los docentes junto a sus estudiantes puedan pensar y actuar en la transformación de los métodos que impiden el verdadero aprendizaje. Esto no significa eliminar el currículo ya establecido; el docente como guía puede adaptarlo de manera que cumpla con los objetivos y elementos del taller, que lo hacen más dinámico y, sobre todo, una construcción social y cultural.

Este proyecto bajo la ejecución del taller literario se ajustó a esta iniciativa y tuvo en cuenta que el currículo actúa según la vida y contexto de los estudiantes, pues es el interés que forma parte del placer de aprender el que los direcciona a adquirir conocimientos y a re-significar la realidad.

La reflexión sobre la práctica docente investigativa

Se sabe que la escuela es un campo que permite perfectamente observar, aplicar y comprobar a través de la investigación; por tanto, arriesgarse a llevar a cabo el taller literario es el papel que asume el maestro como investigador, para reflexionar sobre las necesidades y los avances por la mejora de la enseñanza de la literatura. La experiencia que se describe más adelante camina por esta línea y fue realizada por docentes en formación, por ello es importante sustentar teóricamente cómo influyen estos procesos pedagógicos durante esta etapa de preparación.

Teniendo en cuenta que la práctica docente es un camino para la construcción del profesionalismo, que en su labor y análisis va adquiriendo y fortaleciendo conocimientos pedagógicos, todo

docente o maestro debe reflexionar sobre su accionar en el proceso de la enseñanza, pues esto permite crear concepciones innovadoras sobre lo que es conveniente hacer para la transformación de la educación: significa examinar las necesidades, los avances y los quiebres en la enseñanza.

Así como el maestro en ejercicio realiza una re-orientación de su labor, el maestro en formación con mayor responsabilidad lo debe hacer, ya que son ellos claros investigadores que desde una o varias problemáticas, identifican la función de los procesos pedagógicos y de acuerdo con estas, fijan debidas transformaciones. Para ello, deben considerar que la práctica docente es un proceso de evolución que se da por la interacción con los otros (estudiantes, superiores, colegas), por las experiencias vividas en la clase y cuando logra criticar y con más fuerza autocriticarse:

Necesita de materiales, de estrategias, de instrumentos y de protocolos para sistematizar los distintos pasos y momentos del ciclo reflexivo. Esta práctica es un aspecto más de este constructo, como momento de interrelación entre los referentes teóricos, las propuestas didácticas y sus estilos docentes. (Masgrau y Falgas, 2013, p. 113)

En este sentido, observar la práctica docente dentro de la literatura es la oportunidad para la reflexión constante de la pedagogía del lenguaje a través de la interacción y la acción con los estudiantes y el contexto, sobre todo porque el docente en formación divisa el desarrollo de la capacidad discursiva que va adquiriendo en sus relaciones orales y comunicativas, no solo en el vaivén del diálogo, sino en su propia experiencia como aprendiz, pues pasa de:

[...] una práctica idealizada en el intercambio continuo de puntos de vista, sentimientos e ideas acordes con determinada situación comunicativa, a una práctica vivencial capaz de aprender y enseñar el uso equitativo de la palabra como reconocimiento de la validez de condiciones para el interlocutor,

de propiciar asumir de manera razonada el diseño o el acuerdo como declaración de una escucha comprensiva, y propender por el desarrollo de una conciencia cada vez más crítica y transformadora en contextos de diversidad. (Gutiérrez, 2016)

De esta manera, el docente en formación dentro del taller literario logra potenciar sus capacidades orales y comunicativas, gracias a la interacción que tiene con los niños y jóvenes, el contexto, las obras, con los pensamientos críticos de otros, la vivencia de las acciones humanas narradas y con sus capacidades cognitivas y argumentativas. Así las cosas, la reflexión de los maestros en formación en torno al proyecto realizado, puede constar su experiencia, la manera como fortalecieron sus capacidades discursivas y la funcionalidad de un proyecto en equipo de la siguiente manera:

Etapas y resultado de la propuesta de intervención

Cabe aclarar que antes de iniciar el proyecto, el cuerpo de personas encargadas se reunió para diseñar cada una de las etapas y momentos, así como de escoger los textos, los ritos y rituales y las obras literarias posibles para leer, por ejemplo la obra de Martine Segalen (1998), *Ritos y rituales contemporáneos*, el rito del té británico, evidenciado en el séptimo capítulo, "Una merienda de locos", de *Alicia en el país de las Maravillas*, de Lewis Carroll (1865), el rito del día de los muertos en México, evidenciado en "Todos santos, día de muertos", de la obra de Octavio Paz (1950), *El laberinto de la soledad*. Durante el proceso se socializaba el trabajo y según las necesidades presentadas u opiniones de los estudiantes, se integraban nuevos conceptos u obras o se cambiaban según lo acordado.

Durante las prácticas se hizo uso de varios instrumentos que sirvieron como herramientas útiles del taller y para la ejecución de los productos, desde material físico como: libros, folletos, carteleros, vestuario, alimentos, etc., hasta material audiovisual como: videos de los rituales, música, películas

o información de internet. Siempre se establecieron ambientes adecuados según el momento que se realizaría, por ejemplo, si se llevaba a cabo una lectura comentada, los estudiantes creaban un círculo para la discusión; si se iba a observar algún video o puesta en escena de los ritos, se adecuaba el auditorio de la ENSDMM o espacios externos como la cancha, la cafetería, el aula de clases, la zona verde o el salón de danzas. Tanto docentes como estudiantes siempre prestaban gran interés por las sesiones, pues salían del contexto tradicional de una clase a experimentar la literatura de otra forma más significativa, con sonidos, olores, colores, sabores y, sobre todo, construyendo en conjunto los conocimientos por medio de la interacción, de la lectura en voz alta, de la lectura dramática y de la exposición oral de sus interpretaciones y pensamientos.

