



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Enunciación

Volumen 24 número 1, enero/junio de 2019

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

Dra. Ana Atorresi
*Universidad Nacional de Río Negro,
Argentina*
Dra. Amparo Tusón Valls
*Universitat Autònoma de Barcelona,
España*
Dr. Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra, España
Dr. Enrique Rodríguez Pérez
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*
Dr. Fabio de Jesús Jurado Valencia
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*
Dr. Harold Castañeda Peña
*Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, 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
Université de Lorraine, France

ASISTENTE EDITORIAL

Mg. Lorena Alejandra Niño López
Universidad Nacional de Colombia

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dra. Angélica Alejandra Riquelme
Arredondo
Universidad de Chile

Dr. Juan David Martínez Hincapié
Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Camila Fabiola Cárdenas Neira
*Universitat Pompeu Fabra, Barcelona,
España*

Mg. Katherine Patiño Wandurraga
*Universidade Estadual de Campinas,
Brasil*

Dra. Delia Fajardo
*Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
Tegucigalpa, Honduras*

Dra. Inmaculada Gómez Hurtado
Universidad de Huelva, España

Mg. Teresa Cerveza Mata
Universidad de Granada, España

Mg. Rafael Areiza Londoño
Universidad de La Salle, Colombia

Dra. María Elvira Rodríguez Luna
*Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Bogotá, Colombia*

Mg. Lina María Sánchez Ceballos
*Católica del Norte Fundación
Universitaria, Medellín, Colombia*

Dr. Gregorio Hernández Zamora
*Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Cuajimalpa, Ciudad de México,
México*

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo
Científico - CIDC

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - CIDC

Fernando Piraquive

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julián Hernández - Taller de Diseño

DISEÑO DE CARÁTULA

Julián Hernández - Taller de Diseño

IMPRESIÓN

Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S.

Ilustración de carátula

[http://the-athenaeum.org/art/detail.
php?ID=116409](http://the-athenaeum.org/art/detail.php?ID=116409)

Colorful Life (1907)

Artista: Wassily Kandinsky



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 12

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello 15

Literacy levels in third grade of an educational institution in Bello

Paula Andrea Suárez Palacio, Maribel Vélez Múnera, David Alberto Londoño-Vásquez

Análisis del discurso oral en asambleas de la Universidad del Valle 29

Analysis of the oral discourse in assemblies of the Universidad del Valle

Ángela del Mar Delgado Rengifo, Alfonso Vargas-Franco

Didáctica de las lenguas y educación bi/plurilingüe: algunos retos para la EIB 45

Didactics of languages and multilingual education: some challenges for the EIB

Inés M. García-Azkoaga

Ideologemas del español en la primera mitad del siglo XX en Colombia 61

Ideologemes of Spanish in the first half of the 20th century in Colombia

Juliana Angélica Molina Ríos

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Oralidad y argumentación. Desafíos de la educación media colombiana 72

Orality and argumentation. Challenges of Colombian secondary education

Daniel Mauricio Rodríguez León

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades 87

Digital and academic literacies: a preliminary contrast between two universities

Montserrat Casanovas Catalá, Yolanda Capdevila Tomás, Lirian Astrid Ciro

AUTOR INVITADO

Las pedagogías en la asunción del texto literario en las aulas: experiencias de colectivos de investigación e innovación 104

Pedagogies in the assumption of the literary text in the classroom: experiences of research and innovation collectives

Fabio de Jesús Jurado Valencia

Editorial



EDITORIAL

En esta oportunidad, la edición 1 del volumen 24 comparte a nuestros lectores siete artículos organizados en cuatro secciones; la primera de ellas, “Lenguaje sociedad y escuela”, presenta resultados de investigación relacionados con la presencia de la literacidad como fenómeno cultural en la formación de lectores, el análisis argumental y discursivo desde la asamblea estudiantil universitaria, el fenómeno intercultural plurilingüe y bilingüe en el contexto educativo de una comunidad española, y el lugar de la argumentación oral en la política pública del área de lenguaje en Colombia

“Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello” analiza la influencia sociocultural del entorno en el desarrollo de la literacidad, y, por ende, su relevancia en la enseñanza/aprendizaje. Los autores destacan el efecto de la participación de los estudiantes, desde el núcleo familiar o escolar en entornos socioculturales diversos, mediados por interacciones y prácticas discursivas auténticas; con lo cual se favorece de manera sistemática y deliberada la cualificación de los procesos comunicativos de los escolares, y sus competencias cognitivas y sociales en todas las áreas del desarrollo humano y desde los primeros ciclos de escolaridad.

Las teorías de la argumentación y de los actos de habla son abordadas por los autores del artículo “Análisis del discurso oral en asambleas de la Universidad del Valle”, con el propósito de aportar elementos sobre un formato de discurso oral poco reflexionado: la asamblea estudiantil, en cuyo contenido se muestra la ideología y la mirada crítica de una comunidad que reacciona contra el desfinanciamiento de la educación pública en Colombia. Uno de los hallazgos relevantes en esta línea hace referencia al reconocimiento del *fenómeno conversacional* presente en el formato de la asamblea estudiantil, gracias al uso de recursos discursivos desde los cuales los actores participantes producen y sostienen un diálogo público argumentado, en razón a un problema de interés nacional.

En “Didáctica de las lenguas y educación bi/plurilingüe: algunos retos para la EIB” se exponen los resultados del análisis sobre el uso de la lengua *shipibo* en prácticas comunicativas provenientes del contexto sociocultural de una población escolar particular. En este trabajo, la autora apuesta investigativamente por el fortalecimiento de las lenguas minorizadas, *el vasco*, mediante un modelo lingüístico bi/plurilingüe en la educación, en armonía con los procesos de intervención didáctica para el aprendizaje de las lenguas en contacto, *el español*. Se destacan los aportes que sustentan la necesidad de continuar con el estudio de este fenómeno lingüístico y cultural, desde investigaciones que pongan en diálogo la amplia variedad de condiciones que determinan el desarrollo del plurilingüismo escolar y familiar, con experiencias didácticas que favorezcan paralelamente el aprendizaje de las lenguas propias y foráneas.

Para el cierre de la sección, el artículo “Ideologemas del español en la primera mitad del siglo XX en Colombia” plantea como problema de reflexión la relación entre las estructuras de poder que se configuran y se reproducen en la enseñanza del español y la vida política de Colombia, durante el periodo de 1903 a 1949. A partir del análisis de la legislación y libros de texto sobre enseñanza del español de la época, la investigación destaca, entre otros resultados, la presencia de ideologemas que remiten a identificar vínculos entre las prácticas lingüísticas y la vida política en la primera mitad del siglo XX. Adicionalmente, la autora reitera la importancia de seguir indagando respecto a la preservación o transformación de estos ideologemas en periodos posteriores, en la historia de nuestro país.

En la sección “Pedagogías de la lengua”, presentamos a nuestros lectores resultados de la investigación “Oralidad y argumentación. Desafíos de la educación media colombiana”. En este trabajo se expone la necesidad de resignificar curricularmente el lugar de la argumentación oral en la política educativa colombiana para el área de lenguaje. El análisis derivado de este estudio muestra que la argumentación oral no ocupa un lugar explícito como objeto de aprendizaje, en el trazado curricular vigente. Adicionalmente, se aborda la relación de este fenómeno, con la carencia en los docentes, de un trabajo didáctico sistemático, lo que conduce al reduccionismo temático o meramente instrumental del género argumentativo oral. En contraposición, el autor plantea la construcción de principios discursivos y pedagógicos desde los cuales se reconozca la relevancia de la argumentación oral para el desarrollo de los jóvenes en todas sus dimensiones humanas.

Para este número, en la sección “Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología”, presentamos el artículo “Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades”. El desarrollo de competencias digitales al servicio de la escritura académica constituye un proceso complejo y de largo aliento en la formación docente. Al respecto, los autores plantean la necesidad de favorecer, en los profesores en formación, la adquisición de saberes que los habilite para el uso y gestión crítica de las herramientas que aporta la Web 2.0, al servicio del aprendizaje en los escenarios de desempeño laboral posteriores. Asimismo, advierten cómo el desarrollo de competencias digitales no es consecuencia directa del acceso a las múltiples tecnologías de la información presentes en los contextos académicos actuales.

Por último, en esta edición de *Enunciación*, nuestro autor invitado, el Dr. Fabio Jurado Valencia, presenta “Las pedagogías en la asunción del texto literario en las aulas: experiencias de colectivos de investigación e innovación”. El profesor Jurado expone un estado del arte de las experiencias en investigación e innovación educativa en Bogotá, desde dos escenarios: a) el Premio a la Investigación e Innovación Educativa, periodo 2007 a 2015, y b) la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, año 2018. El objeto de reflexión en estas experiencias es la literatura en el escenario escolar o educativo. Las tendencias que revela este estudio destacan el interés de maestros y colectivos docentes, sensibles a la transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas y su trabajo acucioso frente a la literatura como experiencia ineludible en el desarrollo humano y cultural. ¿Cuál es el estado de la discusión de la literatura y sus didácticas en formación inicial, avanzada y continua de maestros en Colombia? ¿Cuál es el valor formativo de la experiencia desarrollada en relación con el saber disciplinar, didáctico y político del maestro de literatura? Son algunos de los interrogantes que plantea el autor en las conclusiones de este estudio.

Esperamos que los aportes y conocimientos compartidos por cada uno de los articulistas de este número sean parte de la reflexión académica e investigativa de nuestros lectores y, de este modo, se proyecten nuevas líneas de trabajo que bien pueden derivarse de los resultados aquí expuestos. *Enunciación* reitera su interés y compromiso con la divulgación de investigaciones que, desde el campo del lenguaje, la pedagogía de la lengua y la literatura, contribuyen de modo sistemático a la consolidación de comunidades académicas, cada vez más comprometidas con la transformación de prácticas educativas y culturales en este campo.

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

Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello

Literacy levels in third grade of an educational institution in Bello

Paula Andrea Suárez Palacio*, Maribel Vélez Múnera**, David Alberto Londoño-Vásquez***

Resumen

En el artículo se describe el proceso de la investigación realizada en la Institución Educativa Hernán Villa Baena (IEHVB.) en el municipio de Bello, Antioquia, con el objetivo de analizar los niveles de literacidad de los niños y niñas de tercer grado de esta institución. La investigación realizada es de tipo mixta, dado el tratamiento descriptivo del corpus (cualitativo) y el análisis estadístico que lo acompañó (cuantitativo). Para dar cumplimiento al objetivo propuesto a los estudiantes se les aplicaron tres pruebas (diagnóstica, propuesta educativa llamada *Con las TIC leo y comprendo* y la prueba de salida); de igual manera, se contó con la participación de madres y docentes a quienes se les realizó una entrevista. Los resultados muestran que los niveles de literacidad de los estudiantes mejoraron a partir de la implementación de la propuesta pedagógica, además se hallaron diferencias entre las percepciones que tienen los docentes y las madres en relación al proceso de aprendizaje de lectura y escritura de los niños.

Palabras clave: literacidad, TIC, comprensión lectora.

Abstract

The paper describes the research process carried out at the Hernán Villa Baena Educational Institution (I.E.H.V.B.) in the municipality of Bello-Antioquia, with the aim of analyzing the literacy levels of children in the third grade of this institution. This is a mixed investigation, due to the fact of corpus descriptive treatment (qualitative) and statistics analysis that supported it (quantitative). In order to fulfill the objective proposed to the students, three tests (diagnosis, educational proposal called *Con las TIC leo y comprendo* and the test of exit) were applied, as well as the participation of mothers and teachers. I did an interview. The results show that the literacy levels of the students improved as of the implementation of the pedagogical proposal, as well as differences between the teachers 'and mothers' perceptions regarding the learning process of reading and writing of the children.

Keywords: Literacy, ICT, Reading Comprehension.

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde-Universidad de Manizales (Colombia). Docente de la Institución Educativa Hernán Villa Baena de Bello, Antioquia (Colombia). Correo electrónico: paulitapas827@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3820-1177>

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde-Universidad de Manizales (Colombia). Docente de la Institución Educativa Hernán Villa Baena de Bello, Antioquia (Colombia). Correo electrónico: velezmunera@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8645-7719>

*** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, investigador de la línea Estudios Éticos, Estéticos y de Lenguaje del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad, de la Institución Universitaria de Envigado. Docente de tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co - Researcher ID: F-8907-2013 - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1110-7930>

Introducción

La literacidad es fundamental para que los procesos de aprendizaje de los estudiantes sean óptimos y, por ende, el desempeño académico sea el esperado (Pérez-Posada, Arrieta-Osorio, Quintana-Castillo y Londoño-Vásquez, 2016), dado que los procesos orales, de lectura y de escritura en la escuela son el eje mediante el cual se construyen los conocimientos en cada una de las áreas (Castañeda y Henao, 2002; Botzakis, 2016); por tanto, el desarrollo de competencias que le permiten a una persona recibir, analizar y transmitir la información, es necesario en la educación primaria (Castek y Beach, 2013; Isáziga-David, Galbán-Coello y Vásquez-Rizo, 2014). Sin embargo, estos procesos se ven afectados, pues la educación que reciben los colombianos pasa por un momento de incertidumbre dado el amplio número de inconsistencias con respecto a los resultados obtenidos sobre el nivel de educación en los diferentes entes municipales. Esta incertidumbre puede posarse en los aspectos socioculturales que ofrece cada centro y, a su vez, el entorno por el que conviven los estudiantes; por tanto, es probable que en un mismo municipio haya instituciones educativas con un alto desempeño y otras, a veces la mayoría, con niveles por debajo de los promedios (Londoño-Vásquez, 2013; Henao-Salazar y Londoño-Vásquez, 2017).

Teniendo en cuenta esta situación, es válido señalar que también el tipo de institución influye en los diferentes resultados, sin ser deterministas; es decir, las instituciones privadas parecen obtener unos resultados más satisfactorios (Puig Farrás, Castañeda-Naranjo y Henao-Salazar, 1986), con respecto a las públicas. En Antioquia parece cumplirse dicha premisa; puesto que, de las primeras 70 instituciones dentro de las Pruebas Saber 2015, solo 5 eran públicas (Icfes, 2015), de ellas, ninguna del municipio de Bello.

Se pudo observar que hay una situación de precariedad que las políticas educativas no han podido subsanar y que, tal vez, no lo puedan

hacer (Londoño-Vásquez, 2015a), pues responden al orden social y familiar (Bernstein, 1993; Philliber, Spillman y King, 1996), y de recursos institucionales (Ames-Ramello, 2002; Parker, 2013). En otras palabras, las instituciones educativas que cuentan con estudiantes de bajos recursos, que provienen de familias con bajos niveles educativos y cuyas plantas físicas y posibilidades económicas no les permiten invertir en el bienestar de sus estudiantes, tienen mayores dificultades para alcanzar el desarrollo de competencias en sus estudiantes (Freebody y Luke, 1990; Birgin, 2001; Green, 2001).

Por otro lado, según Cassany (2006), el concepto de literacidad,

[...] abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p. 1)¹

El análisis de la literacidad en el ámbito educativo se hace desde perspectivas lingüísticas (Vargas, 2015) y cognitivas (Rowell y Kendrick, 2013), pero además desde una perspectiva sociocultural (Zavala, 2009) que no solo integra las dinámicas de interacción que presentan los establecimientos educativos, sino que, además, implica las nuevas maneras de acercarse al texto escrito, trascendiendo la presencialidad (Kress, 2003; López-Valero, Encabo-Fernández y Jerez-Martínez, 2011; Larson, 2013; Parker, 2013). Al respecto, Cassany (2006) expresa:

La literacidad ahonda sobre ¿qué es leer?, la cual consiste en comprender que la lectura va más allá

¹ “La conceptualización sobre qué es la literacidad ha sido fuente de debate y discusión, lo que conduce a un espacio de interesante polisemia semántica. El concepto de *literacidad* refiere a la traducción literal del término anglosajón *literacy*. Se ha optado por traducir de esta forma antes que por *alfabetización*, dado que el significado que se le atribuye al concepto, excede por mucho las nociones básicas de adquirir las destrezas elementales de lectura y escritura, con las que se suele asociar el concepto de *alfabetización* en lengua española” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 94).

de oralizar la grafía, es entender, comprender, analizar y discernir lo que el texto quiere transmitir al lector, lo cual implica desarrollar procesos mentales y cognitivos sobre un significado, es decir “alfabetización funcional”. (p. 21)

Las definiciones anteriores, denotan que el nivel de manejo de la literacidad no solo se limita a procesos mentales, sino que su rol llega a entornos escolares, familiares y por ende sociales. Al respecto, Merino-Obregón y Quichiz-Campos (2010), sobre la literacidad en el ámbito social, afirman que este concepto aplicado en los diferentes contextos supone la diversidad de concepciones que enmarcan los lugares y contextos en que esta se genere. Al respecto sostienen:

[...] que la literacidad conforme identidades, valores y motivaciones, significa que ella conforma modos de comportamiento concreto, en donde la autoridad y la subordinación comienzan a jugar papeles protagónicos. [...] Es decir, las conciencias que tienen los sujetos de sus prácticas letradas no son neutrales, sino que están cargadas de factores políticos e ideológicos que les dan una cierta jerarquía frente a otras prácticas letradas o sociales, y que conforman activamente cómo es que se distribuye el poder en una comunidad o entre comunidades. (p.32)

En el desarrollo de estas competencias, la comprensión lectora desempeña un papel importante (Manzano, 2000), comprendiendo que esta es parte importante de la literacidad (Londoño-Vásquez, 2014), la cual le permite al individuo comprender e interpretar lo leído y aplicarlo de una forma práctica en la vida diaria.

Finalmente, se evidencia cómo la literacidad es un concepto complejo, el cual se interrelaciona con otros factores tanto del ámbito educativo como elementos sociales, familiares, psicológicos, culturales, etc. En ese sentido, su desarrollo se toma desde una perspectiva global fomentando

así el aprendizaje significativo en los estudiantes y una mayor comprensión por parte de los docentes del desarrollo de la comprensión y, de este modo, realizar intervenciones efectivas que fortalezcan el desempeño individual y social de los estudiantes en los diferentes ámbitos en los cuales se desarrolla.

A partir de lo anterior, es pertinente señalar la Institución Educativa Hernán Villa Baena (IEHVB) ubicada en el barrio Bellavista, del municipio de Bello; tiene dos jornadas académicas (mañana y tarde) con un total de 2275 estudiantes, 60 docentes, 3 coordinadores y un rector directivo, para el año 2015.

En términos socioculturales, los estudiantes provienen de familias de escasos recursos que fundamentan su economía en trabajos informales, labores domésticas y el sector de la construcción. Con respecto a la calidad académica de la institución, esta tiende a mejorar debido a las nuevas políticas educativas, que promueven no solo la realización de los estudiantes, sino también de los profesores.

Por tanto, es pertinente centrarse en aquellos estudiantes que se encuentran cursando el tercer grado, dado a que están en una etapa temprana de su proceso de formación, y han venido apropiándose de los diferentes elementos cognitivos y deben afianzar las competencias comunicativas relacionadas con la lectura y la escritura, especialmente, aquellas que el Ministerio de Educación Nacional promueve para este grado: la descripción y la narración (MEN, 2010).

Lo anterior surge de la experiencia de docentes de básica primaria quienes observan que la mayoría de los estudiantes de este grado solo alcanzan un nivel de interpretación de símbolos (Kress, 2003); es decir, leen las palabras y oraciones, pero no los contextualizan en el significado global del texto, lo que conduce a dificultades descriptivas (Berstein, 1993), pero para este caso, especialmente, de tipo narrativas.

Metodología

Selección de los participantes

Teniendo en cuenta que se realizó una investigación cualitativa (Pulido, Ballén y Zúñiga, 2007), hermenéutico-comprensiva (Gadamer, 1977; Herrera, 2009), apoyada en herramientas estadísticas (Casilimas, 1996; Londoño-Vásquez, 2013), la selección se dio como se describe a continuación.

Inicialmente, se llevó a cabo la encuesta socioeconómica a las madres de 10 estudiantes del grado tercero de la institución, las cuales tenían un rango de edad entre 28 y 50 años².

La selección de los 10 participantes se realizó en el grupo de estudiantes que contaban con la autorización escrita de alguno de sus padres o tutor responsable para hacerlo. Esta selección fue intencional, pues se escogieron un niño y una niña de cada uno de los 5 cursos ofertados para el grado tercero en ese año lectivo. Por tanto, fue a conveniencia, no probabilístico (Alaminos y Castejón, 2006). Dichos estudiantes tenían una edad promedio de 8 años y su estrato socioeconómico está entre 1 y 3. Los participantes provenían en su mayoría de hogares conformados por padre y madre (Barrio, 1998).

En cuanto a los docentes, fueron 2 del tercer grado, entre 32 y 55 años, de estrato socioeconómico 4 y 5, respectivamente. Para su selección se tuvo presente el interés en participar de esta investigación (Galeano, 2003).

Instrumentos de recolección de información

Las encuestas fueron diligenciadas por las madres de familia y los docentes. Estas estaban divididas en 2 partes: la primera tenía como propósito caracterizar las condiciones del contexto familiar, social y económico en el que se desenvuelven los estudiantes de la institución educativa. La segunda

era un cuestionario de carácter cualitativo que indagaba por la percepción de las madres y de los docentes en cuanto al proceso de comprensión y producción textual de los estudiantes en su proceso de formación.

Las entrevistas se aplicaron a las madres de familia en pro de identificar los medios utilizados por ellas para promover hábitos de lectura en casa de los alumnos. Estaban compuestas por 8 preguntas abiertas y cerradas, sobre las cuales se les recomendó a las madres responder de forma honesta y abierta.