De esta manera, el proyecto se estructuró en tres etapas: *profundización*, *recreación* y *reflexión*, las cuales mantuvieron siempre una estrecha relación entre la teoría y la práctica.

En la primera etapa, denominada *profundización*, se realizó la retroalimentación conceptual de *rito*, *ritual* y algunas *pautas de análisis de un rito*, teniendo en cuenta la propuesta teórica de Martine Segalen y la cual buscaba brindar las bases cognitivas en los estudiantes para su participación en las otras etapas; de igual forma, los estudiantes junto a los docentes trabajaron los postulados de varios autores sobre la literatura, el rito y ritual, evidenciándose cómo los estudiantes apropiaban opiniones, reflexiones y conocimientos tanto de sus docentes, como de sus pares. Durante esta etapa, se realizaron lecturas comentadas sobre los conceptos básicos de *literatura*, *rito* y *ritual* que se iban a trabajar durante todo el semestre, se escucharon voces de diversos autores y cada uno creó sus propios significados. Esto, tomando el taller como fuente dialógica y participativa, en donde los presentes intercambian conocimientos y expresan sus opiniones sin ser intervenidos o medidos por el docente, pues cabe recordar lo dicho por María Elvira Rodríguez (2012):

La incorporación del diálogo como acción discursiva en el aula involucra el reconocimiento de los turnos, la necesidad de escuchar y de mantener la coherencia temática para el logro de los propósitos comunicativos, teniendo en cuenta no solamente las estructuras lingüísticas y las secuencias para construir relaciones lógicas, sino también las acciones que se desencadenan a través de la palabra. (p. 22)

En la asignatura de lengua castellana son pocos los momentos oportunos para la participación, pues por el mismo tiempo, el afán por cumplir con todos los desempeños y temáticas, la necesidad de evaluar o la imposición de lecturas, el estudiante no desarrolla su discurso ni materializa sus opiniones si se encuentra en un vaivén de conocimientos que no ha alcanzado significativamente. En el taller de literatura en cambio, mientras se socializa y discute un texto de manera profunda, fortalece su capacidad argumentativa, sus relaciones con los demás, su aprendizaje y puede integrar en el proceso elementos sintácticos, semánticos, pragmáticos y gramaticales.



Figura 1. Mesa de expertos-socialización de lecturas

Fuente: fotografía de Jonatan Mora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2015.

En la etapa de *recreación*, se experimentaron ritos de diferentes lugares del mundo y se vivenciaron las diversas sensibilidades que movilizan la espiritualidad del ser humano en diferentes culturas; la dinámica consistió entonces, en poner en

escena los diferentes ritos seleccionados. Así, se notó que los estudiantes tuvieron la autonomía de lectura y de organización del rito que les correspondía por grupos, tenían que escoger desde su vestuario, hasta la forma de relacionar el rito con la obra literaria.

Realizaron verdaderas puestas en escena en donde se jugaba con elementos para la expresión oral y corporal, la capacidad para llamar la atención e integrar a sus pares en cada acción, todos laboraban para ampliar sus conocimientos y reconocer las actividades culturales y espirituales, que el hombre ha realizado a través del tiempo y que llamaron la atención de algunos escritores. Todos tomaron el té como las clases altas, mientras leían aquella escena de locos que protagoniza Alicia, más adelante se trasladaron a las canchas para coronar al mejor jugador olímpico, mientras comprendían cómo despedían a Patroclo en la *Ilíada*, luego recordaron en medio de fiesta y lágrimas a sus muertos en la purificación de las almas, mientras escuchaban a fondo el flamenco gitano de Lorca, se retaron por equipos en el Haka Maori antes de iniciar un duelo en el fútbol americano, mientras imitaban las historias de los cuentos y leyendas maorís y movieron lo más profundo del alma recitaron poemas mientras danzaban la mística música hindú.

Lo anterior con el fin de llegar a un taller significativo y lúdico, es decir las puestas en escena lograron que los estudiantes apropiaran en su parte cognitiva y subjetiva los contenidos de las historias, imaginaran nuevos mundos y, sobre todo, que experimentaran hechos que forman parte de la realidad y que se pueden relacionar con su contexto, así “los talleres tienden vínculos entre la vida cotidiana de los estudiantes y el conocimiento escolar, otorgándole nuevos sentidos a la educación” (Rodríguez, 2012, p. 23). Esta relación se reconoce por las acciones placenteras que generan en el individuo sus vivencias, no es lo mismo estar sentado en una clase de lengua castellana escuchando un cuento, que comprenderlo a través del juego del lenguaje, de la recreación, de la creatividad; oportunidad que el taller sí posibilita.



Figura 2. Puesta en escena (ritual “Haka Maori”)

Fuente: fotografía de Jonatan Mora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2015.



Figura 3. Puesta en escena (ritual “Día de los Muertos”)

Fuente: fotografía de Jonatan Mora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2015.

Por último, la etapa de *reflexión* permitió que cada estudiante después de haber vivido la experiencia de la puesta en escena del ritual, reflexionara en relación con la literatura; para ello, los estudiantes realizaron sus productos finales, con el fin de que se evidenciara individualmente la lectura consciente y la respectiva asociación y retroalimentación del taller. También, los docentes en formación pudieron cuestionar los resultados del

proyecto y recogieron las vivencias que sirvieron para afirmar el gusto por su profesión. Así fue como lograron inspirar a cada participante para llevar a cabo sus productos finales según el proceso, entre otros: mapas conceptuales, reseñas literarias, caligramas, comentarios literarios, historietas, haikús, cuentos, mitos, debates, conversatorios, etc.

Se evidencia en esta última etapa al taller como puente interdisciplinario de integración, de creación, de motivación y de reflexión, pues a

través de la producción textual de cualquier tipología, el estudiante aprende haciendo, claro está, luego de haber adaptado su experiencia, lo que demuestra que su aprendizaje fue efectivo. No es cuestión de solo pedir tediosos ensayos en las clases de lengua castellana, cuando se puede explotar la creatividad de los educandos por medio de diferentes productos, que le llamarán más su atención y lo motivarán a ser un artesano más dentro del taller.



Figura 4. Producto: historietas del ritual “Capoeira”

Fuente: fotografía de Jonatan Mora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2015.

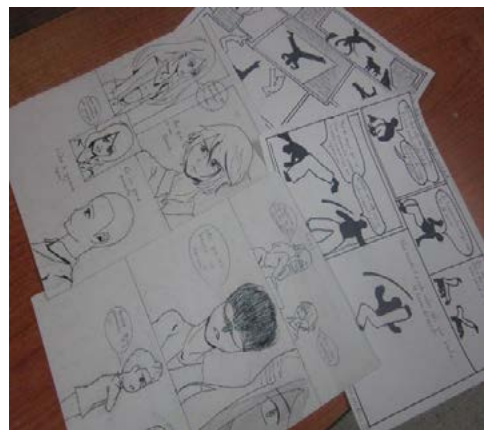


Figura 6. Producto: historietas del ritual “Capoeira”

Fuente: fotografía de Jonatan Mora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2015.



Figura 5. Producto: caligramas del ritual de la “danza hindú”

Fuente: fotografía de Jonatan Mora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2015.



Figura 7. Producto: dibujo ritual “Día de los Muertos”

Fuente: fotografía de Jonatan Mora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2015.

En cuanto a la evaluación, el taller de literatura apartó todo cuestionario tedioso y en su lugar incorporó varias rejillas, las cuales contenían algunos criterios evaluativos según la actividad realizada en cada etapa (lecturas comentadas, discusiones, debates, cine foros, puestas en escena de los rituales, trabajo en grupo, etc.); estas rejillas eran diligenciadas por cada estudiante teniendo en cuenta la valoración cualitativa y cuantitativa de su desempeño, según sus docentes (heteroevaluación), sus compañeros (coevaluación) y según él mismo (autoevaluación). El mismo procedimiento se llevó a cabo con los productos escritos finales.

Según las rejillas de evaluación, cabe resaltar que los estudiantes fueron muy sinceros y autónomos a la hora de autoevaluarse o de evaluar a sus compañeros; así, especificaron algunos participantes que no habían colaborado con la preparación de cada ritual y la necesidad de escoger un líder

para motivar y organizar al grupo. Claramente, al momento de realizar la puesta en escena, unos grupos se destacaron sobre otros, en especial a la hora de dinamizar, proponer o dirigir cada una de las acciones. Además, fue evidente el avance que se lograba desde la etapa de profundización, pues, al principio, los vacíos lectores eran bastantes, las relaciones entre los estudiantes eran muy sueltas y la expresión oral dejaba mucho que desear; por tanto, los primeros resultados que se obtenían eran de bajos desempeños, pero en la etapa de recreación y reflexión buscaron siempre obtener avances y más, a través de la motivación y la competencia, marcando así las casillas de “casi siempre” (4) y “siempre” (5).

El uso de rejillas de evaluación permite que el estudiante reconozca que, según su proceso y participación en el taller, va desarrollando varios criterios académicos, personales y de convivencia y no

Tabla 1. Rejilla de evaluación para la puesta en escena y desarrollo de cada ritual.

Criterios de evaluación	Escala de evaluación				
	5 Siempre	4 Casi siempre	3 Algunas veces	2 Pocas veces	1 Nunca
En relación con la preparación de los rituales					
1. ¿He consultado en distintas fuentes sobre el ritual seleccionado y he leído de manera amplia y suficiente?					
2. ¿He aprovechado tiempo de clase previsto para el ensayo del ritual?					
3. ¿He planeado con anticipación la puesta en escena del ritual?					
4. ¿He aportado en el diseño del material necesario para el ritual?					
5. ¿He participado en los ensayos previos al ritual?					
6. ¿He leído con anticipación la lectura literaria correspondiente al rito?					
En relación con la puesta en escena del ritual					
7. ¿Inicie junto con mi grupo la presentación del ritual en los tiempos acordados en clase?					
8. ¿Participé en las orientaciones dadas a los participantes en el ritual?					
9. ¿Estimulé la interacción entre compañeros de mi grupo dinamizador del rito y entre los participantes?					
10. ¿Usé distintas estrategias de motivación al interior del grupo?					
11. ¿Logré aportar a la creación de un clima de confianza que facilita que cada participante se exprese con libertad y sea escuchado con respeto?					
12. ¿Aporté en el establecimiento de lazos de confianza y respeto entre los participantes?					
13. ¿Estuve atento a orientar y sortear los imprevistos?					

Fuente: Mora, Torres y Triana (2015).

solo el hecho de tener conocimiento. De igual manera se elimina la posible arbitrariedad de que una sola persona califique cuantitativamente, sin antes revisar las habilidades o dificultades presentes en cada actividad. Entonces, cada participante con estos resultados identifica cuáles deben ser sus mejoras y los grandes alcances que puede llegar a tener.