La prueba de entrada o diagnóstica fue realizada por los 10 estudiantes. Esta consistía en presentarles a ellos diversas lecturas, situaciones cotidianas de la vida diaria, y anuncios publicitarios con incorrecciones lingüísticas, de las cuales los estudiantes procedían a responder, posteriormente, unas preguntas; esto con el propósito de medir el nivel de comprensión lectora e interpretación del texto por parte del estudiante a partir de las directrices del MEN y los niveles de literacidad (Londoño-Vásquez, 2013).

Posteriormente, a los estudiantes se les aplicó una prueba intermedia en la que elaboraron una narración escrita sobre un tema específico del grado tercero, en la cual debían aparecer características de cohesión y coherencia (Ferreriro, 1997; Carlino y Martínez, 2009). Para este fin se implementó la propuesta educativa *Con las TIC leo y comprendo*, diseñada para el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora mediante la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (Kress, 2003; Larson, 2013; Parker, 2013; Rowsell y Kendrick, 2013).

Finalmente, a los estudiantes se les aplicó una prueba de salida basada en los lineamientos del MEN, la cual consistía en leer detenidamente unas lecturas y varias situaciones de la vida real, con base a las cuales los estudiantes procedían a responder. Esta prueba permitió observar los cambios presentados por los estudiantes del grupo experimental que formaron parte del proceso investigativo, los cuales participaron en la propuesta, lo que

² Se invitaron también a los padres, pero ninguno aceptó participar. Por tanto, se encuestaron a 10 madres.

permitió determinar la influencia que tienen las herramientas de la literacidad aplicadas en la propuesta metodológica en el proceso de aprendizaje de los estudiantes³.

Resultados y discusión

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la investigación; a la vez, se realiza un contraste con lo propuesto por diferentes autores con relación a la literacidad en los estudiantes y lo que ello implica.

De las madres que participaron, 90% tuvo acceso a la educación, donde la mayoría de ellas culminó su formación secundaria y 20 % ha realizado estudios técnicos. En términos generales, la ocupación está basada en el empleo informal desempeñando oficios varios, donde la mayoría son amas de casa, y dependen económicamente de los ingresos de los padres quienes también mínimamente son empleados y se desempeñan en diversos oficios, en la mayoría como conductores. Los rangos de edades de los padres oscilan entre los 20 y 40 años, solo un padre de un estudiante está entre el rango de 41 a 50 años; el estrato socioeconómico de los estudiantes es el 2, y 50 % vive en casa propia y el otro 50 %, en arriendo.

El nivel educativo de los padres puede determinar de forma significativa el desempeño escolar y los niveles de literacidad de los estudiantes, tal como lo afirma Londoño (2013). Tanto, que se puede hablar de “la existencia de variables contextuales que pueden moderar las relaciones entre el nivel educacional de las familias y su relación con la literacidad” (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007, p. 250), donde la formación de la madre (o de la persona significativa en el proceso de crianza) es una de las variables más recurrentes.

En cuanto al nivel socioeconómico y sociocultural, es relevante mencionar que este influye en cierta manera en el desempeño escolar y, por ende, en los niveles de literacidad de los estudiantes. Como se puede apreciar en los resultados obtenidos, el estrato socioeconómico es 2, y los medios para subsistir de las familias no son los mejores, tal como lo proponen Henao-Salazar y Londoño Vásquez (2017), quienes, establecieron una posible relación entre literacidad, contexto sociocultural y el rendimiento académico de los estudiantes:

Lo sociocultural tiene una incidencia extraordinaria en la apropiación del lenguaje, y la escuela, en general, potencia o limita el desarrollo del lenguaje necesario para el desempeño social y académico de los estudiantes, hasta el punto de ser el responsable de problemas educativos de los alumnos provenientes de los sectores populares. (p. 35)

Como se evidencia, son varios los factores que influyen en la literacidad y los aspectos económicos y culturales no son la excepción, pues estos proporcionan herramientas para que los procesos de aprendizaje sean satisfactorios.

En relación con la segunda parte de la encuesta socioeconómica aplicada a las madres de familia y al cuerpo docente participante, solo se presenta un análisis con base en lo propuesto por Arias-Valencia (2000) de 4 de las 8 preguntas, dada a su relación con la temática aquí tratada⁴.

Pregunta 2: ¿El niño o la niña lee párrafos enteros de corrido? ¿Cómo considera usted que él o ella lo hace?

Las madres manifiestan que sus hijos leen párrafos de corrido; 4 % manifiesta que lo hacen bien, mientras que 3 % dice que lo hace muy bien; lo que significa que un poco más de 2 % lo hace de forma lenta o regular. En cuanto al proceso de

3 Teniendo en cuenta las recomendaciones propuestas por Frisancho, Delgado y Lam (2015) para la investigación en contextos de diversidad cultural, se les solicitó a las madres participantes autorizar el uso de la información consignada en las entrevistas. De igual forma, en calidad de representantes legales de sus hijos, autorizar el uso de la información recolectada en las diferentes pruebas realizadas.

4 Para este artículo, se descartaron las preguntas 1, 6, 7 y 8. Por otro lado, el análisis empleado con estas entrevistas se basa en los elementos teóricos y metodológicos propuestos por Arias-Valencia (2000), Alaminos y Castejon (2006), Herrera (2009), Kvale (2011) y Rojas-Crotte (2011).

lectura, las madres consideran que sus hijos lo hacen bien y muy bien, es decir que pueden leer de corrido utilizando los signos de puntuación

Por su lado, 100% de los docentes dice que lo hacen de forma regular, es decir que aún no tienen un completo desarrollo de esta habilidad para su edad. Estos resultados de ambos lados permiten deducir que nuevamente la percepción de las madres y de los docentes frente a los procesos de lectoescritura son diferentes, ya que las madres tienen la percepción de que sus hijos saben hacer las cosas, así no lo sepan. Con lo anterior se evidencia que ellas les otorgan beneficios en la lectura a sus hijos, aun cuando estos no poseen dicho nivel de comprensión lectora (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007), lo cual puede afectar el proceso de aprendizaje pues el grado de exigencia varía debido a la misma percepción que tienen padres y docentes en cuanto a las habilidades de lectoescritura que adquieren los estudiantes.

Pregunta 3: Cuando el niño o la niña tiene que escribir, ¿lo hace de manera inmediata y va pensando mientras escribe? ¿Se toma un tiempo para pensar y luego escribe? ¿Definitivamente tiene usted que ayudarle?

En cuanto a la escritura, 90% de las madres expresan que los estudiantes se toman su tiempo y necesitan ayuda para hacerlo. Solo 10% lo hace inmediatamente y sin ayuda. En cuanto a la capacidad de escritura, las madres expresan que sus hijos pueden escribir y pensar al tiempo, es decir, que perciben que los estudiantes tienen habilidades para construir textos a medida que se les van ocurriendo las ideas.

Por su lado, los docentes expresan que 60% se toma su tiempo y luego escribe, y el 40% dice que debe ayudarles a los estudiantes. Dicha comparación permite concluir que las madres consideran que sus hijos pueden leer y comprender al tiempo lo que leen, pero son los docentes quienes llevan

a cabo actividades de lectoescritura con ellos y pueden decir que exactamente lee, piensa y, luego, escribe (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007), lo cual facilita ver que, una vez más, las apreciaciones son opuestas.

Pregunta 4: Cuando usted le pregunta al niño o la niña sobre algo que él o ella leyó, ¿qué suele responder? (La idea principal del texto, alguna parte textual, algo totalmente diferente, lo asocia con algo de su vida). Argumente.

La totalidad de las madres manifestó que los estudiantes, luego de leer, expresan la idea principal del texto, lo que permite interpretar que ellos sí hacen correctamente la interpretación de los textos leídos, esto según sus padres. En cuanto a la comprensión de textos, la mitad de las madres asegura que los alumnos son capaces de identificar la idea principal de un texto; mientras que la otra mitad considera que los estudiantes son capaces de recordar partes del texto, es decir, que son muy textuales. Estas respuestas de las madres evidencian su punto de vista ante la situación de literacidad de sus hijos, pero dichas apreciaciones contrastan con las de los docentes.

Estos últimos consideran que el mayor puntaje lo obtiene la parte textual, ya que los estudiantes expresan partes del texto al momento de debatir las ideas. Esta capacidad se puede notar en el tiempo que se toman para realizar composiciones sencillas; sin embargo, en esta prueba este tiempo no fue medido. En otras palabras, al preguntarle al niño sobre lo que este leyó, suelen responder alguna parte textual de la lectura (80%); mientras que el 20% responde la idea principal. Una vez más, las madres consideran a sus hijos buenos lectores y que comprenden correctamente las lecturas, pero los docentes afirman lo contrario, pues se tienen puntos de vistas diferentes sobre el verdadero nivel de la literacidad de los estudiantes.

Pregunta 5: ¿Qué dificultades identifica usted en el niño o la niña en su proceso de lectura o escritura?

Las madres, en su mayoría, manifestaron que estos no tienen dificultades. Alrededor de 30% expresó que los estudiantes leen despacio y casi 10% cree que son incoherentes al escribir. Esto deja ver que, para las madres, sus hijos no presentan dificultades en la comprensión de los textos; puesto que, desde su punto de vista, ellos pueden comprender los escritos, su intención y lo que los autores describen en ellos.

Por su parte, los docentes sostienen que identifican dificultades en el proceso de lectura, pues 60% confunde letras y sonidos; mientras que 40% tiene falta de comprensión lectora. Por otro lado, las principales dificultades que los estudiantes tienen en materia de escritura es la confusión de las letras su principal obstáculo, seguido de la comprensión lectora. Es importante resaltar que la apreciación de las madres dista de la realidad en la que se encuentran los estudiantes sobre su comprensión lectora, según los docentes (y los resultados obtenidos en las diferentes pruebas).

Por otra parte, a partir de la entrevista realizada a las madres y con el objetivo de recoger información acerca de las estrategias utilizadas por ellas para promover la comprensión en la casa, teniendo en cuenta el análisis propuesto por Kvale (2011) se encontró:

La lectura y escritura

Las madres comprenden la lectura y escritura como un acto divertido de aprender, comunicarse, ampliar el conocimiento, recopilar información; es entender, transcribir, desarrollar habilidades, expresar conocimiento y de reflejar lo que se sabe. Consideran que es significativo leer y escribir bien, porque esto les permite adquirir conocimiento, mejorar la comprensión, y algunos dicen que es importante para adquirir vocabulario y usar

bien la ortografía. Al respecto, Montealegre y Forero (2006) proponen que, en el proceso de lectoescritura, se mejora “el nivel de literacidad [...] y los niveles de procesamiento de información en la lectura” (p. 26). Esto permite ver que efectivamente este proceso de comprensión y producción textual es relevante, ya que se puede llegar a una mejor comprensión de lo leído, a desempeñarse mejor en la vida, a educarse mejor, a aprender a expresarse y a defenderse, y para organizar ideas. Por lo cual vale la pena resaltar los comentarios de las madres M:1, M:5 y M:7:

M1: “Sí, ya que ellos necesitan aprender a leer bien”.

M5: “Los ayuda a entender todo en la vida porque todo es lectura”.

M 7: “Sí, porque ayuda a lo que ellos ven en clases”.

Fomento de la comprensión y producción textual en el hogar

Las madres afirman que la mayoría tienen textos de estudio en sus casas, casi 40% de los encuestados tienen cuentos, libros de historia, textos bíblicos y, algunos pocos, enciclopedias; dos de los encuestados manifestaron que solo tienen los textos escolares. Al respecto, es importante mencionar los enunciados de las madres:

M5: “Libros que hemos comprado desde que era bebé”.

M7: “Solo los libros que le han pedido con los útiles”.

Vale la pena resaltar que 80% de los encuestados expresaron que sí generan espacios para la lectura en el hogar, y se refirieron a leer antes de acostar a los estudiantes, en la sala y en el patio, por un porcentaje muy pequeño, con el propósito de fortalecer los niveles de literacidad; al respecto,

Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive (2007) afirman: “Las familias también se involucran en actividades más directas e intencionales para enseñar habilidades de literacidad a sus niños, como por ejemplo la enseñanza del alfabeto o del sonido de las letras” (p. 242). Por otro lado, 20% de las madres no genera espacios de lectura en casa, al respecto es importante mencionar los enunciados de las madres:

M9: “Cada vez que puede sacar tiempo para leer las revistas y cuando hace tareas”.

M5: “Ninguno, él lee solo porque yo estoy trabajando”.

Así mismo, al buscar o no espacios para fomentar la comprensión y producción textual, se generan o no estrategias de motivación, respectivamente. Por ello, 70% de los encuestados manifiesta generar estrategias de motivación como hablar a los estudiantes de la importancia de leer o incentivarlos a jugar con materiales que impliquen leer. Por el contrario, 30% declara que no genera ningún tipo de estrategias que incentiven la lectura en sus hijos, en muchos casos (80% de las madres), debido a que a sus hijos les da pereza leer, o simplemente no les gusta, o se muestran apáticos a hacerlo.

El uso de libros digitales

Las madres en su totalidad respondieron que sí tienen acceso a libros digitales, que los encuentran en internet, pero la mayoría expresaron que les gustan más los impresos. Manifestaron que solo los consultan para hacer tareas, debido a que no les queda tiempo y, en ocasiones, sus hijos son autónomos en este proceso. En este sentido, hay que mencionar que el uso de la tecnología es de gran importancia para el aprendizaje de los estudiantes (Aguilar-Trejo, Ramírez-Martínel y López-González, 2014). Aun así, no existe el suficiente interés y medios para acceder a estos beneficios, así lo expresaron las madres:

M10: “No sé, es que no tenemos acceso a internet en la casa. Entonces tampoco podríamos usarlos”.

M8: “Sería bueno que los usaran, pero solo en el colegio, en la casa no hay computador”.

M5: “No los conozco, además él está muy pequeño para manejar el internet”.

Mediante las entrevistas, se pudo analizar que la mayoría de las madres están muy interesadas y entienden la importancia de que sus hijos lean y escriban, pero le han delegado la responsabilidad a la escuela; se considera vital la lectura, pero no se apoya el proceso en casa, no se tienen libros, no se hace el acompañamiento al proceso ni se tiene una cultura real frente a mejorar la forma como leen y escriben los estudiantes.

A partir de la información proporcionada por parte de los docentes, se obtuvo:

Falencias y estrategias para mejorar la lectura

La principal falencia que los docentes encuentran en los estudiantes es la desmotivación (Pérez-Posada, Arrieta-Osorio, Quintana-Castillo y Londoño-Vásquez, 2016), junto con la falta de comprensión y dificultades como omisión y sustitución. Al respecto, vale la pena mencionar los enunciados de los docentes:

D1: “Las principales falencias que se han identificado tienen que ver con la comprensión de lectura”.

D2: “No les gusta leer porque lo hacen muy lento y no entienden lo que leen”.

Por otro lado, las estrategias empleadas para corregir estas falencias fueron: la lectura oral haciendo correcciones (Montealegre y Forero, 2006), se practicó lectura recreativa y otras actividades como crucigramas y textos de literatura que fueran de interés para los estudiantes. Al tiempo que se implementa la lectura diaria y la hora del cuento. Pero la estrategia que más funciona es leer con los

estudiantes en voz alta, hacer ejercicios de lectura predictiva, dramatizada y leer con imágenes. Por su lado, las estrategias que menos funcionaron, según lo manifestaron los docentes, fueron aquellas en las que se pidieron se hicieran en casa, como la lectura en familia y que copiaran textualmente de los textos. Por tanto, de estas actividades la que más se recomienda es la implementación del cuento (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, (2007). A continuación, se citan los enunciados de los docentes:

D1: "Las más exitosas fueron las de rompecabezas y lecturas cortas".

D2: "Para los que saben leer pero leen muy despacio el que cada uno lea una frase les ha ayudado a que pierda la timidez. En cuanto a los más atrasados los dibujos permitieron apoyar la comprensión de lectura".

Importancia del apoyo desde el hogar

Para los docentes es relevante que se complemente el proceso en casa, con todo tipo de lecturas: etiquetas, periódicos, textos religiosos. Los docentes expresaron que recomendarían a las madres dar ejemplo leyendo, que se sacara tiempo para la lectura en casa y que se hiciera lectura en familia, dado que, según Susperreguy, Strasser, y Mendive, (2007):

Las creencias que los padres sustentan acerca de la literacidad pueden afectar la interacción que estos tienen con sus niños con relación a los materiales escritos, influyendo en la forma en que los estudiantes perciben la función e importancia del lenguaje escrito. (p. 241)

Sobre este tema, los docentes aconsejan que estos hábitos se fomenten desde la casa, al respecto vale la pena mencionar los enunciados de estos:

D1: "Sí, ya que es una habilidad que hay que potenciarse desde todos los escenarios para poder instaurar el hábito en los estudiantes".

D2: "Sí, la lectura es una habilidad que solo se aprende con la práctica continua tanto en clase como en el hogar, los estudiantes que practican en casa tienen mayor fluidez verbal".

Los docentes manifiestan que implementar estrategias de lectura genera cambios en el rendimiento de sus alumnos, especialmente cuando se involucran las madres. Por tal razón, el ejemplo y la práctica de la lectura, debe ser prioridad para las madres, así lo aconseja lo enunciado por los docentes:

D2: "Que sean pacientes, que permitan que los estudiantes se equivoquen y vuelvan a empezar y que no los censuren ni los ridiculicen porque dificulta más el proceso de aprendizaje".

D1: "Que lo hagan de manera lúdica para que los estudiantes no le cojan pereza a la lectura si lo hacen de forma impositiva los estudiantes se van a resistir más".

Los docentes encuestados en general recurren a la lectura para mejorar la comprensión, en la práctica y en el ejercicio se van desarrollando hábitos, se le da prioridad a la lectura oral y se tienen en cuenta los tipos de texto que sean de interés para los estudiantes, por lo que se utilizan cuentos y textos para niños.

Por otra parte, las pruebas de entrada o de diagnóstico arrojaron los siguientes resultados:

La prueba diagnóstica presentó textos cortos con una imagen gráfica. En total, se realizaron 25 preguntas cerradas con 3 opciones para marcar la respuesta acertada, se dejaron 4 preguntas abiertas en las que los estudiantes podían redactar su respuesta, la prueba se aplicó a 10 estudiantes. Todos respondieron el cuestionario completamente. Al analizar las respuestas, solo 2 preguntas fueron contestadas acertadamente por el 100% de los estudiantes, y 2 más en un 90%.

Esto indica que efectivamente los bajos niveles de literacidad afectan de forma general la comprensión y adquisición de los nuevos aprendizajes.

Dicha situación es preocupante, puesto que, en los resultados obtenidos en la prueba inicial aplicada a los estudiantes, estos acertaron en su totalidad solo a 16% de las preguntas planteadas, es decir, menos de la mitad de los estudiantes las respondieron acertadamente. El nivel de literacidad de los estudiantes está por debajo del promedio esperado. Es evidente la dificultad para pasar de la lectura literal hacia la textual, lo cual indica problemas de comprensión. En este sentido, no es de extrañar que estos bajos niveles estén afectando de forma directa su rendimiento en todas las materias.

Así mismo, se encuentra también que las preguntas con mayores dificultades para obtener respuestas correctas son las de análisis, donde se solicitó a los alumnos que interpretaran situaciones de la vida cotidiana, representadas en historias o fábulas. En ese sentido, las preguntas con una tasa de respuesta más baja fueron aquellas en las que se pidió al alumno que se colocara en el lugar de un personaje, para responder. En otras palabras, no hubo una interpretación correcta de lo leído ni una contextualización. Esto confirma lo expresado por Calderón-López (2015), quien sostiene que los estudiantes presentan más problema al momento de plantear una cohesión y adecuada interpretación de lo leído.

Mientras que las preguntas con mayores respuestas correspondieron a las que interviene la parte de la imaginación y la creatividad, donde se pedía crear una historia coherente con personajes y enseñanza. Entre el 80% y 100% de las respuestas fueron correctas, para esto se aclara que la puntuación se otorga en la medida que la historia fuera coherente, y que respondieran a las preguntas, en el caso que no tuvieran respuesta se tomaron como 0 puntos. El restante de las preguntas evaluativas obtuvo entre un 40% y 80% de respuestas acertadas. Muy bajo para el nivel que deberían tener los estudiantes en el grado que se encuentran y de acuerdo con las capacidades que debían desarrollar.

Continuando con el análisis de resultados, en relación con la implementación de la propuesta

pedagógica, la cual se llevó a cabo durante 10 meses con los estudiantes de la institución, los resultados se evidenciaban cada día al participar activamente en la ejecución del *software* de la propuesta. Durante este tiempo, los estudiantes realizaron varias veces las actividades propuestas en este *software*, el cual les calificaba automáticamente, y les daba las indicaciones correctas para que realizaran los intentos que consideraran pertinentes para mejorar su grado de comprensión lectora.

Así mismo se llevó a cabo la aplicación de varios simulacros de Prueba Saber, con el propósito de que los estudiantes implementaran lo adquirido en el *software*. Dichos resultados se evaluaban de forma individual y de manera cualitativa, con el fin de incentivar en los estudiantes la persistencia para lograr buenos y mejores resultados cada vez. Por otro lado, se hicieron talleres de lecturas de cuentos, fabulas y temas de interés para los estudiantes, los cuales fueron arrojando resultados positivos con el paso del tiempo; así, en resumen, los resultados en sí de la implementación de esta propuesta se evidencian en la aplicación de la prueba de salida.

En la prueba de salida los resultados indicaron que los estudiantes mejoraron la comprensión lectora, pues solo una pregunta fue respondida incorrectamente por 70% de los estudiantes; 3 respuestas de 25 fueron contestadas con desacierto por 60%, y de igual manera, solo 2 obtuvieron 50% de respuestas incorrectas.

Por tanto, sus aciertos en las preguntas de salida en comparación con las de entrada han incrementado, probablemente, porque ya existía una apropiación de los mecanismos de comprensión lectora y autoconfianza al momento de llevar a cabo una lectura con sentido crítico.

De igual manera, en la prueba final, el acierto en las 25 preguntas fue del 100% en comparación con la prueba inicial, lo que demuestra la mejoría en comprensión lectora y de situaciones de la vida cotidiana, que han tenido los estudiantes. Si se comparan detenidamente los desaciertos

que tuvieron en la prueba final, en comparación con la inicial, se ve cómo disminuyen las fallas, lo que indica que ha existido una apropiación adecuada de los conocimientos impartidos en cuanto a comprensión lectora. Lo anterior permite deducir que la propuesta metodológica implementada en el grado tercero de la institución educativa en mención, ha permitido potenciar los niveles de literacidad de los estudiantes participantes.

Conclusiones

Desde la perspectiva sociocultural, la literacidad es un proceso complejo que utiliza unidades lingüísticas sumado a elementos psicológicos, dando como resultado productos sociales y culturales, por lo que el desarrollo cognitivo, la civilidad y la adquisición de la literacidad tienen una relación muy estrecha.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de salida señalaron que el nivel de comprensión mejoró luego de la propuesta, elevando el porcentaje a casi el 50% por encima de la puntuación obtenida en la prueba diagnóstica. Además, ningún estudiante obtuvo resultados por debajo del 40% de equivocación, es decir que la mejoría se dio, cualitativamente, en todos los casos.

Las preguntas evaluativas ostentan entre un 40% y 80% de respuestas acertadas. Esto muestra un nivel bajo para lo que deberían tener los escolares en el grado que se encuentran y de acuerdo con las capacidades que debían desarrollar. Esto valida la propuesta que hay que hacer para lograr la literacidad que se busca y valida la estrategia a desarrollar. Las competencias que definen la literacidad varían según el contexto y el medio en el cual se desarrollan los textos. Ese contexto está mediado por dos características: lo electrónico, en este caso las TIC, como medio de difusión del conocimiento, y lo académico, como un nivel superior en cuanto al tratamiento de la información.

En este contexto, la implementación de elementos tecnológicos en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos y de refuerzo de los conocimientos previos ha sido un avance a nivel educativo, que ha traído beneficios en el rendimiento académico de los estudiantes, al ser orientado de forma correcta, dado que fomenta el interés y mejora la actitud hacia la lectura.

Un problema por resolver es la dislexia, pues los estudiantes confunden las letras be (b) y de (d), lo mismo que algunos símbolos de letras y números. Dicho proceso se debe llevar a cabo de la mano de un grupo de profesionales, quienes, desde un enfoque interdisciplinar, les aporten una mejora a estas dificultades

Por otro lado, para los docentes es claro que los estudiantes aún no tienen una habilidad lectora para su edad; según los docentes, ellos necesitan de un ejercicio que les ayude a organizar las ideas para iniciar el ejercicio de escribir, dado que este proceso se va desarrollando a lo largo del ciclo vital. Es en estas primeras etapas donde se dan bases sólidas para que se incentive el gusto por la lectura y la implementación de mecanismos que les faciliten una comprensión crítica de lo leído.

En cuanto a la capacidad de entendimiento de las ideas de un texto, los estudiantes son textuales a la hora de expresar lo leído y hacen poco análisis; si a esto sumamos la confusión de las letras, podemos ver que aquí radican las dificultades y es aquí donde debe apuntar un proyecto sobre comprensión y producción textual. Los estudiantes tienden a repetir las cosas tal cual las escuchan y, es allí, donde el papel del docente es fundamental, y aún más cuando dicho direccionamiento se lleva de la mano de herramientas digitales.

El papel de la familia y el apoyo que esta le brinde al estudiante tiene vital importancia para el desarrollo de los niveles de literacidad. Por esto, es necesario, el trabajo mancomunado entre escuela y familia. Aunque las madres no ven como un problema las deficiencias de sus hijos y consideran esto como normal, es necesario iniciar un proceso

con ellas de tal manera que apoyen el proyecto que desde la escuela se plantea.

Esto les da a entender que no hay problema ahí y perciben que sus hijos son capaces de escribir y pensar al mismo tiempo, es decir que construyen ideas a medida que escriben un texto; para la mitad de ellas, sus hijos son capaces de expresar literalmente un texto y extraer la idea principal, lo cual no ayuda en el proceso porque parten de que no hay un problema a resolver, pero son conscientes de que el apoyo que reciben los alumnos en el hogar no ayuda al proceso. Por último, para las madres no es claro lo que significa la *literacidad* y expresan dificultad con el término.

Por otro lado, el desarrollo de las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus docentes y compañeros de clase mejoró en términos de comunicación y diálogo asertivo, pues al momento de expresarse lo hacían de una forma más pausada y coherente. Así mismo, se expresaban mejor al comunicar las ideas obtenidas del proceso de lectura.

Esto permite concluir que es fundamental iniciar una formación con los estudiantes, poniendo en práctica los elementos que conforman la literacidad para que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea más eficiente y dé los frutos esperados, pero también es pertinente iniciar un trabajo mucho más intenso con las madres a fin de que el apoyo tan necesario de la familia en el proceso se haga efectivo (Londoño-Vásquez, 2015b). Se hace necesario, entonces, proponer soluciones que contribuyan al mejoramiento de las condiciones relativas a la literacidad de una población específica (grado tercero) como la de la institución, este proceso tendrá que ser un ejercicio desarrollado con padres de familia y con los estudiantes.

Por otro lado, las pruebas aplicadas a los estudiantes abarcaron preguntas que son de conocimiento, de comprensión, de síntesis y de evaluación, las cuales permiten describir las competencias comunicativas con las que cuentan los estudiantes en una fase inicial y con las que terminan luego de la propuesta. Dentro de ellas se

tienen en cuenta el alcance y la agudeza lectora que tienen, al tiempo que se analizaban los niveles de literacidad en textos narrativos de los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa Hernán Villa Baena del municipio de Bello, durante el año 2016.

Reconocimientos

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Niveles de literacidad de los niños y niñas de tercer grado: un estudio en el municipio de Bello, Antioquia”, el cual fue requisito de grado en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Cinde-Universidad de Manizales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Trejo, J., Ramírez-Martínel, A. y López-González, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11, 123-146. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1257/1083>
- Alaminos, A., y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Islas Baleares: Universidad de Alicante.
- Ames-Ramello, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Arias-Valencia, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26.
- Barrio, M. (1998). Educación y nuevos tipos de familia. *Psicología Educativa*, 4(1), 23-48.
- Bernstein, B. (1993). Sobre el discurso pedagógico. En M. Díaz, *La construcción social del discurso pedagógico* (pp. 119-164). Bogotá: Prodic el Griot.
- Birgin, A. (2001). La docencia como trabajo: la construcción de las nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili, y A. Frigotto, *Ciudadanía*

- negada. *Políticas de exclusão na educação e no trabalho* (pp. 35-40). Sao Paulo: Clasco-Cort.
- Botzakis, S. (2016). Visual and digital texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6) 731-733. DOI:10.1002/jaal.518
- Calderón-López, M. (2015). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y Lingüística*, 32, 259-282. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112015000200014
- Carlino, P., y Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Neuquen: Editorial Universidad Nacional del Comhuc. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todos-as-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>
- Casilimas, C.A.S. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Icfes.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, L.S. y Henao, J.I. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*. Bogotá, D.C.: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
- Castek, J. y Beach, R. (2013). Using apps to support disciplinary literacy and science learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 554-564. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41827900>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Coyoacan, México: Siglo XXI Editores.
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Perspect*, 5(3), 7-16. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/49099/1/DOC090312.pdf>
- Frisancho, S., Delgado, E. y Lam, L. (2015). El consentimiento informado en contextos de diversidad cultural: trabajando en una comunidad Ashaninka en el Perú. *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33), 26-35. Recuperado de <http://limite.uta.cl/index.php/limite/article/view/159>
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. Vol. I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galeano, M.E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Eafit.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. En H. Fehring y P. Green (eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 7-63). Newark: Internacional Reading Association.
- Henao-Salazar, J. y Londoño-Vásquez, D. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: La experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. *Encuentros*, 5(1), 29-46. Recuperado de <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/847/0>
- Herrera, J.D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2015). *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las Pruebas Saber 11°, 2015-2*. Bogotá.
- Isáziga-David, C.H., Gabalán-Coello, J. y Vásquez-Rizo, F.E. (2014). La propuesta académica en la construcción de una sociedad con calidad: análisis del valor agregado en el proceso formativo colombiano. *Hallazgos*, 11(22), 359-384.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Nueva York: Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Larson, L.C. (2013). It's time to turn the digital page: Preservice teachers explore e-book reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 280-290. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23367698>
- Londoño-Vásquez, D.A. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales-Cinde. Manizales, Colombia.
- Londoño-Vásquez, D. (2014.) De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Revista Anagramas*, 13(26), 197-220. Universidad de Medellín. Recuperado de <http://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1189/1148>

- Londoño-Vásquez, D. (2015a). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 197-220. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v13n26/v13n26a11.pdf>
- Londoño-Vásquez, D. (2015b). *Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico*. Enigado: Editorial Institución Universitaria de Enigado.
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E. y Jerez-Martínez, I. (2011). Digital Competence and Literacy: Developing New Narrative Formats. The «Dragon Age: Origins» Videogame. *Revista Comunicar*, 18(36), 165-171.
- Manzano, M. (2000). *Impacto del léxico en la lectura de comprensión en los estudiantes de la secundaria técnica No. 1 en el Estado de Tlaxcala*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México.
- Merino-Obregón, R. y Quichiz-Campos, G. (2010). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/07/Literacidad-como-practica-social.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Decreto 1295*. Bogotá.
- Montealegre, R. y Forero, L.A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Parker, J.K. (2013). Critical literacy and the ethical responsibilities of student media production. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 668-676. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41827921>
- Pérez-Posada, D., Arrieta-Osorio, F., Quintana-Castillo, J. y Londoño-Vásquez, D. (2016). Análisis de narrativas de los y las estudiantes con bajo rendimiento académico de algunas instituciones de educación secundaria del departamento de Antioquia en el año 2013. *Revista Katharsis*, 21, 273-310. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Philliber, W.W., Spillman, R.E. y King, R. (1996). Consequences of family literacy for adults and children: Some preliminary findings. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(7), 558-565. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40017464>
- Puig Farrás, J., Castañeda-Naranjo, L. y Henao-Salazar, J. (1986). *Clase social y lenguaje: investigación en bachilleres de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pulido, R., Ballén, M. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Riquelme, A., y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105.
- Rojas-Crotte, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 14(31), 176-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192010>
- Rowell, J. y Kendrick, M. (2013). Boys' hidden literacies: The critical need for the visual. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 587-599. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41827903>
- Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M. y Mendive, S. (2007). Las creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con diferentes niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/805/80539203/>
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 42, 139-160.
- Zavala, V. (2009) ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México, D. F.: Siglo XXI.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Análisis del discurso oral en asambleas de la Universidad del Valle**Analysis of the oral discourse in assemblies of the Universidad del Valle**

Ángela del Mar Delgado Rengifo* , Alfonso Vargas-Franco**

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un análisis del discurso oral de un grupo de alumnos de la Universidad del Valle en asambleas generales estudiantiles, en el marco de la crisis de 2015 del Hospital Universitario del Valle. Su propósito es describir y analizar las características de un tipo de discurso oral poco estudiado en Colombia que, al margen del discurso oficial académico, evidencia una práctica enmarcada en la literacidad crítica. El estudio se basó en el modelo de interpretación de datos proveniente del análisis del discurso y el análisis crítico del discurso, los cuales, por su carácter multidisciplinar, permitieron integrar nociones de la teoría de la argumentación y categorías de la teoría de los actos de habla, al igual que analizar el discurso como instrumento de resistencia. Entre los principales resultados, el estudio evidenció la emergencia de un tipo de texto oral que refleja las identidades e ideologías de los hablantes, en este caso estudiantes que a partir de la práctica de una literacidad crítica construyen enunciados de contenido argumentativo. Estos enunciados, más allá de comunicar ideas, develan intenciones para la realización de actos y demuestran, mediante sus temas, el carácter de resistencia del discurso estudiantil. Igualmente, el estudio permitió reconocer la dinámica organizativa de la asamblea estudiantil, caracterizando sus componentes y los roles de los participantes.

Palabras clave: asamblea, análisis del discurso, actos de habla, argumentación, resistencia, movimiento estudiantil.

Abstract

This paper presents the results of an oral discourse analysis of a group of students from the Universidad del Valle in general students assemblies, in the context of the Hospital Universitario del Valle crisis in 2015. Its purpose is to describe and analyze the characteristics of a type of oral discourse little studied in Colombia that, apart from the official academic discourse, demonstrates a type of students practice framed in the critical literacy. The study was based on the data interpretation model of Discourse Analysis and Critical Discourse Analysis, which, due to their multidisciplinary nature, allowed the integration of argumentation theory notions and speech acts theory categories as well as analyze discourse as an instrument of resistance. As a result, the study evidenced the emergence of a type of oral text that reflects the identities and ideologies of the speakers, in this case students who based on the practice of a critical literacy construct statements of argumentative content. These statements beyond communicating ideas reveal intentions for the performance of acts, and demonstrate through their topics the character of resistance of the student discourse. Likewise, the study allowed to recognize the organizational dynamics of the student assembly, characterizing its components and participants roles.

Keywords: assembly, discourse analysis, speech acts, argumentation, resistance, student movement.

* Licenciada en Lenguas Extranjeras, Universidad del Valle (Colombia). Sus áreas de interés se dirigen al análisis del discurso oral en asambleas estudiantiles. Correo electrónico: angela.delgado.rengifo@correounivalle.edu.co—ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3447-5912>

** Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe, Universidad Pompeu Fabra (España). Profesor del Departamento de Lingüística y Filología de la Universidad del Valle (Colombia). Sus áreas de interés están dirigidas al análisis del discurso oral y escrito, literacidad crítica y literacidades digitales. Correo electrónico: alfonso.vargas@correounivalle.edu.co—ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8853-7731>

Introducción

El evento comunicativo que se plantea analizar se enmarca en un contexto de movilizaciones estudiantiles de la Universidad del Valle que buscaban denunciar la precaria situación financiera del Hospital Universitario del Valle Evaristo García (en adelante, HUV)¹, así como exigir un sistema de salud público de calidad, y rechazar las políticas del Gobierno. De acuerdo con Aranda Sánchez (2000, p. 248), “el movimiento estudiantil conlleva una orientación política en la medida que cuestiona y demanda el uso de recursos y condiciones manejadas por el Estado”. En este sentido, la asamblea estudiantil, al ser la herramienta de organización donde se analizan, se debaten y se definen acciones que apuntan a resolver una problemática que afecta la comunidad estudiantil, se presenta como acto político y escenario de resistencia al poder hegemónico, pues lo que en ella se acuerda busca incidir en las decisiones políticas del establecimiento político.

En este tipo de evento comunicativo, producido al margen de las prácticas de la oralidad y la escritura académicas, emerge un tipo de discurso oral estudiantil que evidencia las reflexiones producto de una lectura crítica de la información divulgada en los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, redes sociales, etc.). El discurso oral resultado de esta literacidad vernácula refleja la identidad e ideología de los miembros de la comunidad estudiantil, al igual que su competencia en la creación de enunciados argumentativos de resistencia.

De este modo, resulta relevante analizar el discurso estudiantil asambleario que, al ser de tipo oral y poco estudiado en nuestro país, merece, a nuestro juicio, una mayor atención de la comunidad académica por tratarse de un discurso de

resistencia, que representa una de las expresiones más auténticas de la capacidad crítica y argumentativa de los estudiantes universitarios frente al discurso de la clase dominante representada por el Gobierno nacional. Existen hitos recientes en el movimiento estudiantil colombiano en los que la asamblea, como acto político y género discursivo oral, desempeñó un papel muy importante en la creación de estrategias de acción que reivindicaron el derecho a una educación pública de calidad. Ejemplos de ello fueron la lucha por derogar la reforma a la Ley 30 de 2011 que buscaba mercantilizar la educación superior, y la movilización en contra del desfinanciamiento de la educación pública superior en 2018.

Si bien no se han encontrado estudios enfocados en la Asamblea Estudiantil como un tipo de género discursivo oral, existen diversos trabajos en Latinoamérica que han analizado el discurso argumentativo estudiantil de resistencia en otros escenarios comunicativos. Un ejemplo de ello es el trabajo de Cárdenas (2013), quien desarrolló un análisis conversacional en el cual se describe una interacción política juvenil con base en el fondo de conocimientos compartidos, estrategias conversacionales con efectos de descortesía y gestión de las imágenes y roles sociales. Igualmente, Correa Abondano (2010) presentó un análisis argumentativo de los discursos publicados por movimientos estudiantiles universitarios en blogs, realizando un inventario de las proposiciones y sus estructuras argumentativas en el que destaca el papel del discurso de resistencia, la ideología y el movimiento estudiantil.

Por su parte, Heredia Giraldo (2013) tomó como objeto de análisis un corpus de textos multimodales divulgados en YouTube en torno a la reforma a la Ley 30 de 2011 que rige la educación superior en Colombia; este trabajo describe el proceso discursivo que evidencia la construcción de un *ethos* político contrahegemónico en la reivindicación de la protesta como herramienta de transformación social. Para ello se abordan categorías como la

¹ El Hospital Universitario del Valle es uno de los hospitales públicos más importantes del suroccidente colombiano; atiende a población de escasos recursos provenientes de departamentos como Valle, Cauca, Putumayo y Nariño. Igualmente, es reconocido por ser el lugar de prácticas profesionales de los estudiantes de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle y otras universidades de la ciudad de Cali.

dinámica enunciativa, carnavalización, polifonía e intertextualidad del lenguaje.

Por otro lado, Hatibovic, Sandoval y Cárdenas (2012) estudiaron las *posiciones de sujeto* inmersas en las discusiones de grupos de estudiantes universitarios que construían la acción política universitaria de manera diferente, de acuerdo con su relación con la misma. Para ello hicieron énfasis en la identidad, poder y hegemonía, determinando estrategias discursivas y retóricas empleadas por cada grupo.

El presente estudio se basa en el análisis de un corpus de enunciados obtenidos de dos asambleas generales estudiantiles realizadas a finales de 2015 en la Universidad del Valle. Para ello se llevó a cabo una investigación descriptiva de metodología cualitativa que caracterizó el tipo de discurso oral asambleario en relación con sus estrategias argumentativas, temas, realización de actos de habla y roles discursivos. De esta manera, se adopta el análisis del discurso como principal instrumento de análisis de datos debido a que, desde su carácter multidisciplinario, nos permite integrar aportes de la teoría de los actos de habla, la teoría de la argumentación y los nuevos estudios de literacidad.

De manera específica, a través de esta investigación se espera: a) determinar los subtemas abordados de manera reiterativa durante las asambleas estudiantiles; b) analizar los distintos actos de habla presentes en el discurso de los estudiantes; c) reconocer elementos característicos del discurso de resistencia; d) identificar y analizar los roles discursivos adoptados en las asambleas estudiantiles.

Marco teórico

En Latinoamérica, la autonomía de la universidad pública ha dado pie a que el movimiento estudiantil asuma la realidad y los problemas sociales desde una perspectiva crítica y reflexiva alejada de la visión ideológica dominante de los gobiernos de turno. La Reforma Universitaria de 1918, en Córdoba (Argentina), y las siguientes décadas de experiencias de organización estudiantil universitaria,

han categorizado el movimiento estudiantil como un influyente actor político por su capacidad de incidir en las decisiones de un gobierno. Un ejemplo de ello, en el contexto colombiano, ocurrió en 2011 con la creación de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), con la cual se logró frenar la reforma legislativa a la Ley 30, que buscaba profundizar la privatización de la educación superior. Sus nuevos repertorios de acción permitieron replantear el movimiento estudiantil e institucionalizar su acción frente al Gobierno colombiano. De acuerdo con Jiménez (2013),

[...] el uso de repertorios de acción novedosos es uno de los elementos más llamativos de la movilización estudiantil; el abrazatón, el besatón o el carnaval, rompen con el uso de repertorios radicales y brindan recursos, legitimidad y conexión a la protesta estudiantil. (p. 53)

Ahora bien, estos repertorios de acción que producen grandes movilizaciones sociales presuponen la existencia de formas de organización y comunicación efectivas. Si bien, para Jiménez (2013) dichas maneras cambiaron y ahora entran en juego las vocerías, redes sociales, comités operativos, mesas de interlocución, la asamblea estudiantil sigue siendo el máximo órgano de información, decisión y organización del movimiento.