En fin, tanto docentes en ejercicio como en formación, dejaron que entre todos se compararan y asociaran hechos de la realidad, a través de las lecturas realizadas y de la puesta en escena de cada ritual, fue una interacción dialógica entre todos los participantes, incluso entre los docentes que en un trabajo conjunto lograron hacer del taller de literatura un espacio en el que todos aprendieron y desarrollaron diversas capacidades cognitivas y personales.

Conclusiones

Abordando la ejecución del proyecto y su respectiva reflexión, se concluye en primera medida que quienes dirigen la planeación y desarrollo de las prácticas docentes en las diferentes facultades de educación de las instituciones, deben siempre brindar las herramientas para que los futuros maestros puedan a través de la reflexión, reconocer los avances y fallas que dirigen su profesión; herramientas que le permitan ser creador, participante, orador y guía. Teniendo en cuenta esta necesidad, el maestro en formación para la enseñanza de la literatura puede desarrollar sus capacidades dialógicas y discursivas en un espacio como el *taller de literatura*, donde interactúa de manera constante con sus primeros estudiantes y, por medio de la palabra, empieza a expresar sus conocimientos cognitivos y prácticos. Solo cuando reacciona ante las problemáticas educativas, puede ir reflexionando sobre los beneficios y los quiebres de lo que se ha hecho, a la vez, construye su labor y alimenta sus aprendizajes.

De esta manera, organizar y estructurar conjuntamente este tipo de talleres dentro del marco de un proyecto de aula, permitió reconocer que estas

nuevas metodologías, ante la situación de varias instituciones educativas del país –donde las maneras de enseñanza se han caracterizado por trabajar el conocimiento a través de las asignaturas tradicionales– transforman el sistema educativo y, sobre todo, aumentan el conocimiento de los jóvenes.

Por tanto, tras esta experiencia y reflexión, no es atrevido afirmar que trascender de la asignatura al *taller de literatura* es una de las mejores alternativas para el desarrollo de la enseñanza y el fortalecimiento de las capacidades interpretativas y argumentativas de los estudiantes. Además, este trabajo planeado y realizado en equipo demuestra las maneras en que las prácticas de enseñanza de la literatura dentro de un escenario investigativo, se van potencializando gracias a que cada docente en formación en su acción y reflexión, desarrolla sus saberes cognitivos y, a la vez, sus saberes prácticos.

Tomar entonces el *taller de literatura* como estrategia didáctica y dialógica constituye ese espacio que fortalece las relaciones entre los participantes, ya que facilita el desarrollo de la capacidad oral y discursiva tanto de docentes como de estudiantes; es una actividad dinámica y no estática en la que en una serie de momentos (organizados y estudiados con anterioridad), entre todos, se va construyendo el conocimiento a través de la interacción y del trabajo conjunto, en donde el docente es un guía y el estudiante es un artesano.

En suma, haber realizado este proyecto demuestra que dentro de un escenario educativo se debe innovar, se deben generar ambientes que despierten el interés y el dinamismo, pues en este caso, la literatura permite que así sea y que dentro de varios talleres se persiga en últimas el objetivo final: construir un currículo que incluya las necesidades de la escuela y del contexto en el que se desarrollan los saberes, sin olvidar que este es una construcción cultural y social que solo le compete a los que participan en la educación. Entonces, el taller de literatura como estrategia didáctica y dialógica requiere comprender el lugar del taller en la escuela, la comprensión conceptual y funcional

del currículo en este tipo de estrategias y cómo el docente en formación, dentro de su práctica, puede ser agente investigativo en la escuela con su propio actuar y pensar a través de la interacción y la reflexión.

Reconocimientos

Este artículo evidencia los resultados obtenidos en el proyecto “Ritos y rituales, un viaje por el mundo a través de la literatura universal”, desarrollado en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) de Bogotá D.C., con estudiantes de grado undécimo dentro del espacio “Taller de literatura II” en el año 2015. En este participaron estudiantes en formación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, como Ángel Jonatan Mora Ramírez, María Fernanda Torres y Yesny Milena Triana, quienes se encontraban realizando la práctica docente exigida en octavo y noveno semestre de la carrera, dirigidos y acompañados por la docente titular Mirta Yolima Gutiérrez Ríos y la docente de práctica Gloria Rojas Álvarez.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994*. Ley General de Educación. DO: 41.214. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Guevara, C. (ed.). (2015). *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, M. (15 de agosto de 2016). Formar docentes para el diálogo crítico y creativo (parte 1). *Compartir palabra maestra*. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/formar-docentes-para-el-dialogo-critico-y-creativo-parte-1>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Lewis, C. (1865). *Alicia en el país de las maravillas*. Recuperado de <http://portales.puj.edu.co/ftpcentroescritura/Recursos/Normasapa.pdf>
- Masgrau, M. y Falgas, M. (2013). ¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastaria*, 19, 97-137.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf.
- Mora, J., Torres, M. y Triana, Y. (2015). *Ritos y rituales, un viaje por el mundo a través de la literatura universal*. Bogotá: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Paz, O. (1950). Todos santos, día de muertos. En *El laberinto de la soledad* (pp.18-26). México: Fondo de Cultura Económica.
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Rodríguez, M.E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En: S. Soler (ed.). *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Bogotá, Colombia: Comité Editorial-CADE.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Mancha de Voces.