De acuerdo con Aranda Sánchez (2000, p. 244) la asamblea es la clave del alto nivel organizativo del movimiento estudiantil en el que se articulan dos niveles: “1) se constituye la asamblea general como máxima autoridad del movimiento, en la cual se encuentran representados todos los participantes; y 2) se integra el nivel de las asambleas por escuela”. Ambos niveles llevan a cabo procesos democráticos que permiten priorizar intereses colectivos ante cualquier interés particular. De este modo, la base de la organización estudiantil se basa en las prácticas de democracia directa. En palabras de Steinberg (2016, p. 129): “The term direct democracy refers to a political decision-making process in which people decide policy initiatives

directly [...] through some means such as voting, rather than relying on the decision of a representative". Sin embargo, debido a la heterogeneidad de opiniones que se encuentran en una asamblea, se prioriza un debate que disminuya discrepancias antes de someter una idea a votación.

La Real Academia Española en el *Diccionario de la Lengua Española* (2017), define *asamblea* como "reunión de los miembros de una colectividad para discutir determinadas cuestiones de interés común y, en su caso, adoptar decisiones", resaltando su carácter plural, pues un gran número de personas, con opiniones y reflexiones diferentes forman parte de la discusión. Por ello, quienes presentan sus puntos de vista en una asamblea se valen del poder del discurso en la construcción de enunciados persuasivos que logren la adhesión del auditorio a sus ideas.

Para llegar a un consenso que cuente con la aprobación de la mayoría de las voces presentes en la asamblea, la argumentación contenida en el discurso adopta un carácter esencial, al ser la acción de "provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento" (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 34). Esta definición atribuida a la nueva retórica se enfoca en la tarea de persuadir y de convencer, reconociendo la coexistencia del aspecto emocional y racional en el discurso, y dándole gran importancia al auditorio receptor que, como parte del contexto, debe ser reconocido por el orador para incrementar las posibilidades de éxito en su argumentación.

Gee (2005) afirma que existe una identidad que es definida por cada grupo social y que es evidenciada por sus hablantes a través del lenguaje. Reflejar aspectos de esta identidad y establecer vínculos de solidaridad en la creación de sentido, asignarían al hablante una imagen mayormente aceptada por el auditorio. Así, basándose en el conjunto de valores, creencias y concepciones compartidas por el auditorio, los argumentos emitidos por el orador parecerán ser más razonables.

Es importante señalar, que este tipo de discurso argumentativo estudiantil asambleario se construye

al margen de los discursos oficiales en el ámbito académico universitario. Es decir que este tipo de discurso emerge como resultado de prácticas cotidianas de lectura y escritura no académicas o no oficiales por parte de estudiantes de la Universidad del Valle. De acuerdo con Zavala (2009):

Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios. (p. 23)

Esta es la perspectiva que comparten los nuevos estudios de literacidad (NEL), al concebir la lectura y escritura como "actos socioculturales a través de los que los ciudadanos desarrollamos nuestra actividad vital en una comunidad letrada" (Cassany, 2015, p. 94) Así, el uso de la literacidad trasciende el campo cognitivo para encontrarse implicado en la interacción personal y en lo que hace la gente con la escritura y lectura.

De acuerdo con los NEL, al tipo de literacidad no académica se le denomina literacidad *vernácula*, pues hace referencia a "aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes" (Zavala, 2009, p. 31). Así, los estudiantes universitarios, con el propósito de informarse sobre la realidad de su contexto social, desde una perspectiva no oficial, desarrollan prácticas de literacidad que, además de vernáculas, devienen en críticas, al enfrentarse cotidianamente con el desafío de discernir una gran cantidad de información disponible en la red. Vargas-Franco (2015) define la literacidad crítica como:

La capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos

roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red. (p. 142)

En resumen, leer de manera crítica es reconocer que, en las noticias, columnas de opinión, artículos, tuits, y demás textos que se encuentran en medios físicos y digitales se presenta un discurso capaz de producir y reproducir una ideología.

Cassany (2010) precisa que por *ideología* no solo se debe entender el propósito político del autor, sino “el conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura (el conocimiento, los valores y las actitudes que comparten los miembros de una comunidad) y que se insertan inevitablemente en cualquier discurso producido en la misma y para la misma” (p. 369).

Dicho de otro modo, una lectura crítica implica tanto la reflexión sobre la ideología subyacente al texto, como la compatibilidad con la propia ideología. Gee (2005) reconoce la ideología como una *teoría social* implícita en el discurso de cada persona, en la que se incluyen creencias sobre las maneras *correctas* de pensar, sentir y comportarse, así como puntos de vista sobre la distribución de bienes sociales y materiales. Un proceso de confrontación ideológica como este sale a la luz a través del discurso oral estudiantil, convirtiéndolo en un texto significativo capaz de reflejar las reflexiones, valores y posiciones políticas que los estudiantes defienden como parte de su identidad en el contexto asambleario.

Gee (2005) sostiene que cada persona es sujeto de muchos discursos, cada uno de los cuales representa cada una de sus múltiples identidades. En definitiva, el discurso que los estudiantes emplean en un aula de clases es diferente al presentado en el contexto asambleario, y por ende refleja una identidad diferente. En cierto modo, a través del discurso asambleario pueden reflejar con más libertad quiénes son y lo que hacen. Tal como lo señala Ivanic (citado por Zavala, 2011, p. 61), “muchos estudiantes conciben la lectura y

escritura académicas como una especie de juego en el que se les pide que asuman una identidad que ‘no soy yo’ y que no reflejan la idea que tienen de sí mismos”.

Desde la perspectiva social y política de los estudios críticos del discurso, se reconoce el discurso como “una parte intrínseca de la sociedad que participa de todas sus injusticias, así como de las luchas que se emprenden contra ellas” (Van Dijk, 2000, p. 50). Esta perspectiva permite determinar cómo los estudiantes de la Universidad del Valle se sienten identificados en un discurso de resistencia al poder ejercido por la clase dominante, reconociendo el poder del discurso en la construcción de ideologías, así como en la resistencia a las mismas.

Por otro lado, Fairclough (1992) identifica tres perspectivas del discurso: el discurso como práctica textual, el discurso como práctica discursiva, y el discurso como práctica social. Analizar esta última perspectiva es defender que el discurso ejerce poder en las estructuras y relaciones sociales, discutiendo, resistiendo, etc. Dicho de otra manera, significa reconocer que un discurso, además de reflejar procesos sociales, ejerce poder para construirlos y conformarlos.

Pero ¿cómo se ejerce este poder? De acuerdo con Foucault (1981, p. 112) “por poder hay que entender, primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización”. En otras palabras, dentro de una sociedad no existe un poder único y soberano, sino que por el contrario existen diferentes relaciones de poder con fuerzas y niveles que varían. Igualmente, plantea que “lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones” (Foucault, 1988, p. 14). En resumen, el ejercicio del poder consiste en, a través del discurso, *orientar conductas* de las personas para que actúen en un campo más restringido de opciones. Dicho de otra manera, el poder del discurso tiene la capacidad de ejercer

influencia sobre la continuidad de cierto tipo de accionar o de pensar, permitiendo o resistiendo ante la perpetuidad de una estructura social.

Si bien el discurso de resistencia es construido por el grupo de personas que, en una relación de dominación, formarían parte de los *dominados*, Van Dijk (1997) resalta que dicha relación de *dominante* y *dominado* no siempre se mantiene, afirmando que el grupo dominante no es *todopoderoso*, pues existen formas de cooperación en las que un gran grupo de personas *dominadas* se reúnen para cuestionar el discurso de la clase *dominante* y crear alternativas ante la situación que los afecta. En este sentido, podríamos decir que en ocasiones, como las asambleas estudiantiles, los sujetos dominados, al inscribirse en una práctica de literacidad vernácula contrahegemónica, realizan una lectura crítica del discurso de las élites gubernamentales, reconociendo en el propio discurso una herramienta de resistencia y lucha que podría darles el poder mediante la persuasión y convencimiento de sus pares de convertirse en actores políticos que rechazan al orden social establecido.

El discurso de resistencia representa así la principal expresión de ideologías alternativas frente a una ideología dominante. En él se articula de la visión crítica de la realidad junto con la creación de propuestas alternativas que incitan a la acción transgresora en conjunto. En este sentido, dentro del discurso de resistencia se reconoce una perspectiva positiva en la posibilidad de transformación de la realidad frente a una perspectiva negativa que cuestiona las bases ideológicas y las acciones de la clase dominante.

Como se ha expuesto, el lenguaje va más allá de su estructura formal y su finalidad trasciende al acto único de comunicar. De acuerdo con Austin (1990) y Searle (1980), los enunciados que expresamos diariamente, más allá de describir verdades o falsedades, nos sirven como herramientas para realizar la acción. Austin (1990) reconoce que en este tipo de expresiones realizativas o *enunciados performativos* se pueden identificar: el acto

locucionario (acto de comunicarse), *ilocucionario* (otros actos ejecutados mediante el enunciado) y *perlocucionario* (efectos por lo expresado). Analizar el acto de habla ilocucionario en los enunciados expresados por los estudiantes en situación de asamblea significa identificar qué acciones son ejecutadas mediante los enunciados de sus intervenciones, al igual que las circunstancias que permiten que un acto ilocucionario sea realizado exitosamente y, por consecuencia, suscite el acto perlocucionario esperado.

Con este fin, se empleó para el estudio, la propuesta taxonómica de actos ilocucionarios creada por Searle (1991) que identificó la *fuerza ilocucionaria* en los enunciados:

1. *Representativos*: cuyo propósito es comprometer al hablante con la verdad de la proposición expresada.
2. *Directivos*: su objeto ilocucionario es intentar llevar al oyente a hacer algo.
3. *Compromisorios*: cuyo objeto es comprometer al hablante con una acción futura.
4. *Expresivos*: su objeto ilocucionario es expresar el estado psicológico del hablante.
5. *Declarativos*: actos en los que decir es hacer, pero cuya realización exitosa radica en que sea emitido por una institución o persona que represente autoridad.

Metodología

El desarrollo metodológico de la investigación se abordó desde un paradigma cualitativo, pues se buscaba analizar un fenómeno discursivo de un grupo social específico, mediante su observación y descripción en el contexto natural. La investigación se basó en el análisis crítico del discurso cuya denominación más reciente es la de estudios críticos del discurso² al proponerse como objetivo el estudio del uso real del lenguaje en la perspectiva del discurso como práctica social. Cabe resaltar

² “Para enfatizar que muchos métodos y enfoques pueden ser aplicados en el estudio crítico del texto y el habla, preferimos actualmente el término más general de estudios críticos del discurso (ECD) para referirnos a este campo de investigación” (Van Dijk, 2016, p. 204).

que este es un enfoque multidisciplinar que no presenta una metodología específica de análisis. De acuerdo con Van Dijk (2016, p. 204), “en el ACD todos los métodos interdisciplinarios de los estudios discursivos, así como otros métodos relevantes de las humanidades y las ciencias sociales, pueden ser utilizados”.

Corpus

El corpus analizado corresponde a las intervenciones estudiantiles grabadas en audio que formaron parte de dos asambleas de estudiantes de la Universidad del Valle en el marco de la problemática del cierre del HUV. El acceso y autorización para la grabación de dichas asambleas, como parte de la investigación monográfica de grado, fue posible gracias al hecho de ser estudiante de la universidad y contó con la aceptación de los miembros de la asamblea, previa explicación del objetivo de obtener datos empíricos para la escritura del trabajo de grado de Ángela del Mar Delgado.

La primera asamblea estudiantil realizada el 23 de septiembre de 2015 tuvo una duración de 2 horas 40 minutos, en la que participaron 32 estudiantes. La segunda asamblea estudiantil convocada para el 24 de octubre de 2015 tuvo una duración de 5 horas y contó con la participación de 72 estudiantes universitarios.

Criterios de transcripción

La transcripción de los audios recogidos se llevó a cabo respetando la gramática, sintaxis, los usos y repeticiones propios del discurso oral; se enfocó en los enunciados y en la estructura formal de las intervenciones, es decir, en el empleo de conectores e indicadores de argumentación, actos de habla, y los recursos semánticos y retóricos empleados.

Finalizado el proceso de transcripciones, la asamblea No. 1, del 23 de septiembre del 2015 arrojó un total de 15.327 palabras (26 páginas), mientras que la asamblea No. 2 arrojó un total de 27.594 palabras (43 páginas). Es importante

mencionar que fueron tomadas en cuenta exclusivamente las intervenciones realizadas por los estudiantes de la Universidad del Valle, cuyos nombres fueron omitidos por razón del consentimiento informado y de la ética de la investigación.

Diseño e implementación de tablas de análisis

Para el análisis de cada uno de los 628 enunciados tomados de las intervenciones estudiantiles, se diseñaron y aplicaron dos tablas que organizaron los datos recogidos en la transcripción del corpus.

En los dos tipos de tablas empleadas se contó con la clasificación del enunciador basándose en su rol dentro de la asamblea (moderador, o estudiante), la categoría de análisis de la tabla (tema o tipo de acto de habla ilocucionario), el fragmento del discurso al que hace referencia la categoría, y una breve descripción o explicación del fenómeno presentado. Para la rejilla correspondiente a los actos de habla se empleó la clasificación de actos de habla ilocucionarios presentada por Searle (1991).

En estas tablas se llevó a cabo un análisis escrito que reflejó la dinámica discursiva manejada por los estudiantes de la Universidad del Valle en las asambleas estudiantiles. Para ello se interpretó la organización interna de la asamblea en cuanto a temas y predominancia de actos de habla y roles discursivos, reconociendo las características del discurso argumentativo de resistencia que emplean los estudiantes de la Universidad del Valle.

Contexto del evento comunicativo

La situación comunicativa analizada se desarrolla en el marco de la crisis del sistema de salud pública en Colombia. El déficit económico por la falta de regulación por parte del Gobierno nacional frente al funcionamiento del plan obligatorio de salud (POS), además del incumplimiento en el pago por los servicios prestados a las entidades promotoras de salud (EPS), y la corrupción interna en el manejo financiero por parte de los directivos de

los hospitales y de las gobernaciones o alcaldías, se constituyeron en las causas del cierre definitivo de numerosos hospitales públicos del país.

De manera específica, el Hospital Universitario del Valle Evaristo García fue uno de los centros de salud en riesgo de ser clausurado definitivamente en 2015. Por esta razón, los estudiantes de la Universidad del Valle iniciaron un gran número de movilizaciones en rechazo a la decisión del Gobierno nacional de ordenar su cierre. Las exigencias del movimiento estudiantil incluían, entre otras, una inyección presupuestal que solventara la crítica situación por la que atravesaba el Hospital, al igual que el pago inmediato de las sumas adeudadas por las EPS, que en ese entonces ascendía a los 200.000 millones de pesos. La masiva movilización y organización de la comunidad estudiantil impidieron el cierre definitivo del Hospital.

La asamblea general estudiantil realizada el 23 de septiembre de 2015 definiría la posición y el mecanismo de movilización de los estudiantes de la Universidad del Valle frente a la defensa del HUV. Con la realización de asambleas por facultades como precedente, y aceptando la invitación inicial realizada por la Facultad de Salud, la asamblea general coincidió en el apoyo a los objetivos vinculados a la movilización y en la declaración de paro académico indefinido. Igualmente, determinó la agenda de movilización de la siguiente semana y las exigencias que definirían los objetivos de movilización. Como mecanismo de organización se creó el comité académico-político que a lo largo de la coyuntura se encargaría de estudiar alternativas para solventar la crisis del hospital.

Por su parte, la asamblea general estudiantil del 28 de octubre evaluaría el paro académico como mecanismo de movilización y los avances de las mesas de trabajo y comités organizativos. Basándose igualmente en las asambleas por facultades, el estudiantado reconoció avances de la movilización estudiantil como los compromisos adquiridos por el ministro de Salud, la Gobernación y la Procuraduría para la ejecución de medidas que

garantizaran el funcionamiento del HUV. Finalmente, la asamblea se dio a la tarea de aprobar la propuesta de delegados que representarían a los estudiantes en la Mesa por el Salvamento del HUV, un medio de comunicación con los entes involucrados en las decisiones referentes al HUV.

Resultados y discusión de resultados

Enunciadores

El presente análisis descriptivo establece dos categorías de enunciadores con el propósito de visibilizar una diferencia discursiva que responde al rol que cada tipo de enunciador adopta dentro del fenómeno asambleario. De acuerdo con Charau-deau y Maingueneau (2005, p. 219), “el enunciador no debe ser considerado como un punto fijo y compacto obrando de modo de simple soporte para el decir: el enunciador es a la vez condición y efecto de la enunciación”. Por ello, para hablar del enunciador se debe tomar en cuenta la complejidad de la situación enunciativa, su género discursivo y el rol que se asume.

Moderador

La asamblea como espacio de discusión comparte características con las interacciones orales de un debate; un ejemplo de ello es la presencia del *moderador*. De acuerdo con Kerbrat-Orecchioni (citado por Tusón, 1997, p. 70), “las personas que participan en el debate lo hacen en función de un papel especial. Por una parte, existe una persona que dirige el encuentro (quien modera) y que, en principio, ha de mantenerse neutral a lo largo del debate”. De acuerdo con esto, un moderador debe construir un discurso formal caracterizado por la neutralidad de los enunciados; es decir que, en función de su rol, no puede manifestar su opinión frente a las discusiones generadas.

Esta definición se vio reflejada en la mayoría de las intervenciones del moderador. Sin embargo, se

presentaron situaciones en las que la persona designada fue más allá de su rol de moderador, introduciendo su punto de vista frente a una discusión.

Ejemplo:

Moderador: *Lo correcto, pienso yo, es votar si se hace la consideración a votar. Alcemos la mano los que estén de acuerdo con que la votación se haga antes del recogimiento.*

Estudiante: *Moción de procedimiento. El moderador no puede estar parcializado, ¿cómo así que él cree que sí se debe votar? El moderador no puede tomar posición.*

En este caso, se presenta una violación de los roles discursivos cuando el moderador decide asumir el rol de estudiante para expresar su opinión. Este acto provoca en el auditorio un rechazo debido a la improcedencia con el rol que representa en la situación asamblearia. En este sentido, entendemos que, dentro de la dinámica discursiva manejada en las asambleas estudiantiles, la persona encargada de ejercer la moderación debe limitarse, dentro del contrato discursivo de la asamblea, a cumplir sus funciones y a expresarse de acuerdo con ellas.

En las intervenciones expresadas por el moderador los temas responden a las funciones estipuladas en su rol. En consecuencia, encontramos como tema predominante el orden de la asamblea, incluyendo aquí el orden de las intervenciones, del auditorio y del debate.

En cuanto a los enunciados, estos suelen ser breves, ya que buscan expresar instrucciones claras para el desarrollo de las discusiones. Prevalece en ellos la realización de actos de habla directivos como presentar, orientar discusiones, informar, otorgar la palabra, llamar atención del auditorio y someter a votaciones. Por ejemplo:

Orientar la discusión:

Frente a las intervenciones que se están haciendo y que se salen del tema que ya habíamos tratado

inicialmente y es de la agenda del paro. Deberían enfocarse un poquito a esto.

Informar sobre el orden de la asamblea:

Continuamos con el orden del día. Tercero, informe de los comités. Hago un llamado entonces al comité de ética y garantías.

Otorgar turnos de palabra:

Vamos a abrir la ronda de intervenciones [...] el compañero X es la primera palabra, la compañera Y la segunda, la compañera tiene la tercera palabra.

Llamar atención al auditorio:

Hacer un llamado a que escuchemos a las personas que toman la palabra y vienen acá a manifestar sus propuestas.

De acuerdo con la clasificación planteada por Searle (1991), estos actos de habla directivos tendrían como objeto ilocucionario que el auditorio realice la acción estipulada en el enunciado. En los casos en los que se expresa un llamado a la atención, el propósito del moderador es igualmente que el auditorio haga algo, aunque lo presenta con una *fuerza ilocucionaria* más sutil, asumiendo que el auditorio entiende su intención.

Con menor frecuencia, encontramos dentro de sus enunciados actos de habla ilocucionarios asertivos como informar y presentar mociones e intervenciones. Con este tipo de actos ilocucionarios, el hablante tiene como propósito describir la realidad de la situación asamblearia.

Por último, en algunos enunciados el moderador realiza actos de habla declarativos al otorgar turnos de palabras a los participantes, ya que, al hacerlo, modifica la situación del estudiante de oyente para convertirlo en locutor. Esta idea de clasificación del acto surge desde la concepción del moderador como figura de autoridad en la

asamblea, requisito indispensable para que se dé el acto de habla ilocucionario declarativo.

Estudiantes participantes

Esta categoría de enunciadores incluye al resto de los estudiantes de la Universidad del Valle quienes, a diferencia del moderador, participaron libremente del ejercicio discursivo de la asamblea estudiantil.

Si bien en las discusiones dadas en la asamblea estudiantil predomina la participación monológica de los estudiantes, se evidenció que varios sujetos introducían en sus discursos otras voces al asumir la posición de un colectivo. Este fenómeno reflejó el carácter polifónico del discurso estudiantil asambleario, que consiste en la existencia de múltiples voces dentro de un mismo enunciado, las cuales, incluso, pueden presentar puntos de vista diferentes a las del locutor. De acuerdo con Ducrot (1994, p. 15) dentro de un enunciado se pueden presentar tres sujetos: *el sujeto empírico o emisor* encargado de producir el discurso; *el locutor o sujeto de la enunciación* responsable de emitir el enunciado; y el enunciado. Por ejemplo:

Tenemos dos propuestas. El cabildo indígena universitario se compromete a abrir espacios en las emisoras comunitarias.

En el enunciado se observa la existencia de más de una voz, pues si bien el estudiante es quien emite el enunciado y se hace responsable de este, se presume la existencia de uno o varios sujetos empíricos que participaron previamente en la producción del discurso y que lo nombran locutor de la comunidad.