Autor invitado



ARTÍCULO DE AUTOR INVITADO

Ser, saber, poder: experimentos en el laboratorio para la vida y la escuela

Being, knowledge, power: laboratory experiments for life and school

Adrián Perea *

Agradezco la amable invitación que los profesores Sandra Patricia Quitián y Mario Montoya me han hecho para presentar este texto como síntesis propositiva de un conjunto de ideas que sostienen algunas investigaciones, realizadas a lo largo de diez años, en cuatro programas distintos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana; la Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales; la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, y el Doctorado en Estudios Sociales. La evolución de estas empieza con la pregunta por la relación lenguaje/pensamiento/acción y derivó a la cuestión de la gerencia educativa como modo de gobierno, es decir, como acción política. Tal postulado resultó funcionando como principio de *inteligibilidad de la acción pedagógica*, término acuñado por el profesor Pedro Baquero, en la pregunta por la formación para la crítica de los docentes del Distrito, investigación llevada a cabo conjuntamente entre el Doctorado y el IDEP, en el segundo semestre de 2017.

Aclarado esto, ocupémonos ahora de los cuatro verbos que componen el título de la propuesta. Digo cuatro, porque, aunque se expliciten solo tres: ser, saber, poder; el cuarto está implícito en el sustantivo *experimento*. Experimentar, en la secuencia discursiva señalada, termina dirigiendo el modo de aproximarnos a los otros tres infinitivos. Es conocido que, en el ámbito de las ciencias, los sustantivos *experimento* y *experimentación* se circunscriben al espacio cerrado del *laboratorio*. En este juego de palabras, el título sugiere la posibilidad de ampliar tal espacio para el experimento a la escuela y a la vida. Las combinaciones, que pueden ser muchas, podrían sistematizarse así:

- a. La escuela es un espacio formativo para la vida.
- b. La vida es un problema para la escuela.
- c. La escuela es un espacio de producción y reproducción del ser, del saber y del poder.
- d. Los maestros son los sujetos de esta producción y reproducción cuando se reconocen como agentes políticos y científicos.

Asumiendo que la anterior serie arbitraria describiera de alguna manera un conjunto de supuestos fuertes acerca del papel de los docentes en la escuela como espacio que problematiza la vida, una pregunta a considerar sería: ¿Cómo podría un experimentar sobre el ser, el saber y el poder de los maestros servir como herramienta analítica y propositiva de su acción pedagógica y política? Tal problematización emerge

* Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Adscrito al Doctorado en Estudios Sociales. Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Correo electrónico: samuraiaj@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1832-9838>

Cómo citar este artículo: Perea, A. (2018). Ser, saber, poder: experimentos en el laboratorio para la vida y la escuela. *Enunciación*, 23(2), 238-242. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13789>

cuando consideramos que ocuparse de la vida en la escuela implica necesariamente la vida del docente, sobre todo en la relación con los infinitivos considerados aquí. Un maestro es un modo de ser específico (no todos son maestros), y es un ser que *debe saber* como parte constitutiva de su *ser maestro*, pues no es maestro quien no sabe, lo que lo ubica en una relación de *poder*, en un espacio privilegiado de acción política, no solo por su posible rol de autoridad, sino especialmente por el conjunto de obligaciones que esta sociedad le impone en el orden de la formación de ciudadanos. La subjetividad del maestro, es decir, cómo alguien se relaciona consigo mismo en la búsqueda de *ser maestro*, involucraría entonces un entramado complejo entre estos verbos, susceptible de expresarse como se detalla en la tabla 1.

La generalidad del anterior cuadro permite presentarlo como un espacio abierto, en el que pueden proliferar muchas preguntas más. Sin embargo, en la apuesta realizada por las investigaciones señaladas anteriormente, se propone un conjunto de interconexiones entre los tres infinitivos iniciales (tabla 2).

Sin embargo, hace falta considerar el cuarto infinitivo. Para hacerlo, recurrimos al famoso aforismo 324 de *La Gaya Ciencia* (Nietzsche, 2014, p. 847):

Tabla 1. Interacciones aspecto/relación

Aspecto	Relación
Ontología	La especificidad del <i>ser maestro</i> . ¿Qué diferencia a quien es <i>maestro</i> de quien no?
Epistemología	Un <i>maestro</i> es un agente productor y reproductor del <i>saber</i> y de la cultura. ¿En qué consiste <i>el saber de ser maestro</i> ?
Ética	En la búsqueda de <i>ser maestro</i> un sujeto realiza operaciones sobre <i>sí mismo</i> para llegar a serlo. ¿Cómo se ocupa <i>de sí mismo</i> alguien que quiere <i>ser maestro</i> ?
Política	Un maestro es, en cuanto tal, un <i>agente político</i> al que se le encarga la formación de ciudadanos. ¿A qué obligaciones políticas se sujeta el maestro en la especificidad de su <i>ser maestro</i> ?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Interconexiones relación/expresión

Relación	Expresión
Ser/saber	<i>Un conjunto de saberes moldea lo que somos</i> . Siempre será posible indagar acerca del papel de ciertos saberes en la configuración de lo que somos. Entre estos, adquiere especial relevancia la pedagogía y sus interacciones con la psicología, etc.
Ser/poder	<i>Un conjunto de relaciones de poder delimita nuestra acción posible</i> . Es el caso de los límites de la acción impuestos en el dispositivo escolar con fines formativos de muchos órdenes: productivo, ciudadano, etc.
Poder/saber	<i>Tales límites usan como variable estratégica en su construcción modalidades de saber</i> . La especificidad de los límites del dispositivo se conecta con la especificidad del uso estratégico de estos saberes en un momento determinado con una finalidad precisa.

Fuente: elaboración propia.