El análisis de estas intervenciones nos permitió reconocer características propias del *discurso de resistencia*, destacándose el uso del pronombre *nosotros* como herramienta empleada por los enunciadores para definir a todo el estudiantado como un grupo que comparte objetivos, intereses y perspectivas enmarcadas en la ideología de resistencia.

Lo anterior para resaltar la importancia de la unidad e incitar a la acción en conjunto. Por ejemplo:

Reiterarles que estamos juntos en esta lucha y que queremos ver a la Universidad en pie de lucha, luchando por un Hospital Universitario público y funcionando.

Lo anterior nos permite reafirmar lo dicho por Mengo (2004, p. 5), debido a que “una de las propiedades fundamentales de las ideologías radicales en la autorrepresentación positiva y la representación negativa de los otros”. De este modo, cuando el estudiante emplea el pronombre *nosotros* lo hace también desde una perspectiva positiva sobre lo que el movimiento estudiantil propone y puede lograr, junto con una perspectiva negativa de las acciones y propuestas de *ellos* haciendo referencia a la figura de poder que representa el Gobierno. Esta característica la podemos evidenciar en el siguiente ejemplo:

Esta pelea debe ir más allá de los tradicionales pañitos de agua tibia con los cuales el Estado pretende desmovilizarnos; debe avanzar en una proyección política más grande en donde agitemos banderas por la defensa de la vida digna, de los derechos vitales, del patrimonio público.

De esta manera también se reconoce que, dentro del discurso estudiantil de resistencia y como resultado de la práctica de una literacidad vernácula, se construye una visión crítica de la realidad o del *statu quo* con la creación de discursos alternativos contrahegemónicos que incitan a la acción en conjunto, resaltando el movimiento estudiantil como actor político.

Tipos de intervenciones

Dentro de la dinámica discursiva de la asamblea general estudiantil, se reconoce la existencia de diferentes tipos de intervenciones que emplean una gama de actos de habla y temas marcados.

Informes por facultades y comités de trabajo

Para estas intervenciones, un vocero realiza la lectura del informe de la asamblea de la facultad o comité de trabajo al que pertenece. Los informes por facultades tratan temas referentes a la postura frente al paro, sus objetivos, elementos políticos de lucha, garantías, y propuestas de movilización. Por su parte, los informes escritos por los comités de trabajo hacen referencia a temas relacionados con su desempeño y con propuestas para la movilización estudiantil. Ambos tipos de informes están permeados por temas de “Unidad” y “protagonismo del movimiento estudiantil”.

En este tipo de intervenciones, el vocero presenta un discurso directo en el que prevalece la realización de actos de habla ilocucionarios asertivos que buscan informar las posturas del grupo al que pertenece. Dentro de estos actos de habla encontramos actos ilocucionarios, como presentar, informar, designar, aclarar y oponerse. Por ejemplo:

Nos oponemos a la intervención del HUV, a la privatización y a la imposición de la Ley 550, la Ley de Quiebras que pone directamente al Hospital en manos de empresas privadas.

En conjunto, cada informe por facultad expresa un acto de habla ilocucionario declarativo que modifica la situación de normalidad académica de los estudiantes de dicha facultad, para crear una nueva situación en la que, desde el momento mismo de la declaración en paro, los estudiantes suspenden sus actividades académicas. El carácter declarativo del acto ilocucionario se le atribuye al hecho de que dentro de la comunidad universitaria se reconoce en este documento la autoridad que representa la asamblea estudiantil de una facultad. Por ejemplo:

En la asamblea se consensúa que como Facultad nos declaramos en paro indefinido a partir de hoy.

Por otra parte, este tipo de intervenciones expresan un gran número de actos de habla directivos

cuyo objeto ilocucionario es que el auditorio haga algo, en la mayoría de los casos, aprobar propuestas, solicitudes o exigencias presentadas en los informes. Por ejemplo:

Se solicita que se conforme un comité de ética y garantías de la Facultad de Artes que velará por el respeto de nuestras libertades democráticas.

Por último, con menor frecuencia, se produce un discurso indirecto que trae a colación hechos actuales y del pasado, reflexiones metafóricas y comparaciones que en la mayoría de los casos hacen referencia a la unión, la participación y el poder de la lucha estudiantil. En estos casos reconocemos la realización de actos de habla directivos implícitos, cuyo objeto ilocucionario es que el auditorio acoja el llamado a la movilización actual; mediante actos de habla que de otra manera podrían ser considerados actos representativos. Por ejemplo:

Nos encontramos en un espacio asambleario justamente el 22 de septiembre del 2015, día que se conmemora los 10 años del asesinato del compañero Johnny Silva Aranguren, hecho que sucedió en el interior de la Universidad del Valle a manos de balas terroristas del Estado.

Rondas de intervenciones

En este momento de la asamblea, un determinado número de estudiantes solicita la palabra para expresar sus opiniones sobre el tema designado. Para ello, el moderador otorga la palabra y su orden de intervención. Debido al corto tiempo estipulado, los participantes manejan un discurso directo, manifestando claramente sus intenciones.

Los temas tratados con mayor frecuencia son las propuestas para la agenda de movilización, el mecanismo de organización del estudiantado y la construcción de los objetivos del paro estudiantil. Lo anterior se expresa con una argumentación que apoya y justifica su propuesta. Por ejemplo:

Nuestra lucha es por los 2700 no por los 2200, por todos los trabajadores del Hospital de la misma manera en que defendemos todos los profesores de la Universidad del Valle, ni uno más ni uno menos. Por todos los trabajadores y porque el Hospital sea abierto de manera integral, con calidad y de manera pública.

En congruencia con los temas tratados durante las rondas de intervención, encontramos que en la mayoría de las intervenciones se producen actos de habla directivos, con los cuales el enunciador pretende conseguir del auditorio la adhesión a sus ideas, en cuanto a la realización de lo que propone. Así, dentro de estos actos de habla prevalece la presencia de propuestas que incitan a la acción en conjunto y a la organización del movimiento estudiantil. Con este fin, encontramos que la mayoría de los casos los enunciadores argumentan sus propuestas mediante actos de habla ilocucionarios asertivos, en los que se comprometen con lo que enuncian, describiendo realidades y hechos, para que sus ideas sean mejor recibidas por el auditorio. Por ejemplo:

Se propone un plantón en las EPS. Las principales EPS que le adeudan al HUV son Caprecom, que le adeuda 32.000 millones de pesos y Colsanar que le adeuda 20.000 millones de pesos aproximadamente.

Dentro de las rondas de intervenciones, con menor frecuencia se realizan actos ilocucionarios compromisorios explícitos, en los que se manifiesta el compromiso con el apoyo al movimiento estudiantil universitario. Sin embargo, reconocemos que el hecho de estar presentes en la asamblea general estudiantil es un signo de compromiso implícito con las acciones de movilización que se convocan en la asamblea. Por ejemplo:

A nombre del programa de estudios políticos comprometemos a sumarnos al comité político-académico que ya se estableció en la sede San Fernando, con el fin de crear una red de apoyo.

Dentro de la ronda de intervenciones, los participantes establecen relaciones con intervenciones anteriores, ya sea para manifestar coincidencia con las ideas expresadas o para discrepar de ellas. Las referencias a anteriores intervenciones se expresan a través de otro tipo de intervenciones denominadas mociones.

Mociones

A lo largo de las asambleas estudiantiles analizadas se reconoce el empleo de variadas mociones de las que se valen los participantes para solicitar que se tenga en cuenta alguna consideración dentro de la discusión, sin que previamente se les haya otorgado la palabra en una ronda de intervenciones. Debido a que las mociones pueden ser realizadas en cualquier momento de la asamblea estudiantil, estas presentan variedad de temas.

Moción de aclaración. A través de ella se solicita la aclaración de una idea anteriormente dada para lograr una mejor comprensión por parte del auditorio. En su contenido se identifica la realización de actos de habla ilocucionarios directivos a través de los cuales, nos explica Searle (1991), el hablante intenta que el oyente realice algo, en este caso aclarar su intervención. Si bien el autor nos describe que estos actos pueden ser intentos muy modestos, en el caso de las mociones de aclaración, el enunciador es muy claro con su solicitud esperando que se realice el *efecto perlocucionario*. Por ejemplo:

Yo sí les pido a los compañeros del comité académico-político que clarifiquen eso porque yo he puesto una discusión y es si vamos a defender el plan de choque aprobado por la Superintendencia de Salud.

Moción de claridad. A través de ella se realiza una aclaración sobre un tema referido previamente, bien puede ser la respuesta a una moción de aclaración. Se podría decir entonces que este tipo de moción sería un ejemplo de acto perlocucionario que se hace evidente en la dinámica

asamblearía. De acuerdo con Austin, el acto perlocucionario responde a los efectos que genera lo dicho. En consecuencia, la moción de claridad, en algunos casos, es efecto de una moción de aclaración anteriormente expresada.

Dentro de este tipo de mociones, identificamos la realización de actos de habla ilocucionarios asertivos que buscan aclarar las confusiones del auditorio, mediante una descripción de la realidad. Por ejemplo:

Con respecto a lo que pregunta nuestra compañera. En la asamblea anterior a esta explicamos que el comité académico-político ponía a consideración a la asamblea realizar un proceso para escoger a las personas que iban a interlocutar en la mesa con el Ministerio.

Moción de procedimiento. A través de esta, el participante propone una opción al curso del debate en pro de un mejor desarrollo de la asamblea. Debido a esto, el tema tratado durante estas mociones gira en torno a la organización. Para ello se realizan actos de habla directivos en los que los participantes expresan propuestas para el proceder de la asamblea. Por ejemplo:

Es importante respetar las personas que se han propuesto, pero más importante que eso es que primero refrendemos qué es lo que van a defender esos compañeros en esa mesa.

Moción de réplica. Surge cuando un enunciador pide nuevamente la palabra tras habersele contestado con otra moción, lo que en ocasiones puede generar un debate entre dos personas al haber una diferencia de opiniones. En estos casos, encontramos la realización de actos de habla ilocucionarios directivos, pues, aunque en muchas réplicas el participante hace una descripción de una realidad (acto ilocucionario representativo) su objeto ilocucionario es intentar que el otro cambie de opinión. Por ejemplo:

E1: *Si estamos apenas aquí discutiendo los criterios, pues el mecanismo de evaluación se cae por sí solo; porque es evidentemente ilegítimo lo que pasó el día sábado.*

E2: *Lastimosamente se tiene que repetir en múltiples ocasiones lo que ocurrió la semana pasada, pues lastimosamente fue un error de comunicación entre los que estábamos ese día en la asamblea, y lastimosamente la declaración política no fue nada clara. Pero afortunadamente hay un video que muestra claramente cuáles fueron los consensos.*

E1: *Es que es improcedente que, o sea, se supone que estamos discutiendo los criterios y que ya tengamos los delegados.*

Lo anterior muestra cómo dentro de una asamblea estudiantil, mediante estrategias discursivas como las mociones, se puede entablar un diálogo entre los participantes, evidenciando la asamblea estudiantil como un tipo de discurso oral en el que un gran número de personas intercambian enunciados desarrollando argumentos y expresando actos de habla que invitan a ejecutar acciones.

Conclusiones

De acuerdo con Kandel y Cortés (2002), el rol crítico y reflexivo de la comunidad universitaria es el que le da la forma de actor político. El discurso oral que surge del acto político que representa la asamblea estudiantil es diferente al empleado por los estudiantes en un contexto académico formal, pues es el resultado de una práctica de literacidad crítica vernácula que desarrollan los estudiantes universitarios como reacción a una problemática social que los afecta. Este tipo de texto oral en particular presenta un grupo de características que responden a su situación comunicativa.

En primera instancia, el discurso asambleario estudiantil genera un debate en el que diversas opiniones convergen. En este sentido, encontramos que, los estudiantes se valen principalmente de actos de habla directivos en búsqueda de la

realización de una acción por parte del auditorio. Con este fin, el enunciador presenta argumentos que apoyan sus propuestas, exigencias o solicitudes buscando persuadir o convencer al auditorio sobre la idoneidad de sus ideas. En la mayoría de los casos, esta argumentación evidenciaba la práctica de una literacidad vernácula, pues hacían referencia a datos de diferentes fuentes de información que eran asumidos críticamente por el estudiante participante.

Así mismo, descubrimos que no en todos los casos el acto locucionario e ilocucionario coincidían, pues en muchas ocasiones un enunciado con un acto de habla aparentemente representativo, presentaba características implícitas de un acto de habla directivo, cuya intención era que el auditorio realizará una acción.

Por otra parte, encontramos que, si bien el tema principal de las asambleas analizadas era la defensa del Hospital Universitario del Valle, a través de sus intervenciones los estudiantes constantemente hacían un llamado a la unión, a la participación y a la lucha del movimiento estudiantil universitario, reconociéndose como actores políticos que, siguiendo ideologías compatibles, se oponen al *statu quo* de la sociedad y al grupo dominante que lo perpetúa. En este sentido, podríamos decir que, a través de un análisis y lectura crítica del discurso del grupo dominante, el grupo dominado (movimiento estudiantil) se rebela en contra del orden social establecido, y crea un discurso de oposición frente a este.

Otro hallazgo importante fue reconocer que, dentro del discurso oral presente en la asamblea general estudiantil, existe un fenómeno conversacional que se da mediante el uso de mociones de aclaración y de réplica, o a través de referencias inmersas en cada intervención. De esta manera, al emplear estos recursos, los estudiantes pueden entablar un diálogo público con un participante en específico, al pedir aclaraciones, replicar sus intervenciones o usarlo como referencia dentro de su intervención. Lo anterior nos da la idea de que si bien, dentro de la asamblea estudiantil predomina

la intervención en forma de monólogo, un diálogo entre participantes es posible en el desarrollo del debate.

El estudio de este fenómeno discursivo nos permitió reconocer cómo los roles que ejercen los participantes de la asamblea estudiantil se ven fuertemente marcados dentro de su discurso. Por un lado, la persona que ejercía el rol de moderador debía mantener un discurso directo y conciso, haciendo referencia a temas concernientes a la organización del ejercicio asambleario, sin expresar su opinión dentro de la discusión, mientras que los estudiantes participantes tenían más libertad a la hora de intervenir, encontrándose más variedad en temas, actos de habla y maneras de expresarse.

Por último, este análisis descriptivo del discurso estudiantil asambleario, nos permitió reconocer la existencia del fenómeno de la polifonía, evidente en muchas de las intervenciones. En este caso, un número importante de estudiantes incluían dentro de su intervención la voz de los colectivos sociales a los que pertenecía y servía de vocero. Es importante recalcar que, si bien en muchos casos los estudiantes mencionaban explícitamente que se expresaban en calidad de voceros, existe la posibilidad de que este fenómeno se haya dado con mayor frecuencia, pero debido a la falta de marcas en el discurso, este no haya sido evidente en su totalidad.

Ahora bien, finalizado este estudio reconocemos que nuestro análisis describe tan solo una parte de esta situación comunicativa tan compleja y que cuenta con una variedad discursiva tan valiosa para futuros estudios. En la actualidad, el paro universitario en contra de la desfinanciación de la educación pública en Colombia sigue evidenciando la asamblea estudiantil como género discursivo oral de gran valor para el debate político del estudiantado universitario, al ser una herramienta de organización y de resistencia al poder. Por este motivo, extendemos la invitación para continuar analizando este fenómeno discursivo, abordándolo desde diferentes perspectivas de análisis del discurso. Cada aporte investigativo permitirá entender con mayor profundidad todo lo que ocurre

dentro de una situación comunicativa en la que interactúan tantas personas, para finalmente reconocer la riqueza lingüística y discursiva presente en el discurso estudiantil asambleario.

Reconocimientos

Este artículo es el resultado del trabajo de grado “Análisis del tipo de texto oral empleado por los estudiantes de la Universidad del Valle en Asambleas Estudiantiles”, escrito por Ángela del Mar Delgado Rengifo, y dirigido por Alfonso Vargas F., como requisito para optar al título de Licenciada en Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle.

Referencias bibliográficas

- Aranda Sánchez, J.M. (2000). El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales. *Convergencia*, (21), 225-250. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/105/10502108/>
- Austin, J.L. (1990). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Cárdenas, C. (2013). La representatividad de disputa: estrategias conversacionales de dos líderes juveniles en una interacción política televisada. *Discurso y Sociedad*, 7(3), 491-520. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v07n03/DS7\(3\)Cardenas.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v07n03/DS7(3)Cardenas.html)
- Cassany, D. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario del Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Correa Abondano, N. (2010). *Enrédame en tu discurso de lucha: Estructuras y redes argumentativas en los discursos publicados por movimientos estudiantiles universitarios en blogs*. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Ducrot, O. (1994). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. 2a. ed. Buenos Aires: Edicial.
- Fairclough, N. (1992). A Social Theory of Discourse. In: *Discourse and Social Change* (pp. 62-100). Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Foucault, M. (1981). *Historia de la sexualidad: La voluntad del saber*. 7a. ed. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid, España: Morata.
- Hatibovic D., F., Sandoval M., J. y Cárdenas C., M. (2012). “Posiciones de sujeto” y acción política universitaria: análisis de discurso de estudiantes de universidades de la región de Valparaíso. *Última Década*, 20(37), 111- 134. DOI: [10.4067/S0718-22362012000200006](https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000200006)
- Heredia Giraldo, R. (2013). *Las estrategias discursivas contrahegemónicas para la legitimación del Ethos político estudiantil en torno a la reforma a la Ley 30 del 2011*. (Tesis de Maestría en Lingüística y Español). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Jiménez, C. (2013). La movilización estudiantil colombiana: estructura de oportunidades y nuevos repertorios de acción. *Revista Andina de Estudios Políticos*, 3(2), 32-55. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273130706_La_movilizacion_estudiantil_Colombiana_estructura_de_oportunidades_y_nuevos_repertorios_de_accion
- Kandel, V. y Cortés, C. (2002). Reflexión en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad. *Fundamentos en Humanidades*, 3(5-6), 23-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400502>
- Mengo, R.I. (2004). El discurso como acción social. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7(58). Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20042458mengo.htm>
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). Los límites de la argumentación. En *Tratado de la argumentación: la nueva retórica* (pp. 47-111). Madrid, España: Gredos, S.A.

- Searle, J. (1980). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Trad. Luis M. Valdés. Madrid, España: Cátedra, S.A.
- Searle, J (1991). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. En L.Valdés. *La búsqueda del significado* (pp. 44-77). Madrid, España: Tecnos.
- Steiberg, L. (2016). The occupy assembly: Discursive experiments in direct democracy. En L. Martín Rojo (ed.), *Occupy: The spatial dynamics of discourse in global protest movements* (pp. 127-156). Ámsterdam, Filadelfia: Benjamins Current.
- Tusón Valls, A (1997). La conversación espontánea y otros tipos de interacción verbal. En *Análisis de la conversación* (pp. 67-79). Barcelona, España: Ariel S.A.
- Van Dijk, T.A. (1997). Objetivos del análisis crítico del discurso. En *Racismo y análisis crítico de los medios* (pp. 15-25). Barcelona, España: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (2000). El estudio del discurso. En *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria* (pp. 48-50). Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T.A (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-22. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>.
- Vargas-Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Folios*, 42, 139-160. DOI: [10.17227/01234870.42folios139.160](https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160)
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23- 35). Barcelona, España: Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Aprendizaje del Español*, monográfico 1, 52-66.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Didáctica de las lenguas y educación bi/plurilingüe: algunos retos para la EIB**Didactics of languages and multilingual education: some challenges for the EIB**

Inés M. García-Azkoaga*

Resumen

Al hilo de los resultados de un reciente estudio sobre las capacidades bilingües en shipibo y español de alumnos escolarizados en una escuela de educación intercultural bilingüe (EIB) de Perú, en este artículo se abordan algunas de las interrogantes que plantea el funcionamiento de la EIB. Se aborda ese tema desde la óptica de las lenguas minorizadas y su lugar en una educación plurilingüe y contrasta los pasos dados por la EIB peruana con la experiencia de revitalización de una lengua minoritaria europea (euskera o vasco) fijándose en los efectos del uso de las lenguas vehiculares en la escuela. Desde un enfoque comunicativo de las lenguas que tiene el bi/plurilingüismo como finalidad, el trabajo incide en los retos que tiene la educación plurilingüe para optimizar los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas en contacto y reflexiona sobre la importancia de evaluar con rigurosidad tanto el desarrollo de las capacidades bilingües de los alumnos como los resultados de un modelo educativo como la EIB y sus efectos en la revitalización lingüística. Concluye subrayando la necesidad de fomentar las actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural, así como la de elaborar herramientas didácticas y promover experiencias piloto que contribuyan al desarrollo de la EIB.

Palabras clave: multilingüismo, lengua minoritaria, educación bilingüe, política lingüística, aprendizaje de lenguas.

Abstract

Following the results of a recent study on the bilingual abilities in Shipibo and Spanish of pupils enrolled in a school of Intercultural Bilingual Education (EIB), this article addresses some of the questions raised by the way the EIB works. It analyzes this issue from the perspective of minority languages and their place in a multilingual education and contrast the steps taken by the Peruvian EIB with the experience of revitalization of an European minority language (Basque). The work focuses on the effects of the use of vehicular languages in school. From a communicative approach of the languages who has the multilingualism like aim, the work stresses in the challenges that the multilingual education has to optimize the learning process of the languages in contact and reflects on the importance of rigorous evaluation of both the development of student bilingual skills, and the EIB results itself and its effects on linguistic revitalization. It also concludes by underlining, on one hand, the need to promote positive attitudes towards linguistic and cultural diversity, and in the other hand, to develop teaching tools and promote pilot experiences that contribute to a better development of EIB.