In media vita.—¡No! ¡La vida no me ha decepcionado! Por el contrario, de año en año la encuentro más verdadera, más deseable, y más misteriosa,—desde aquel día en que descendió sobre mí el gran liberador, el pensamiento de que la vida podría ser un experimento del hombre de conocimiento,—y no un deber, no una fatalidad, no un engaño! Y el conocimiento mismo: puede que para otros sea algo diferente, por ejemplo, un lecho o el camino hacia un lecho, o un entretenimiento, o una actividad de ocio, para mí es un mundo de peligros y victorias en el que los sentimientos heroicos también tienen sus sitios para danzar y luchar. “La vida un medio del conocimiento”; con este principio en el corazón no sólo se puede vivir valerosamente, sino incluso *vivir alegremente y reír alegremente!* ¿Y quién sabría reír y vivir bien si previamente no hubiera sabido de guerra y de victoria?

Aunque este texto es susceptible de muchísimos usos, quedémonos con la afirmación fuerte que propone: la vida podría ser un experimento de aquel que vive. La redundancia se hace necesaria, porque vivir implica esa repetición: se vive, pero se vive *una* vida, en toda la extensión del término. Una encarnación específica de la vida en la que ahora puede emerger la posibilidad de experimentar con ella como modo de vivirla. Los criterios usados en la tabla 1 permitirían comprender ahora las relaciones entre los cuatro infinitivos (tabla 3).

Tabla 3. Interacciones relación/expresión en los cuatro infinitivos.

Relación	Expresión
Experimentar/ser	Ontología/Ética. <i>La persecución de un modo de ser es susceptible de realizarse como experimentación vital.</i> La expresión nietzscheana <i>Llega a ser el que eres</i> explicita tal posibilidad.
Experimentar/saber	Epistemología/Ética. El <i>saber ser</i> del <i>ser maestro</i> puede construirse asumiéndolo como producto no solo de la reproducción de la cultura, sino especialmente de su crítica, como ejercicio que impulsaría un <i>saber experimentar ser maestro</i> .
Experimentar/poder	Epistemología/política. El maestro como <i>agente político</i> puede experimentar relaciones de poder que emergerían de los modos distintos de ser maestro y de saber ser maestro. <i>En estas aparecen nuevos límites de la acción política y pedagógica.</i>

Fuente: elaboración propia.

Al visibilizar tales dicotomías, entre los cuatro infinitivos (ser, saber, poder, experimentar) y las cuatro categorías (ontología, epistemología, ética y política) se establecen las condiciones para proponer ahora tres principios en los que toma forma la apuesta de las investigaciones de las que se ha hablado. Estos principios son: formarse para formar, criticar para crear e investigar para educar. Para entrever cómo se interconectan con lo anterior, presentamos un análisis de dichos principios a partir de estos criterios:

Primer principio: formarse para formar

- Ontología. El *sí mismo* es una materia plástica moldeada, por una parte, por dispositivos, en los que se incluyen los educativos, pero también por prácticas reflexivas. Conforme a lo anterior, *ser maestro* implica configurar un modo específico de ser que se ocupa de sí mismo como condición para ocuparse del otro. *Este movimiento reflexivo es específico de la ontología del ser maestro*. Ningún otro ser realiza tal práctica reflexiva. Lo que la convierte en condición ontológica del ser maestro.

- b. Epistemología. Formarse implica un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sin los cuales no sería posible tal reflexividad. Estos saberes participan en el moldeado de la forma de ser del maestro, son parte de su formación, *pero la condición ontológica subordina el aspecto epistemológico de estos saberes, pues es esa actitud, ese deseo de ser, el que está antes de su contacto con esos saberes.*
- c. Ética. Esta actitud, deseo o movimiento reflexivo es una *práctica* que el maestro opera sobre sí mismo como condición de su modo de ser maestro, en la que se modifica constantemente y a través de la cual *deviene lo que quiere ser.* La actividad reflexiva del formarse implica un tomarse a sí mismo como objeto de un trabajo propio que no solo es condición ontológica y epistemológica, sino además ética, en tanto la especificidad de su ser y su saber es la de formar ciudadanos.
- d. Política. Tal formación ciudadana significa que el maestro se hace responsable de su formación como punto de partida para comprender su papel como agente político y social, pues no se forma solo con propósitos de ser, sino especialmente para *poder ser quien puede*, para poder formar a aquellos que *deben poder.*

Segundo principio: criticar para crear

- a. Ontología. *Ser maestro* implica ser necesariamente un *ser crítico*, un ser específicamente crítico. La formación de ciudadanos supone que quien los forma es capaz de criticar para reproducir y crear las ofertas críticas de la cultura. No es maestro quien trabaja para mantener las cosas como están, lo es quien pone en tela de juicio a la cultura en la que vive como objetivo de su tarea existencial.
- b. Epistemología. Dado que toda crítica es sobre algo y desde cierto saber, así como nunca se hace en abstracto ni en un espacio aséptico de intereses; se hace necesario que el maestro *sepa* para que *pueda* criticar y, desde ahí, *sea maestro.* Cuestionar los modos como *sabe ser maestro* también es parte de su trabajo crítico.
- c. Ética. La crítica es condición para hacer emerger otros modos de ser. Cuando nos cuestionamos cómo terminamos siendo esto que somos, estos maestros que somos hoy, podemos impulsar investigaciones de muchos órdenes que servirían de insumo y punto de partida para relacionarnos de otro modo con nosotros mismos, es decir, para crear nuevas prácticas reflexivas. También se critica para crear un nuevo modo de *ser maestro.*
- d. Política. La apuesta política del Estado Social de Derecho, consagrado por la Constitución y la ley, al respecto de la educación en Colombia, es por la autonomía y la crítica. Es decir, esta sociedad le abroga al maestro *la responsabilidad*, compartida con otras instituciones, *de formar sujetos capaces de enfrentar la pregunta por sus modos de vivir y de relacionarse con otros en el marco social.* Para esto, el maestro *debe saber* que *puede* alterar condiciones y límites políticos desde su trabajo crítico como parte de su modo de *ser maestro*, como condición política para formación de ciudadanos críticos y autónomos.

Tercer principio: investigar para educar

- a. Ontología. Siempre será posible distinguir entre formación y educación en los discursos pedagógicos, pues no se trata de la misma interacción entre ética y epistemología en los dos casos. La clave está en que el maestro es necesariamente un *investigador*, es decir, alguien que cuestiona su

cotidianidad y su acción pedagógica desde criterios ofrecidos por los saberes que tiene a la mano o los que ha inventado por experimentación.

- b. Epistemología. Los saberes que tiene el maestro le permiten proponer un análisis desde criterios precisos de su entorno y de su acción pedagógica;, convirtiéndose entonces en un productor de un *saber ser maestro*.
- c. Ética. Las relaciones de sí consigo en cuanto maestro se han condensado por milenios en discursos de diversa índole que el maestro puede tener en cuenta a la hora de preguntarse por las prácticas reflexivas que le permiten *ser maestro*. La investigación que aquí se propone no se refiere solo al contexto y al aula, espacios privilegiados de la acción pedagógica, sino de la *reflexividad* del agente político que es el maestro, en otras palabras, en el espacio de su *subjetividad*.
- d. Política. *La investigación es entonces obligación para el maestro como agente político en los distintos espacios mencionados*. Debe aclararse que la efectividad de la agencia dependerá del ejercicio de investigación, especialmente en el carácter crítico del modo de ser maestro, pues unos saberes sirven como herramienta estratégica para cuestionar los límites actuales de nuestros sistemas de gobierno, para preguntarnos por la especificidad de unos nuevos.

Las generalidades presentadas en este análisis inicial de las relaciones entre los infinitivos, los criterios y los principios, esbozan pretende explicitar una apuesta de investigación que se desarrolla hoy en un conjunto de trabajos en el Doctorado en Estudios Sociales. Esta apuesta no es solo por la configuración de un programa de investigación; también lo es por el diseño de herramientas analíticas y propositivas capaces de enfrentar problemas epistemológicos y políticos que emergen en la actualidad, los cuales son objeto de publicaciones disponibles en sus distintos canales comunicativos, y en los que se hacen visibles experimentaciones en el ser, saber y poder de maestros y de otros actores sociales. La invitación a quien lee este texto es a usar esta sistematización inicial como insumo para multiplicar, para hacer proliferar investigaciones y experimentaciones posibles, que sirvan como herramienta estratégica para crear alternativas eficaces a la compleja interacción entre capitalismo y democracia que dirige hoy nuestras vidas. Confiamos en que su ejercicio crítico de esta propuesta sirva como punto de partida para inventar unas nuevas.

Referencia bibliográfica

Nietzsche, F. (2014). *Obras completas IV*. Madrid: Editorial Tecnos.

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 corresponden a los tipos de artículos avalados por Publindex. Estos deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico:* 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, así como el nombre de sus autores y su filiación institucional. La estructura generalmente

utilizada consta de introducción, metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión:* documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el o los autores sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el o los autores 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.
- *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.
- *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.

Los siguientes tipos documentales hacen parte de la revista, serán convocados y evaluados por el comité editorial.

- *Autor Invitado:* documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria y producción.

- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

2. Líneas temáticas

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

- Literatura y otros lenguajes.
- Lenguaje, sociedad y escuela.
- Pedagogías de la lengua.
- Lenguaje y conflicto.
- Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

- La postulación de contribuciones debe hacerse mediante la plataforma online, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como “archivo complementario” el *Formato de autorización y garantía de primera publicación*.
- El documento debe enviarse en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre office y open office.
- La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras y la mínima de 4000 para artículos de investigación, reflexión y revisión, y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos y Reportes de caso; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1.5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm; archivo en formato Word únicamente. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (ver numeral 2).

- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo, y no debe exceder las 12 palabras. Se presenta en español e inglés.
- Enviar el artículo sin ninguna información del autor para garantizar la evaluación ciega. Dicha información debe estar debidamente diligenciada en el OJS [filiación institucional del autor, último título académico, vinculación a grupos de investigación y correo electrónico, preferiblemente institucional, de contacto].
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en inglés y debe señalar claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés. Dichas palabras se deben encontrar en los siguientes tesauros: Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>
- Los artículos deben contener:
 - Introducción: se expone el problema, el objetivo y el estado actual de la cuestión.
 - 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.
 - Referencias bibliográficas: conjunto de referencias bibliográficas utilizadas en el documento, ordenada alfabéticamente.
 - Anexos: en caso de que corresponda.

- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, sexta edición.
- Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos y únicamente se debe recurrir a ellas en caso de que sea pertinente.
- En las referencias bibliográficas solo deben aparecer las que fueron citadas en el texto, en las tablas, figuras o en las notas. Es decir, en la lista no deben aparecer otras referencias, aunque hayan sido consultadas por los autores para la preparación del trabajo. Sugerimos utilizar herramientas como: *citas* y *bibliografía* de Microsoft Word (para APA sexta edición versión 2013 o superior), *Zotero*, *Mendeley*, entre otras. La lista bibliográfica debe elaborarse en orden alfabético.

4. Proceso de evaluación de artículos

Todos los artículos recibidos serán sometidos a un primer análisis de originalidad por medio del software Turnitin. El resultado de este análisis será revisado por el Comité Editorial de la revista, quien decidirá si el artículo es aprobado para iniciar el proceso de evaluación por pares.

Es importante señalar que los manuscritos no comenzarán dicho proceso, o serán devueltos a sus autores para modificaciones, si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No cumple con las directrices para los autores.
- El autor(es) ya ha publicado en algún número del volumen al que aplica en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.