Keywords: bilingualism, endangered languages, multilingual education, language policy, language learning.

* Profesora titular de la Universidad del País Vasco (España). Colaboradora de la Cátedra Unesco de Patrimonio Mundial de la UPV/EHU. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado Elebilab (IT-983-16). Correo electrónico: ines.garciaazkoaga@ehu.eus – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1235-2583>

Introducción

El objetivo de este trabajo es poner de relieve la necesidad de conocer más en profundidad los procesos educativos bi/plurilingües de la educación intercultural bilingüe (EIB). La reflexión que se presenta surge de un estudio realizado con alumnos bilingües shipibo-español por García-Azkoaga y Sullón (2017). Allí se analizan las capacidades verbales en las dos lenguas de estudiantes de primaria de una escuela de EIB. Se examinan los escritos de los alumnos como unidades comunicativas (textos) para dar cuenta de sus capacidades lingüísticas y pragmático-comunicativas. Dicho análisis aborda el uso de la lengua como un hecho social (Bronckart, 1996, 2013) que se traduce en prácticas comunicativas concretas (Saussure, 1913) en las que los usuarios deben tener en cuenta los parámetros físicos y sociales en los que se produce la comunicación, para lo cual necesitan identificar los géneros textuales más adecuados para actuar en esa situación comunicativa y producirlos a partir de las regularidades ligadas a sus características formales y composicionales (Charaudeau y Maingueneau, 2002). En ese estudio se propone a los alumnos la escritura de una receta de cocina en shipibo (L1) y en español (L2). Los resultados muestran que, a pesar de las diferencias individuales, las capacidades comunicativas de los niños son similares en ambas lenguas y que en ambos casos producen textos escritos fácilmente reconocibles como recetas, y con las regularidades formales y composicionales propias de ese género textual, aunque se trata de textos muy básicos y no exentos de errores morfosintácticos. No obstante, como se reconoce en el propio trabajo: “no se puede conocer con certeza el peso que tiene cada lengua en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (García-Azkoaga y Sullón, 2017, p. 168). Asimismo, el estudio menciona la necesidad de desarrollar una didáctica de la lengua centrada en los textos y, consecuentemente, la formación que los docentes necesitan para ello. El estudio evidencia, pues, la necesidad de profundizar en la investigación de esos aspectos. Pero ¿de qué modelos

y herramientas disponemos para llevar a cabo esa tarea? Pensamos que la EIB no solo debe garantizar la presencia de las lenguas originarias en la escuela, sino que también debe ser motor de normalización y desarrollo de esas lenguas. De ahí que la reflexión que se presenta en este trabajo se centre en dos cuestiones fundamentales para la revitalización de las lenguas minorizadas a través de la escuela: a) la organización del modelo lingüístico bi/plurilingüe en la educación; b) la intervención didáctica para el aprendizaje de las lenguas en contacto.

Así, tras abordar brevemente algunos aspectos de las lenguas minorizadas en la educación y después de un breve recorrido por la situación de la EIB en el contexto que nos concierne, se presenta un ejemplo de revitalización lingüística de una lengua minorizada (vasco) en contacto con una lengua hegemónica (español peninsular), para plantear después algunas consideraciones que desde la experiencia bilingüe vasco-español se propondrían para la revitalización de las lenguas originarias en Latinoamérica, teniendo en cuenta las dos dimensiones ya mencionadas.

La educación bi/plurilingüe y las lenguas minorizadas

El término *lengua minorizada* se refiere a una lengua que por vicisitudes históricas y políticas (voluntaria o involuntariamente inducidas) ha sido relegada a un uso marginal dentro de su propia comunidad o ámbito geográfico. Se trata normalmente de lenguas en contacto con una lengua más fuerte o hegemónica que se impone en el uso de todas las funciones de la lengua (Infotra, s.f.). Es el caso de muchas lenguas en el mundo y también del shipibo-konibo. La minorización lingüística ha sido algo habitual entre las lenguas en contacto y, por tanto, uno de los obstáculos habituales para el desarrollo del bilingüismo, especialmente en aquellas comunidades que no han tenido la posibilidad de desarrollar un sistema educativo bilingüe que tenga en cuenta el fortalecimiento de la lengua propia.

A pesar de que en 1953 la Unesco hizo suyo el principio de que la lengua materna debe ser la lengua de uso y enseñanza en la escuela, la educación bilingüe no ha tenido el mismo desarrollo en todos los lugares. También la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, firmada en Barcelona en 1996, aboga expresamente por la diversidad lingüística en la educación y por los derechos a ser educado en la lengua propia del territorio y en el respeto tanto a la diversidad lingüística como a la cultural, a recibir una educación que permita el aprendizaje o desarrollo lingüístico en más de una lengua, a decidir en qué medida debe estar presente cada lengua en la escolarización, y a disponer de recursos y materiales que permitan llevarlo a cabo. Y también, que esas lenguas y culturas deben ser objeto de estudio e investigación a nivel universitario.

Como señalan Martí *et al.* (2006), el plurilingüismo es esencial para salvaguardar la diversidad cultural, pero tiene también un valor funcional para el intercambio social y comercial que puede contribuir al desarrollo de la comunidad, por eso, subrayan, son precisamente los modelos educativos bilingües capaces de formar personas bilingües los que mejor pueden contribuir a preservar la identidad cultural y la lengua propias.

La preocupación por la gestión del multilingüismo y por la interculturalidad y el lugar de las lenguas en los sistemas educativos peruanos no es nueva como podemos constatar en Cerrón-Palomino (1983) y Von Gleich (2001). La EIB surgió como tal en los años setenta y ochenta principalmente para dar respuesta “a los desajustes que experimentaba el sistema educativo formal cuando se implementaba en áreas multilingües” (López y Kuper, 2000, p. 44). Para ello, procura tener en cuenta la dimensión social y cultural, a la vez que pretende promover aprendizajes significativos entre los alumnos basándose en un principio de complementariedad entre la cultura original y la hegemónica. De esa manera, su objetivo es contribuir a la recuperación, mantenimiento o reforzamiento, en cada caso, de la lengua originaria, pero teniendo en cuenta también la lengua hegemónica

del país. Los mismos autores, en la misma línea de lo observado en otros contextos no latinoamericanos, mencionan algunas de las ventajas cognitivas y comunicativas que la educación bilingüe tiene para los alumnos (Cummins, 1979), así como ventajas sociales que se traducen, entre otras cosas, en que los padres se involucran más en la educación de sus hijos y mejora la organización social.

Hace ya más de veinte años que, con la ayuda de diferentes organizaciones no gubernamentales e instituciones académicas internacionales, se pusieron en marcha experiencias de EIB en Perú (Von Gleich, 2001; López y Küper, 1999). Se ha avanzado mucho desde entonces y se han implementado importantes medidas que han contribuido a su desarrollo y a generar los materiales didácticos necesarios. No obstante, todavía quedan muchos pasos por dar para hacer efectivas las demandas expresadas en el informe No. 152 de la Defensoría del Pueblo (2011).

Desde el punto de vista lingüístico, refiriéndose al perfil del estudiante que quiere formar la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEBIR) de Perú, leemos: “Ser personas que comprenden, hablan, leen y escriben en su lengua originaria y en español, y usan estas dos lenguas en situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales. Además, hablan inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios” (Minedu, 2013b, p. 49). Es, sin duda, algo a lo que debería aspirar todo sistema de educación bi/plurilingüe.

Inmersión lingüística: el bilingüismo como finalidad, no como medio

La variedad de modelos de educación plurilingüe a lo largo del mundo es muy amplia y la implementación de uno u otro depende fundamentalmente de los objetivos lingüísticos que se persigan en cada caso. Pueden tener como finalidad el aprendizaje de una única lengua escolar, la conservación de una lengua no dominante o bien el desarrollo de la competencia plurilingüe a través

Tabla 1. Modelos de educación bilingüe

Inmersión	Sumersión
Objetivo: formar personas bilingües. Profesores bilingües. Decisión fundamentalmente familiar. Respeto y valoración de la L1. Evaluación de los progresos en L2 y del desarrollo de la L1. Carácter aditivo del aprendizaje de la L2. Integración activa de los padres en el proyecto. Prestigio social del bilingüismo.	Objetivo: aprender la L2. Profesores monolingües. Decisión política educativa obligatoria. Desconocimiento/sustitución de la L1. Las carencias en L2 como criterio de evaluación. Carácter sustractivo del aprendizaje de la L2. Rol pasivo de los padres en la formación escolar. El bilingüismo no tiene prestigio social.

Fuente: Dolz e Idiazabal (2013, p. 19).

de la inmersión lingüística o la enseñanza integrada de lenguas (Idiazabal, Manterola y Díaz de Ge-reñu, 2015). La tabla 1 señala de forma sintética los distintos modelos de educación bi/plurilingüe propuestos por Baker (2006).

Ambos sistemas comparten el hecho de tener como lengua vehicular una lengua que no es la L1 del alumno, pero difieren completamente en sus objetivos. La finalidad de la sumersión es, en general, la sustitución de una lengua minorizada por la lengua hegemónica, por lo que el bilingüismo no es más que una fase transitoria, una estrategia para facilitar el aprendizaje de la lengua oficial¹. Por el contrario, la inmersión a través de una lengua vehicular, ya sea mayoritaria o minorizada, supone considerar el bilingüismo como un objetivo a conseguir a través de la escuela, de forma que el alumno puede aprender una lengua más. Así pues, no todos los sistemas educativos bi/plurilingües están pensados para formar personas bi/plurilingües.

Por otro lado, ni todos los sistemas educativos bi/plurilingües incluyen la lengua minorizada como lengua vehicular de forma parcial o total a lo largo del proceso educativo, ni la mera presencia de la lengua minorizada como lengua vehicular garantiza la capacitación bi/plurilingüe (y académica) de los alumnos. Así, las decisiones que se adopten y los modelos lingüísticos que se propongan dependerán de los contextos lingüísticos y de

los objetivos que se persigan. En cualquier caso, como señala Idiazabal (2017), un proyecto que pretenda tener en cuenta la lengua minorizada debe prestar especial atención al contexto de aprendizaje y a las actividades que se proponen para que los aprendizajes meta sean efectivos.

La EIB y la enseñanza en shipibo y español

Una de las características de la EIB en Perú es que su implantación en todas las comunidades y ciudades con lenguas originarias no está generalizada, y si bien su aspiración es formar alumnos bilingües, normalmente está enfocada a garantizar la educación a través de la lengua originaria en pequeñas comunidades indígenas. Se contemplan cuatro escenarios lingüísticos diferentes (Minedu, 2013b):

1. La lengua materna (L1) es la originaria y la que habitualmente más utilizan los niños para comunicarse. Muy pocos conocen el español.
2. La lengua originaria es la L1, pero los niños y niñas también conocen el español y se pueden comunicar en ambas lenguas.
3. El español es la L1, pero comprenden y hablan algo la lengua originaria.
4. El español es la L1, y prácticamente la única lengua que hablan. (pp. 36-37)

Esos escenarios pretenden ser “una descripción aproximada de la realidad psicolingüística”

¹ Puede darse el caso de que dos lenguas sean ambas oficiales, pero una de ellas posee un estatus de lengua minorizada, por lo que la otra es en realidad hegemónica en lugar de oficial.

(Minedu, 2013a, p. 61) de los alumnos. A partir de esa realidad, el docente planifica cuáles son las áreas curriculares que se impartirán en cada lengua y cuál es el tiempo que se dedicará a cada una. Ese dato es difícil de ejemplificar dado el carácter discrecional del uso de una u otra lengua como lengua vehicular de los aprendizajes. En el caso de la escuela a la que se refiere el estudio (situada en el escenario 1), no existe un criterio riguroso que nos permita conocer el número de horas de escolarización dedicado a cada lengua o las decisiones concretas tomadas por el docente respecto al uso de una u otra lengua. Eso nos impide conocer los efectos de la educación bilingüe con la objetividad y la precisión deseables. Zúñiga (2008) ya advertía esta dificultad al señalar que la imprecisión con la que se define lo que ha de ser una escuela de EIB impedía realizar un estudio riguroso sobre la misma. No se trata de coartar la libertad curricular, sino de documentar adecuadamente los procesos de enseñanza/aprendizaje bi/plurilingües, pues sabemos lo valiosas que son muchas veces las intuiciones y estrategias de los docentes, pero es necesario conocer y describir con rigor lo que se hace en la escuela para identificar las actitudes y estrategias más favorables para el desarrollo de un bi/plurilingüismo articulado en torno a las lenguas originarias. Siendo el escenario 1, ¿cómo explicar el hecho de que los niños hablantes de shipibo (L1) desarrollen prácticamente las mismas capacidades en español (L2)? Se pueden plantear dos hipótesis: a) aunque la lengua materna o L1 es la originaria y la predominante entre los niños, el español es la lengua más hablada en la comunidad y prevalece, aunque sea el shipibo la lengua vehicular de la escuela; b) el español tiene mayor peso que el shipibo como lengua vehicular en la escuela. Se podría plantear incluso una tercera hipótesis según la cual posiblemente influyan ambos factores.

En otro plano, podríamos elaborar hipótesis sobre los efectos de la intervención didáctica² en el

desarrollo de las capacidades verbales o comunicativas de los alumnos: ¿Contribuye la metodología utilizada por el docente a un aprendizaje más efectivo de las lenguas?, ¿contribuye a que los alumnos interioricen diferentes usos sociales de las lenguas?; en definitiva, ¿a qué se defiendan en situaciones comunicativas diferentes y sepan producir textos adecuados? Pero el hecho es que tampoco conocemos cuál ha sido la metodología utilizada por el docente. En cualquier caso, la escritura de un texto no solo implica movilizar los conocimientos gramaticales y normativos de las lenguas, sino que implica conocer los usos efectivos de las mismas y tener en cuenta los parámetros físicos y sociales de la actividad verbal, como señala García-Azkoaga (2016). En ese sentido, es importante la formación que el docente tiene para hacer frente a los retos de una didáctica plurilingüe.

Durante los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo en la formación de docentes para la EIB, mediante propuestas pedagógicas y la producción de materiales en las lenguas originarias. Si nos remitimos a la propuesta pedagógica para la EIB realizada por el Minedu (2013a) se observa la importancia que se le otorga a que los aprendizajes sean significativos para los alumnos. Es interesante la alusión a Vygotsky en cuanto a la adquisición y aprendizaje del lenguaje, cuando se dice que los aprendizajes son el “resultado de la interacción del individuo con el mundo” (Minedu, 2013a, p. 76) y que la participación en actividades sociales organizadas contribuye al desarrollo lingüístico y cognitivo de las personas. El documento también contempla utilizar la lengua como instrumento de comunicación, partir de los conocimientos que previamente tienen los alumnos, proponer una programación curricular que gire en torno a un eje temático que tenga como referente el calendario comunal e incluso, una “planificación del trabajo educativo a partir de la integración de áreas” (Minedu, 2013a, p. 76). En el apartado dedicado a la lengua también se menciona la lectura y producción de textos. Pero ¿cómo enseñar la lengua teniendo en cuenta todos esos elementos? ¿De qué

2 La intervención didáctica se refiere a las estrategias y recursos didácticos que utiliza el docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua.

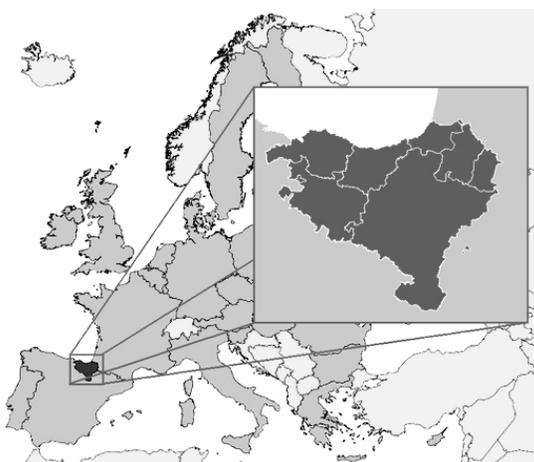


Figura 1. Ámbito territorial del euskera

Fuente: Wikipedia (s.f.).



Figura 2. Comunidad Autónoma Vasca (CAV)

Fuente: Wikispaces (2017).

instrumentos didácticos disponemos para enseñar las dos lenguas meta? Estamos convencidos de que las secuencias didácticas para enseñar los diferentes usos sociales de las lenguas (cristalizados en géneros textuales), son la herramienta más interesante que tenemos para realizar una evaluación objetiva y rigurosa de los aprendizajes y contribuir al desarrollo de una ingeniería didáctica para la educación plurilingüe (García-Azkoaga e Idiazabal, 2015). Retomaremos el tema más adelante.

En la siguiente sección, me permito traer a colación el ejemplo de una comunidad bilingüe como la del País Vasco para ilustrar con un ejemplo de revitalización lingüística las posibilidades que una política lingüística educativa adecuadamente establecida puede ofrecer para la educación bi/plurilingüe.

Un ejemplo de revitalización lingüística: el caso del euskera (vasco)

Trato de mostrar aquí que un modelo educativo de inmersión lingüística en lengua minorizada (vasco) puede ser efectivo para la educación bilingüe en aquellos contextos en los que la lengua minorizada convive con una lengua hegemónica (español) y en el que los hablantes de esa lengua mayoritaria,

de no ser por el sistema de educación bilingüe, difícilmente hubieran tenido acceso al aprendizaje de la lengua minorizada. Para muchos hablantes de español como lengua materna, por ejemplo, la educación formal en vasco ha sido la mejor forma de convertirse en bilingües.

Los efectos de la educación bilingüe

La lengua vasca comparte con las lenguas originarias del Perú el hecho de ser una lengua minorizada en contacto con una lengua hegemónica como el español. Podríamos hablar incluso de dos lenguas hegemónicas: el francés en la parte norte del territorio (gris más oscuro, en la figura 1) y el español en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) (gris más claro), y en la Comunidad Foral de Navarra (el resto). Nos centraremos aquí en lo que concierne a la CAV (figura 2) y al bilingüismo vasco-español. El euskera era una lengua en retroceso hasta que en 1968 se sentaron las bases de su estandarización. En 1978 logró su estatus de cooficialidad (junto con el español) en la CAV y poco después en la Comunidad Foral de Navarra³. Eso dio lugar a un

³ Aprobado así en la Constitución española (1978) y posteriormente en el Estatuto de la CAV (1979) y en la Ley de Restablecimiento del Régimen Foral de Navarra (1982).

proceso de normalización lingüística a través de distintos estamentos sociales como la administración, el sistema educativo, los medios de comunicación y la universidad. Eso conllevó la necesidad, entre otras, de formar profesores que enseñaran en euskera, crear materiales didácticos y desarrollar especialidades científicas en euskera. En lo que se refiere a la educación, hasta entonces, salvo algunos casos excepcionales, el español era la única lengua vehicular; se impartía una lengua extranjera como materia, pero la lengua originaria y minorizada (euskera) quedaba totalmente excluida de la escuela. En 1982 la Ley de Normalización del Uso del Euskera exige su enseñanza obligatoria en todos los centros educativos de la CAV; así, en 1983 se regula la enseñanza del y en euskera, y también del español en la enseñanza no universitaria; asimismo, se establece la obligatoriedad de que en la enseñanza se contemplen las dos lenguas propias de la CAV, como asignatura o como lengua vehicular. Se procede así al diseño de tres modelos lingüísticos (A, B, D) para el periodo obligatorio de enseñanza. Un modelo A (en la figura 3, "En castellano") en el que el español es lengua vehicular y en el que hay una asignatura de Lengua Vasca y su Literatura que se imparte diariamente durante

una hora. El español, salvo alguna contada excepción, es también la L1 de los alumnos. Un modelo B ("Bilingüe" en la figura 3) consistente en una inmersión temprana parcial; en este caso la mitad de las asignaturas se ofertan en español y el resto en euskera. Este último es un modelo muy heterogéneo, donde la L1 es prácticamente siempre el español. El modelo D ("En euskera" en la figura 3), ofrece todas las asignaturas en euskera salvo la de lengua española y su literatura, ofreciendo así la posibilidad de una inmersión temprana total en euskera. En todos los casos se imparten asignaturas específicas de lengua y literatura vasca, lengua y literatura castellana, y al menos una lengua extranjera. Ese modelo fue concebido inicialmente como un programa de mantenimiento de la lengua vasca y enfocado a alumnos de L1 euskera, si bien progresivamente se ha ido consolidando como un modelo eficaz también para los alumnos con L1 español que deciden escolarizarse en ese programa. El modelo D se ha convertido así en la opción educativa más habitual (figura 3).

Los efectos se han traducido en un aumento progresivo de bilingües (figuras 4 y 5) que además de aprender las dos lenguas cooficiales, como muestran Barreña y Uranga (2010), han demostrado

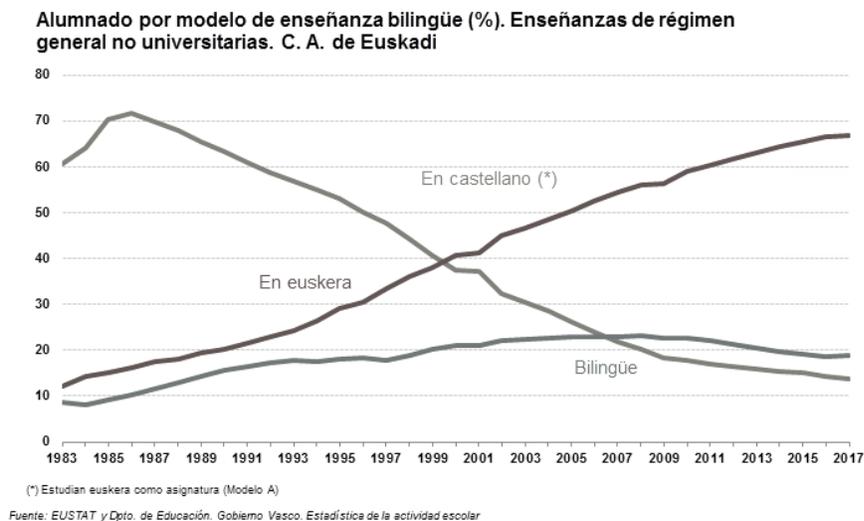


Figura 3. Evolución de la matriculación según los modelos lingüísticos

Fuente: Eustat (s.f.).

buenos resultados tanto en el nivel de la lengua como en el de los conocimientos adquiridos.

Por otro lado, como indica la VI Encuesta Sociolingüística (2016), el uso de la lengua vasca ha ido aumentando de forma progresiva, concretamente: un 7,9 % en 25 años, es decir, desde que se publicó la primera encuesta sociolingüística. El efecto de la educación bilingüe se aprecia sobre todo en el hecho de que actualmente 71,4 % de los jóvenes que tienen entre 16 y 24 años son vascohablantes, frente a 25 % de 1991 (figura 4). En las mediciones realizadas durante estos 25 años (figura 5) se constata un importante incremento de nuevos hablantes de lengua vasca que va ocupando el lugar de los monolingües más ancianos que van desapareciendo, a la vez que aumenta el número de bilingües por transmisión familiar.

Esos resultados no hubieran sido posibles sin una política lingüística comprometida con el bi/plurilingüismo, aunque, como señala Ortega (2017), el incremento de nuevos hablantes de euskera plantea nuevos retos para el uso efectivo de la lengua, pues no es lo mismo conocer una lengua que ser capaz de utilizarla en todos los ámbitos sociales, y si bien la escuela proporciona el conocimiento, esos neohablantes necesitan desarrollar acicates y estrategias que los conviertan en usuarios activos de esa lengua minorizada.

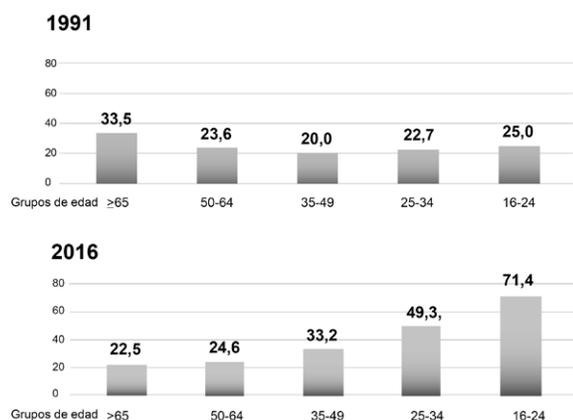


Figura 4. Población vascohablante por grupos de edad. CAV, 1991-2016 (%).

Fuente: Gobierno Vasco (2016, p. 5)

¿Cómo optimizar la enseñanza/aprendizaje de lenguas en contacto?

Este es sin duda uno de los grandes retos de la educación plurilingüe. A raíz de trabajos realizados sobre el aprendizaje de lenguas, sabemos que conocer la lengua materna es un punto de partida importante para aprender una segunda lengua Cummins (1979, 1981), y, también, que utilizar las lenguas indígenas en la escuela no perjudica a los aprendizajes de los escolares (Dutcher, 1994).

Recordemos, además, la hipótesis de Cummins (1981) sobre la interdependencia lingüística:

En la medida que la instrucción en Lx sea efectiva a la hora de promover la competencia en dicha Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly se dará siempre que haya una exposición adecuada a dicha Ly (ya sea en la escuela o en el entorno) y se dé una motivación adecuada para aprender la Ly. (Cummins, 2005, p. 114)

Desde ese punto de vista, los aprendizajes en una lengua son transferibles a la otra, independientemente de que se trate de la L1 o de la L2. No obstante, como señala el autor, esos aprendizajes no pueden medirse solo en función de aspectos morfosintácticos y fonológicos, y menciona

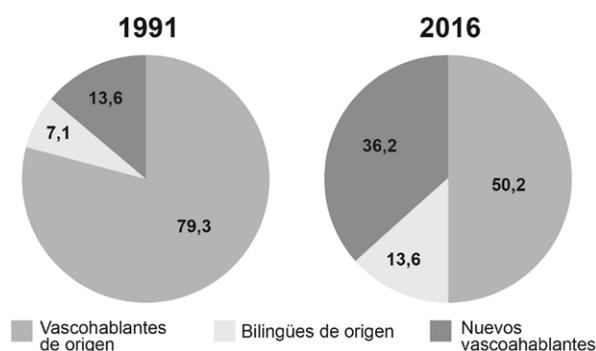


Figura 5. Población vascohablante según su primera lengua. CAV, 1991-2016 (%).

Fuente: Gobierno Vasco (2016, p. 7).

distintos tipos de transferencias que se pueden dar en función de la situación sociolingüística: “elementos conceptuales, estrategias metacognitivas y metalingüísticas, aspectos pragmáticos, elementos lingüísticos específicos y conciencia fonológica” (Cummins, 2005, p. 116). Cuando un niño se inicia en la lectoescritura, por ejemplo, las habilidades que desarrolla en una lengua le sirven también para la otra. Ese planteamiento implica la necesidad de profundizar en el estudio de las relaciones interlingüísticas o de transferencia de una lengua a otra, para así conseguir un mayor rendimiento a la hora de aprender dos o más lenguas a través de los diseños educativos y de las intervenciones didácticas.

Hay dos cuestiones importantes que se plantean al hilo de lo expuesto más arriba: ¿Cómo podemos medir esas “otras” habilidades? ¿Cómo podemos enseñar esas “otras” habilidades? Para poder responder a estas preguntas es necesario recordar que la lengua es ante todo un hecho social, pues toda actividad verbal es colectiva y se desarrolla en el seno de una interacción social. Desde el punto de vista del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1996), el sujeto que está inmerso en una actividad verbal puede producir una unidad comunicativa que se traduce en un texto oral o escrito que es el producto resultante de la acción individual de dicho sujeto. El texto se sustenta en modelos de comunicación vigentes en la sociedad, pero a su vez se puede adaptar a nuevas situaciones comunicativas. Un blog, por ejemplo, no es una forma comunicativa que haya existido siempre, pero el hablante la resuelve partiendo de sus conocimientos sobre el funcionamiento del lenguaje, adaptándola y tratando de responder a sus nuevas necesidades comunicativas.

Los textos son la base de nuestra comunicación, pero no todos son accesibles para todas las personas en un contexto de uso de lenguaje cotidiano. Hay textos (orales y escritos) que requieren un aprendizaje formal y es la escuela la que puede garantizar el acceso a la diversidad textual para todos los alumnos. En consecuencia, necesitamos

modelos de análisis textual que permitan describir los diferentes usos del lenguaje y modelos de enseñanza/aprendizaje orientados al uso de los textos. Un buen punto de partida lo proporciona el modelo de la arquitectura textual de Bronckart *et al.* (1985) y Bronckart (1996), que si bien se desarrolló inicialmente pensando en la lengua materna, ha sido implementado en la CAV en el aprendizaje bilingüe y ha servido, además, como base para múltiples investigaciones sobre bilingüismo escolar realizados durante los últimos años. Los trabajos de García-Azkoaga e Idiazabal (2003); Manterola (2011); Manterola, Almgren e Idiazabal (2013); Almgren y Manterola (2013), muestran que la inmersión lingüística da buenos resultados, incluso en el caso de alumnos con lengua familiar extranjera (Díaz de Gereñu y García-Azkoaga, 2016), y que un trabajo específico con géneros textuales permite hablar de un efecto de transferencia con cierta gradación dependiendo de los niveles de la arquitectura textual (Idiazabal y Larringan, 1997; Idiazabal y García-Azkoaga, 2015; Larringan, Idiazabal y García-Azkoaga, 2015).

Por un lado, las capacidades lingüísticas del orden de la acción, o sea, aquellas que permiten adaptar la producción verbal a las características que presenta la situación en la que se producen los textos, se desarrollan de forma similar en las dos lenguas; por otro lado, en las capacidades discursivas se aprecian elementos bien consolidados que permiten una adecuada adaptación del texto tanto en euskera como en español. En cuanto a las capacidades lingüístico-textuales, los autores aprecian que la transferencia es mayor en función de lo que se aprende en la escuela y que también hay influencia del contexto sociolingüístico. En definitiva, aún cuando hay elementos léxicos y gramaticales que necesitan un aprendizaje específico en cada lengua, no se produce una mezcla de códigos y las destrezas textuales y discursivas muestran un desarrollo similar. Eso es lo que, en gran medida, se ha observado también para el bilingüismo shipibo-español, aunque en este caso no se puede saber con precisión cuál es el factor inductor

ya que carecemos tanto de los datos concretos del caso al que nos estamos refiriendo como de estudios que den cuenta de cómo realizan la EIB los docentes en Perú.

Comprender y producir textos para el aprendizaje bilingüe: la apuesta didáctica

En lo que se refiere a la didáctica, desde el punto de vista textual, conocer las reglas gramaticales o ser capaces de producir frases bien estructuradas no garantiza un funcionamiento comunicativo de la lengua. La concreción empírica de la comunicación es el texto y debe ser la unidad objeto de análisis y de aprendizaje. Si bien este punto de vista social del lenguaje es compartido por muchos autores, su práctica está llena de matices y ha sido abordada de diferentes maneras (ver Shiro, Charaudeau y Granato, 2013). No obstante, esos textos, agrupados en géneros, son el resultado de una práctica y una formación social, de ahí que al enseñar los géneros textuales se transmiten formas de pensamiento y se desarrollan referencias culturales que forman parte del patrimonio histórico y social. El desarrollo del lenguaje se produce a través de las interacciones que tienen lugar en las prácticas verbales, y dado que son las instituciones escolares las principales mediadoras de los procesos formativos, utilizar los géneros textuales como herramienta didáctica “permite al alumno

tener acceso a ciertas significaciones que, de ser interiorizadas, contribuirán al desarrollo de sus capacidades lingüísticas” (Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez, 2013, p. 34). No obstante, esa práctica educativa requiere de dispositivos que permitan abordar los textos como objeto de aprendizaje.

Para ello fueron diseñadas las secuencias didácticas cuyo esquema vemos en la figura 6. Esta metodología textual ideada por expertos en didáctica de la lengua de la Universidad de Ginebra, y recogida en las propuestas curriculares de la CAV, requiere de una selección previa de los textos sociales más pertinentes y de una adaptación didáctica de los mismos en función de los objetivos de aprendizaje.

Estas secuencias están pensadas, precisamente, para hacer más significativos los aprendizajes de los alumnos, para acordar con ellos el proyecto a desarrollar y el género o géneros textuales (orales o escritos) a trabajar dentro de cada proyecto, para ser contextualizadas dentro de un proyecto curricular más amplio, para conocer cuáles son los conocimientos que tienen los alumnos al comienzo del proceso y partir de ellos, y para evaluar su progresión, para tener en cuenta la diversidad (incluidas la cultural y la lingüística), para desarrollar aspectos metalingüísticos y, en definitiva, para aprender y reflexionar sobre los diferentes usos comunicativos de la lengua y potenciar las capacidades verbales, gramaticales y ortográficas. También,

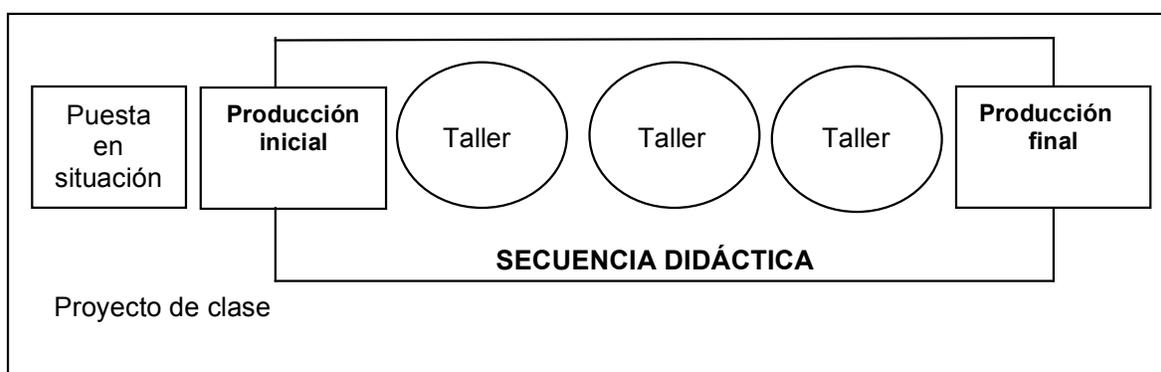


Figura 6. Esquema de la SD

Fuente: Dolz y Schneuwly (1998, p. 94).

si tenemos en cuenta lo visto en la sección anterior, con el fin de aprovechar los conocimientos adquiridos en una lengua para el aprendizaje de otra u otras lenguas.

En este sentido, las secuencias didácticas enfocadas al aprendizaje de los géneros textuales podrían ser una herramienta útil para llevar a cabo las propuestas pedagógicas planteadas en el documento del Minedu (2013b). No obstante, su práctica no siempre es sencilla, pues, como muestran García-Azkoaga y Manterola (2016) al analizar secuencias didácticas diseñadas por docentes, se requiere una adecuada formación teórico-metodológica tanto para conocer mejor las características de los géneros textuales como para aprender a utilizarlas.

El caso de la escritura de recetas de cocina que fue objeto de estudio en el trabajo al que nos hemos referido en el inicio, es una actividad que, por ejemplo, se puede integrar sin problemas en el seno del calendario comunal. Es un texto portador de rasgos sociales y culturales muy marcados que permite trabajar diferentes dimensiones del lenguaje (García-Azkoaga, 2016). Abordar su enseñanza como género textual, implica, sin embargo, tener en cuenta en primer lugar sus condiciones de producción y, además, los distintos niveles que integran su arquitectura textual, sin olvidar las formas lingüísticas y gramaticales que demanda ese género textual. Por lo que se desprende del estudio de García-Azkoaga y Sullón (2017), el docente no trabajó la receta desde el punto de vista del género textual, aunque merecería la pena profundizar en el tema para analizar en detalle cuál fue el proceso de enseñanza/aprendizaje seguido. Eso permitiría realizar, por ejemplo, una propuesta concreta de secuencia didáctica para aprender a escribir una receta (u otro género textual) y crear un dispositivo experimental para comparar los resultados del aprendizaje tradicional con los resultados del aprendizaje, a partir de secuencias didácticas para el aprendizaje de los textos. Igual que este tipo de iniciativas se han revelado necesarias en el contexto de la CAV, también el contexto peruano de

la EIB está necesitado de investigaciones y experimentaciones didácticas que permitan avanzar en la educación plurilingüe.

Dependiendo de los objetivos del aprendizaje, se pueden proponer situaciones comunicativas diferentes. Una de ellas puede ser, por ejemplo, crear un fichero de recetas tradicionales de la comunidad, asociándolas a las diferentes festividades que se celebran a lo largo del año. Los receptores de esas recetas pueden ser los padres o familiares de los propios alumnos. Otra situación comunicativa diferente puede ser realizar la misma tarea, pero dirigida a un receptor distinto, por ejemplo, a niños de comunidades que hablan otra lengua o que tienen costumbres y tradiciones diferentes. Cada punto de partida obliga a una reflexión específica sobre la dimensión comunicativa, sobre el receptor, sobre el conocimiento de la cultura propia y la ajena, sobre los contenidos o saberes transmisibles y sobre cómo hacerlo. Un contexto bilingüe obliga, además, a una reflexión sobre el uso de las lenguas: ¿En qué lengua escribimos?; ¿qué lengua conoce el receptor?; ¿qué hemos aprendido en una lengua que nos sirve para la otra? Igualmente, las recetas pueden proporcionar una oportunidad interesante para trabajar también la oralidad. Lo mismo podríamos decir de otros textos: una narración oral o escrita, una biografía, una descripción, etc.

Desde este enfoque de la didáctica de los géneros textuales, una primera escritura de los textos nos permitiría identificar los principales obstáculos de los alumnos y proponer tareas para superarlos, centradas, por ejemplo, en estos aspectos:

- Condiciones de la situación de producción: reflexión sobre para qué y para quién se escribe el texto, sobre los conocimientos que se supone posee el receptor y los que se quieren transmitir, sobre la forma de hacerlo...
- Planificación del texto: estructura básica de la receta, componentes o fases principales, formas de inicio y de cierre, etc.
- Mecanismos de conexión: uso de organizadores temporales y puntuación.

- Mecanismos de cohesión nominal para presentar el tópico y para referirse a un elemento anterior.
- Mecanismos de cohesión verbal para trabajar los tiempos verbales que potencialmente se pueden usar en una receta de cocina.
- Mecanismos de responsabilidad enunciativa que permiten establecer puentes entre el productor y el receptor y construir un discurso más elaborado.

Hay que señalar, además, que los aspectos trabajados en una lengua no tienen por qué repetirse necesariamente cuando se trabaja con otra, lo que permite centrarse en aspectos más específicos de cada una y reflexionar sobre las relaciones interlingüísticas, pero eso exige planificar adecuadamente la progresión de los aprendizajes de cada lengua, y buscar y describir previamente textos que sirvan como modelo para este tipo de aprendizajes.

Discusión

Son muchos los factores a tener en cuenta en el desarrollo de una educación bilingüe y su implementación es sin duda compleja. A la vista de la experiencia en el País Vasco, podemos asegurar que la revitalización lingüística de las lenguas originarias y minorizadas será más efectiva en la medida que la escuela dedique más tiempo a los aprendizajes en la lengua más desfavorecida de la comunidad. En ese sentido, para realizar un seguimiento sistemático de los resultados de la educación bilingüe parece razonable, en función de las características sociolingüísticas de la comunidad y de la vitalidad de la lengua, proponer modelos lingüísticos que regulen la forma en que se utilizarán las lenguas en la escuela y el tiempo y lugar que se dedicará a cada una.

Dejar al arbitrio del docente el uso de una u otra lengua en determinados momentos o con determinados estudiantes en ciertas circunstancias puede ayudar a mejorar la comunicación con los alumnos y tender puentes lingüísticos; igualmente,

dejar que los alumnos se expresen libremente y sin ningún criterio lingüístico o pedagógico en la lengua que les resulte más fácil, puede ayudar a que se comuniquen mejor entre ellos. Sin embargo, tanto en un caso como en el otro, si los criterios no están claros y el plurilingüismo no se contempla como objetivo, se corre el riesgo, por un lado, de que esa práctica termine favoreciendo a la lengua hegemónica y el proceso conlleve de hecho un efecto de sumersión lingüística; por otro lado, difícilmente se puede esperar que haya una revitalización efectiva de las lenguas originarias si no se les otorga un papel protagónico como lengua vehicular en la escuela; recordemos, además, lo importante que es que, en este tipo de contexto, la lengua minorizada y originaria sea tenida en cuenta como la base sobre la cual se asentarán los conocimientos de las otras lenguas. Igual de necesario es dotar a la lengua más débil de prestigio social y favorecer las actitudes positivas hacia la diversidad cultural y lingüística, así como promover campañas para que también los adultos se alfabeticen en la lengua originaria.

No obstante, todo lo anterior requiere tener en cuenta las condiciones de uso de cada lengua. Hay comunidades en las que la lengua originaria conserva aún una gran vitalidad y otras en que ha sido desplazada por la lengua hegemónica. No todo sirve para todos, pero lo que nunca debería de hacer un sistema de educación bilingüe es sustituir una lengua por otra. No se puede dejar a un lado a aquellos que, aún procediendo de familias que son hablantes de una lengua originaria, por distintas cuestiones, especialmente de prestigio, han dejado de usar la lengua propia a favor de la lengua hegemónica. Ambas lenguas deben estar presentes en la escuela. El bilingüismo ha de ser aditivo. Es mejor conocer dos lenguas o más que solo una. La cuestión no debe ser si queremos que aprendan español o la lengua originaria. El reto es aprender bien tanto esta última como la hegemónica, más una lengua extranjera (o más).

No es una tarea fácil, porque el bi/plurilingüismo requiere una adaptación del sistema educativo para gestionar tanto la situación de contacto entre lenguas como el bi/plurilingüismo producto de las migraciones (Dolz e Idiazabal, 2013). Además, requiere enriquecer la formación de los docentes, introduciendo en sus planes de estudio “competencias y contenidos relacionados con el multilingüismo, sus complejidades, características y ventajas” (López y Küper, 1999, p. 7), y por supuesto, también conocimientos sobre las formas de gestionar las lenguas minorizadas en la escuela y en la comunidad, pues entre otras cosas, no siempre se tiene conciencia de lo que supone ser bilingüe ni de lo que significa organizar un sistema de educación bi/plurilingüe que contemple la lengua minorizada como lengua vehicular, como probablemente ocurre en la experiencia de enseñanza bilingüe shipibo-español del estudio citado.