- El artículo no se deriva de un proceso de investigación.

Si el documento cumple con los criterios anteriores y es aprobado por parte del Comité editorial, se enviará a evaluación de pares académicos mediante el procedimiento de doble ciego, en el cual se conservará la confidencialidad tanto del autor(es) como de los evaluadores. Los criterios a evaluar son:

- Forma y contenido.
- Pertinencia de la temática.
- Problema de investigación adecuado con el eje temático seleccionado.
- Solidez y suficiencia en los referentes teóricos.
- Claridad y pertinencia en la elección de la metodología utilizada.
- Consistencia interna entre la perspectiva teórica, los objetivos, la metodología, las interpretaciones, los resultados y las conclusiones.

A partir de la aceptación de la invitación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días calendario para emitir su concepto. El par académico puede sugerir publicar sin ninguna modificación o publicar después de modificaciones, solicitar reevaluar el artículo luego de las modificaciones o rechazarlo (no publicar). En caso de diferencias en los dictámenes, el Comité Editorial designará un tercer evaluador para dirimir el conflicto de la evaluación.

El asistente editorial se encargará de informar al autor o autores el dictamen y las sugerencias de los evaluadores. Los autores deberán, en un tiempo establecido por el equipo editorial, ajustar el manuscrito. Por último, una vez los evaluadores verifican los cambios, emiten una decisión final sobre el artículo, que será comunicada al Comité editorial y a los autores del texto.

AUTHORS GUIDELINES

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in *Enunciación* you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document gets published or not.

The articles accepted by *Enunciación* correspond to the types of articles endorsed by Publindex. They must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

1. Types of articles

- *Research Articles*: A document that details the original results of research projects. The processes from which they are derived are explicitly indicated in the document, as well as the name of their authors and their institutional affiliation. The structure generally used consists of introduction, methodology, results, conclusions, acknowledgements and bibliographical references.
- *Reflections on Praxis*: A document that corresponds to the results of studies carried out by the author(s) on a theoretical or practical problem. They present research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic, using original sources.

- *Theoretical Discussion Papers*: Studies carried out by the author(s) in order to give an overview of the state of a specific domain of science and technology, indicating the prospects for its development and future evolution. These articles are carried out by those who have managed to have an overall view of the domain and are characterized by an extensive bibliographic review of at least 50 references.
- *Short Articles*: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination.
- *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.

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

- *Guest Author*: A document already published by renowned authors.
- *Translation*: A document of thematic interest of the magazine which is available in another language.
- *Review*: Documents about book reviews or events.

2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

- Literature and other languages.
- Language, society and school.
- Language pedagogies.
- Language and Conflict.
- Language, media and technology.

3. Formal aspects for the presentation of articles

- The submission of contributions must be made through the online platform, in which the anonymous manuscript (.doc or .docx format) will be uploaded, the authors' data will be filled in and the *Format for authorisation and guarantee of first publication* will be uploaded as a "complementary file".
- Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted.
- The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm. Word format only. Identify the type of article (review, reflection, research, short or case) and the thematic line to which it applies (# 2).
- The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a maximum of 12 words. Authors must provide the title in Spanish and English as well.
- Submit the article without any information from the author to ensure blind evaluation. This information must be duly filled in the OJS [institutional affiliation of the author, last academic title, link to research groups and e-mail, preferably institutional].
- The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must indicate the research problem, the methodology used and the results obtained.
- 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>.

- 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.
- Images should be sent in high quality files (not less than 400 dpi). The drawings or diagrams must be the originals.
- The document must follow the APA format, Sixth Edition.
- The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.
- Bibliographic references should only include those cited in the text, tables, figures or notes. That is to say, no other references should appear in the list, even if they have been consulted by the authors for the preparation of the work. We suggest using tools such as: Microsoft Word citations and bibliography (for APA sixth edition version 2013 or higher), Zotero, Mendeley, among others. The bibliographic list must appear in alphabetical order.

4. Peer Review

All the articles will be subjected to a first analysis of originality through the software Turnitin. The result of this analysis will be reviewed by the journal's Editorial Committee, which will decide if the article is approved to start the peer review process.

It is important to note that manuscripts will not begin the peer review process, or will be returned to their authors for modification, if:

- The topic does not correspond to the thematic field of the journal.
- It does not follow the guidelines for authors.
- The author(s) has already published in some issue of the volume to which it applies in the journal.
- The *Format for authorisation and guarantee of first publication* is not sent to the journal.
- The article is not derived from a research process.

If the document meets the above criteria and is approved by the Editorial Committee, it will be sent for academic peer review through the double-blind procedure, in which the confidentiality of both the author(s) and the reviewers will be preserved. The criteria to be evaluated are:

- Form and content.
- Relevance of the topic.
- Adequate research problem with the selected thematic subject.
- Solidity and sufficiency in the theoretical references.
- Clarity and pertinence in the choice of the methodology used.
- Internal consistency between the theoretical perspective, objectives, methodology, interpretations, results and conclusions.

From the acceptance of the invitation, the peer review has twenty (20) calendar days to issue their concept. The academic peer may suggest publishing without any modification or publishing after modifications, requesting to reevaluate the article after modifications or rejecting it (not publishing). In case of differences in opinions, the Editorial Committee will designate a third evaluator to solve the conflict.

The editorial assistant will be in charge of informing the author(s) of the opinion and the suggestions of the evaluators. The authors will have to adjust the manuscript within a time established by the editorial team. Finally, once the reviewers verify the changes, they issue a final decision on the article, which will be communicated to the Editorial Committee and the authors of the text.