Por otro lado, tampoco parece razonable que el bilingüismo sea solo una cuestión que atañe a pequeñas comunidades indígenas situadas lejos de las grandes ciudades. O que se trate de una decisión que dependa solo de la voluntad de una escuela situada en una comunidad alejada que conserva su lengua originaria. Es necesario una política lingüística educativa capaz de llevar el bi/plurilingüismo a todas las escuelas de las comunidades en las que hay bi/plurilingüismo social. Más aún, sería deseable que la reflexión sobre la diversidad lingüística estuviera también presente en los centros escolares de aquellos lugares sociolingüísticamente más castellanoparlantes, sobre todo si tenemos en cuenta las continuas migraciones que se dan desde las comunidades indígenas hacia los grandes centros urbanos. Como insiste Von Gleich (2001), para que se produzca un verdadero desarrollo cultural endógeno es necesario que la educación intercultural bilingüe se generalice. Se trata, en definitiva, de asumir desde todas las instancias la naturaleza intercultural y multilingüe del país y la riqueza que aportan las lenguas originarias con su diversidad tanto cultural como lingüística.

Conclusiones

La reflexión aquí presentada se circunscribe al ámbito del análisis realizado por García-Azkoaga y Sullón (2017) y tiene, por tanto, sus limitaciones; pero lo importante, en definitiva, no es solo que los niños de la escuela shipibo-español hablen las dos lenguas, sino saber qué aporta concretamente la escuela al desarrollo, normalización y revitalización de las lenguas originarias y realizar investigaciones que nos ayuden a comprender y mejorar esos procesos.

Las experiencias reseñadas muestran que el uso de una lengua minorizada como lengua vehicular en un sistema de educación bi/plurilingüe no perjudica a la lengua mayoritaria y que además contribuye a formar individuos bilingües, con todas las ventajas que ello implica. Para que tenga éxito es esencial, sin embargo, prestigiar la lengua minorizada y favorecer las actitudes sociales positivas hacia la diversidad cultural, tarea que requiere trabajo, compromiso y seguimiento, tanto por parte de la administración como del entorno escolar y familiar. En lo que se refiere a la escuela, promover experiencias piloto con modelos lingüísticos claramente establecidos, concretar los objetivos de los aprendizajes, desarrollar herramientas precisas que permitan abordar esas metas, así como evaluar y medir sistemática y objetivamente sus resultados, supondría, tal vez, un gran avance para la EIB.

Aún cuando la diversidad lingüística de Perú es grande, se podrían tomar algunas medidas de política lingüística educativa, así como realizar propuestas piloto orientadas a una didáctica de la lengua que tenga como eje la comprensión y producción de textos orales y escritos, y que, además, favorezca la revitalización y la modernización de las lenguas originarias abriendo nuevos espacios de uso para ellas. No basta con que el docente de una escuela de EIB hable la lengua meta, también debe conocer en profundidad tanto su funcionamiento como las características sociolingüísticas propias de esa lengua que va a enseñar y en la que

va a enseñar, así como los objetivos de una educación plurilingüe.

Para terminar, cabe remarcar que, el modelo de aprendizaje de los géneros textuales basado en las secuencias didácticas al que nos hemos referido y su experimentación nos proporcionan una de las herramientas más precisas para la evaluación de los resultados de las capacidades lingüísticas a partir de unos objetivos de aprendizaje previamente establecidos, y esto es válido tanto para el contexto vasco como para el contexto peruano. También es necesario, de forma simultánea, que desde la propia universidad se fomenten investigaciones entre los hablantes de lenguas originarias que vayan más allá de los aspectos filológicos y antropológicos de las lenguas para que aborden, por un lado, el desarrollo del plurilingüismo escolar y familiar y, por otro, las prácticas didácticas que favorecen los aprendizajes simultáneos de las lenguas propias y también de la lengua o lenguas extranjera/s.

La EIB, como cualquier otro modelo de educación que pretenda tener en cuenta la lengua minoritaria con el objetivo de formar alumnos bi/plurilingües con buenas capacidades lingüísticas y comunicativas y con buenos conocimientos, supone un reto importante y complejo. El *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021* (Minedu, 2016), si cuenta con la voluntad y el compromiso firme de todos los agentes implicados para echar a andar un proceso de dicha magnitud, y si toma en cuenta experiencias exitosas como la del País Vasco u otros modelos exitosos de enseñanzas bi/plurilingües con lenguas minorizadas, puede convertirse en una oportunidad histórica para avanzar en la experiencia y mejorar sus resultados. Pese a tratarse de dos contextos ciertamente diferentes, y pese a que las soluciones no se pueden extrapolar ni son únicas para todos los desafíos que las lenguas minorizadas tienen por delante, si algo ha revelado la experiencia de normalización y revitalización lingüística de la CAV, es la importancia del compromiso institucional y académico a la hora de trabajar

sobre las dos cuestiones a las que nos hemos referido en este artículo.

Reconocimientos

Este trabajo se ha realizado gracias a la financiación concedida por el Gobierno vasco al grupo de investigación consolidado Elebilab para el desarrollo del proyecto IT983-16 / GIC15/129 y el MEC del Gobierno de España al proyecto FFI2012-37884-C03-01.

Referencias bibliográficas

- Almgren, M. y Manterola, I. (2013). Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera. En J. Dolz e I. Idiazabal (eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 217-240). Bilbao, España: UPV/EHU.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barreña, A. y Uranga, B. (2010). La enseñanza en la lengua minoritaria: la experiencia vasca. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 14, 159-176.
- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Laussane, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2013). Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. En J. Dolz e I. Idiazabal (eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 31-50). Bilbao, España: UPV/EHU.
- Bronckart, J.P. et al. (1985). *Théories du Langage*. Bruselas, Bélgica: Márdaga.
- Cerrón-Palomino, R. (1983). *Multilingüismo y política lingüística en Perú*. Versión corregida y aumentada de la ponencia presentada en el Seminario sobre *Lenguaje y Visión del Mundo*, organizado por el Instituto Cultural Goethe y el Concytec en junio de 1983.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. París, Francia: Seuil.
- Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Recuperado

- de http://culturalrights.net/descargas/drets_culturals388.pdf.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Ángeles, EE. UU.: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona, España: Horsori.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe nº 152. Lima.
- Díaz de Gereñu, L. y García-Azkoaga, I.M. (2016). Aprendiendo dos lenguas nuevas. Los cuentos orales de los niños inmigrantes. *Lengua y Migración / Language and Migration*, 8(1), 29-49.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF Editeur.
- Dolz, J. e Idiazabal, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao, España: UPV/EHU.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Dutcher, N. (1995). The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience. En *Pacific Islands Discussion. Paper Series, 1*. Washington D.C.: The World Bank.
- Eustat (s.f.). *Alumnado por modelo de enseñanza bilingüe (%)*. Enseñanzas de régimen general no universitarias. [Figura]. Recuperado de http://www.eustat.eus/web/comun/ExtractorElem.ashx?id=0000948g_c.jpg&tipo=i
- García-Azkoaga, I.M. (2016). La receta de cocina, un recurso multidimensional para la didáctica de la escritura. En *Actas VIII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura: Lectura y escritura de las dinámicas discursivas en el mundo contemporáneo* (pp. 277-306). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- García-Azkoaga, I.M. e Idiazabal, I. (2003). La cohesión nominale dans les narrations d'écoliers bilingües basque-espagnols. *Lidil. La littéracie vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, 27, 75-87.
- García-Azkoaga, I.M e Idiazabal, I. (eds.) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao, España: UPV/EHU.
- García-Azkoaga, I.M. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscopio*, 14(1), 46-58. DOI: 10.4013/cld.2016.141.09
- García-Azkoaga, I.M. y Sullón, K. (2017). Capacidades lingüísticas shipibo-español en textos escritos por escolares bilingües de Ucayali (Perú). *Onomazein*, No. especial, *Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, 153-170. DOI: [10.7764/onomazein.amerindias.09](https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.09).
- Gobierno Vasco (2016). *VI Encuesta Sociolingüística*. Recuperado de http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/nota_prensa/vi_inkesta_sozioling_2016/es_def/adjuntos/vi_inkesta_es.pdf
- Idiazabal, I. (2017). ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas como el Nasa Yuwe o el euskera? *Onomazein*, No. especial, *Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, 137-152. DOI: [10.7764/onomazein.amerindias.08](https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.08).
- Idiazabal I. y Larringan, L.M. (1997). Transfert de maitrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue Basque-espagnol. *A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 10, 107-126.
- Idiazabal, I. y García-Azkoaga, I.M. (2003). La cohesión nominale dans les narrations d'écoliers bilingües basque-espagnols. *Lidil*, 27, 75-87.
- Idiazabal, I. y Garcia-Azkoaga, I.M. (2015). Español L1 y L2 en escolares bilingües vasco-españoles. La escritura de recetas de cocina. En D. Riestra; S.M. Tapia y M.V. Goicoechea (eds.), *Cuartas*

- Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (tomo I, pp. 203-221). Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro. DOI: 10.13140/RG.2.1.1609.8328.
- Idiazabal, I., Manterola, I. y Diaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. En I.M. García-Azkoaga e I. Idiazabal (eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 39-60). Bilbao: UPV/EHU.
- Infotra (s.f.). *Lenguas minoritarias y minorizadas*. [Publicación de blog]. Recuperado de <https://infotra.wordpress.com/2011/04/27/lenguas-minoritarias-y-minorizadas/>
- Larringan, L.M., Idiazabal, I. y García-Azkoaga, I.M (2015). Cartas al director escritas en euskara y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias y destrezas textuales y discursivas. En I.M. García-Azkoaga e I. Idiazabal (eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 147-172). Bilbao, España: UPV/EHU.
- López, L.E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 1-45.
- Manterola, I. (2011). *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen análisis diskurtsiboa eta didaktikoa*. [Tesis doctoral]. UPV/EHU. Vizcaya, España.
- Manterola, I., Almgren, M. e Idiazabal, I. (2013). Basque L2 development in immersion school settings. *International Journal of Bilingualism*, 17(3), 375-391.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P. Junyent, C., Uranga, B. y Amorrortu, E. (2006). *Palabras y mundos*. Barcelona, España: Icaria.
- Ministerio de Educación (Minedu) (2013a). *Documento Nacional de Lenguas Originarias de Perú*. Lima, Perú: Navarrete.
- Ministerio de Educación (Minedu) (2013b). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (Minedu) (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>
- Ortega, A. (2017). *Gazteen hiztun profil berriak eta ideologia berriak*. En J. Goirizolzarri, X. Landabidea e I. Manterola (eds.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (pp.79-100). Donostia, España: UEU.
- Saussure, F. (1913). *Curso de lingüística general*. París, Francia: Payot.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid/Fránkfort: Iberoamericana/Vervuert.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. París, Francia.
- Von Gleich, U. (2001). Interculturalidad y multilingüismo en los sistemas educativos peruanos a través de los siglos. En R. Sevilla y D. Sobrevilla (eds.), *PERU Land des Versprechens* (pp. 290-312). Horlemann Verlag: Bad. Honnef.
- Wikipedia (s.f.). *El País Vasco en Europa*. [Figura]. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Euskal_Herria_Europa.png
- Wikispaces (2017). Euskal Autonomia Erkidegoa. Recuperado de <https://denokbateragoazenaurrea.wikispaces.com/Euskal+Autonomia+Erkidegoa>
- Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso peruano*. Con la colaboración de Nino Barriola y Tilsa Ponce. Buenos Aires, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Ideologemas del español en la primera mitad del siglo XX en Colombia**Ideologemes of Spanish in the first half of the 20th century in Colombia**

Juliana Angélica Molina Ríos*

Resumen

El propósito del presente artículo es dar cuenta de algunos avances de orden teórico-interpretativo de la relación que existe entre las estructuras de poder que se configuran y se reproducen en la enseñanza del español y la vida política de Colombia. Así, la categorización que estructura los avances está directamente relacionada con la noción de ideologemas propuesta desde la perspectiva glotopolítica, por medio de la cual se establece la mirada hacia la legislación y los libros de texto del español. Se presenta la revisión de la legislación sobre la enseñanza del español que se produjo en Colombia durante el periodo de 1903-1949, desde el análisis de las ideologías lingüísticas, particularmente, los ideologemas. Desde esta perspectiva, se identificaron tres ideologemas centrales en dicha época: a) la lengua como dispositivo de blanqueamiento de la raza, b) la lengua como dispositivo de progreso y c) la lengua como elemento esencial en la consolidación de la nación. Derivado de este análisis, la reflexión final que surge está relacionada con cuáles ideologemas se mantienen o cambian en el periodo de 1980 y en el contexto actual de posconflicto en Colombia.

Palabras clave: glotopolítica, español, enseñanza, ideología, ideologema.

Abstract

The purpose of this article is to reflect, using a mixed theoretical-interpretive approach, upon the relation between the structures of power which are created and reproduced in the teaching of Spanish and Colombia's political life. Therefore, the analysis is structured under categories based on the glotopolitical notion of ideologemes, through which it is possible to establish a perspective about legislation and Spanish textbooks. The text shows a revision about the laws related to the teaching of Spanish in Colombia, passed between 1903 and 1949, and focuses on the analysis of linguistic ideologies, particularly referred to as ideologemes. From this perspective, three main ideologemes were identified at that time, which are: a) language as a means of bleaching the race, b) the language as a mechanism of progress and c) language as an essential element in the consolidation of the nation. Derived from this analysis, the final reflection that emerges is related to which ideologemes are maintained or changed in the 1980 period and in the current post-conflict context in Colombia.

Keywords: glotopolitics, spanish, teachings, ideology, ideologeme.

* Docente de la Pontificia Universidad Javeriana. Departamento de Lenguas. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Línea de investigación Lenguaje y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Complejidad. Investigadora Asocia-da-Colciencias. Correo electrónico: julianitaa@gmail.com—ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5858-3857>

Introducción

En el campo de la glotopolítica, el estudio de la lengua no solo se interesa por comprender el contexto social y político en el que emerge, sino que también se enfoca en la regulación que esta establece en la vida social y política. La lengua sirve para permitir el ejercicio de poder y para crear sistemas simbólicos por medio de los cuales se puede ejercer una función política de dominación, en la medida en que lo simbólico también impone un significado al mundo y a las relaciones sociales.

En este artículo se presenta la revisión de la legislación sobre la enseñanza de la lengua que se produjo en Colombia durante el periodo de 1903 a 1949, desde la perspectiva glotopolítica. Por tanto, el análisis se da a partir de ideologías lingüísticas, específicamente, los ideologemas que se configuraron en la época mencionada.

Para dar cuenta de lo anterior, se realizó un trabajo de archivo que permitió comprender cómo las prácticas de enseñanza del español legitiman y transforman ciertas formas de reconocimiento del otro, en una temporalidad específica. En este punto, es importante señalar que el archivo, al ser considerado parte de la memoria histórica del país, es el testimonio que evidencia un patrimonio documental. Para este caso, el archivo se configura desde la legislación y libros de texto relacionados con la enseñanza del español, producidos en Colombia durante el periodo comprendido entre 1903 y 1949. Cabe mencionar que esta época está atravesada por una serie de procesos socioeconómicos (industrialización y modernización del país), políticos (la Guerra de los Mil Días, bandolerismo, guerras interpartidistas, el 9 de abril de 1948), y hechos que marcaron la configuración de la enseñanza del español en el país.

Al considerar que la lengua configura unas memorias de orden político y social, la construcción del presente análisis se estructura desde la noción de *ideologema*, desarrollada desde el campo de la glotopolítica. Al respecto, los ideologemas, como

unidades de análisis, se deben entender como máximas que subyacen en la estructura argumentativa de un enunciado y se realizan en campos del lenguaje propios del ámbito político, educativo, cultural, entre otros.

Metodología

El presente ejercicio de reflexión tomó como base el análisis de contenido (AC), entendido como una técnica de interpretación de textos, la cual permite la interpretación de datos y abre nuevas posibilidades de comprensión de los fenómenos sociales que se quieren investigar. En este caso particular, se relaciona con la enseñanza del español articulada a la vida política del país en la primera parte del siglo XIX.

Para Fernández (2002), el análisis de contenido involucra un conjunto de técnicas sistemáticas que permiten la interpretación del sentido de los textos. Así, el AC profundiza en el contenido latente y en el contexto social donde se produce el mensaje. En tal sentido, el propósito del AC es formular inferencias válidas que se derivan de los datos expresos (lo que dice el autor) y latentes (lo que se dice sin pretenderlo de forma tácita) (Andréu, 2011). Por tanto, inferir es deducir el sentido o los sentidos de un texto, de allí que se puedan extraer inferencias explícitas o implícitas en el propio texto.

Desde esta perspectiva, la legislación y los libros de texto del español que fueron seleccionados para el análisis se codificaron y clasificaron con el objetivo de identificar los ideologemas que se hacen presentes en estos. La codificación permitió que los datos aislados se configuraran en unidades sistemáticas, lo cual generó una descripción precisa del contenido de los textos. Por su parte, la clasificación del contenido permitió describir los datos de forma ordenada y metódica.

A su vez, la clasificación del contenido viabilizó la creación de categorías complejas que se caracterizan porque contienen elementos propios, lo

cual hace que se diferencien de otras categorías. En efecto, dentro del AC cualitativo se han desarrollado dos categorías principales: a) inductivas y b) deductivas. Para el presente estudio, se tuvo en cuenta la orientación inductiva porque a través de esta se identificaron los temas relevantes para el análisis y para la identificación de los ideologemas presentes en la enseñanza del español a partir de la legislación y los libros de texto.

Finalmente, se considera que, una vez realizadas las etapas de AC, se puede hacer el análisis ideológico mediante la identificación de los contenidos, las inferencias explícitas o implícitas, las contradicciones, etc., presentes en los contenidos analizados. Por tanto, a continuación, se presentan tres ideologemas hallados en el desarrollo de esta investigación.

Ideologemas presentes en la enseñanza del español en la primera mitad del siglo XIX

La lengua como dispositivo de blanqueamiento de la raza/purificación de la sangre. El uso correcto de la lengua expresa pureza cognitiva la cual corresponde a la pureza de sangre

Para Castro-Gómez (2005), el discurso de la limpieza de la sangre operó en el siglo XVI como el primer esquema de clasificación de la población mundial.

Aunque no surgió en este siglo, sino que se gestó, lentamente, durante la Edad Media cristiana, el discurso de la pureza de sangre se tornó hegemónico gracias a la expansión comercial de España hacia el Atlántico y el comienzo de la colonización europea. (p. 51)

En el caso de Colombia, el discurso de la limpieza de sangre se instauró en el siglo XIX y se mantuvo en el siglo XX. Además, tuvo un vínculo fuerte con el uso de la lengua, ya que esta se

configuró como un dispositivo a través del cual se expresó la limpieza de sangre y se dio cuenta de una pureza cognitiva.

Desde el pensamiento de Castro-Gómez (2010), el discurso de la limpieza de sangre correspondía, no tanto al color de piel, sino a un imaginario cultural de la blancura. En sus palabras:

El imaginario de la blancura producido por el discurso de la pureza de sangre fue una aspiración internalizada por todos los sectores sociales de la sociedad colonial y fungió como el eje alrededor del cual se construyó (conflictivamente) la subjetividad de los actores sociales. Ser “blancos” no tenía tanto que ver con el color de la piel, como la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobleza, modos de comportamiento y (esto es muy importante) formas de producir y transmitir conocimientos. (p. 68)

En este punto es importante mencionar que la lengua española, a través del uso correcto de la gramática, se configuró en el vehículo mediante el cual se expresaban nuevas formas de pensamiento. En otras palabras, por medio del uso correcto de la gramática se daba cuenta de una forma superior de pensamiento.

A saber, en la legislación de 1941, en el Decreto 1340, que trata sobre la reforma al régimen pedagógico, se considera:

Que la escuela primaria colombiana aspira a la difusión de una cultura general capaz de formar la personalidad consciente de los futuros colombianos, de *tutelar la salud de la raza* y *eleva el nivel de vida del pueblo para la formación de hábitos y sentimientos de trabajo*; y, los conocimientos que debe proporcionar la escuela rural permiten una orientación general a la vida del campo en la mayoría de las disciplinas escolares, tales como la higiene, ciencias naturales, aritmética, geometría, *lenguaje*, dibujo, canto, etc. (Presidencia de la República de Colombia, 1941)

Aunque está señalado el lenguaje como disciplina de forma general, cabe precisar que la enseñanza del español es la que se convierte en un camino importante en la transformación de conocer el mundo de la población nacional, lo cual implicó instaurar nuevas formas de procesos cognitivos que correspondieron al poder de las élites criollas. Por ello, se afirma que la superioridad racial también implicó una superioridad en unas formas de pensamiento (Castro-Gómez, 2005).

El subrayado es propio porque es importante señalar que para esta época la discusión sobre la raza se había iniciado en 1918 con el conservador Luís López de Mesa, quien afirmaba que el principal motivo de degeneración era la mezcla entre españoles, indios y negros (Hering, 2013). Para él, en Colombia no existía una sino varias razas: negros, indígenas y mestizos, lo cual hacía más difícil el control sobre ciertos asuntos genéticos. En esta misma línea, se consideraba que la mugre, la deficiencia alimenticia y la falta de moral e higiene precipitaban el pueblo hacia la degeneración (Hering, 2013). Ideas que se venían fortaleciendo desde trabajos como el de Samuel Morton, quien en sus investigaciones y mediciones craneométricas intentaba sustentar la inferioridad de los indígenas: “Respecto a su capacidad mental, la raza americana indígena es poco favorable al cultivo, lenta en la adquisición del saber; inquieta, vengativa, aficionada a la guerra i enteramente inadecuada a empresas marítimas” (Hering, 2013, p. 383). En efecto, a la barbarie se le asociaba la pereza, la holgazanería, el hurto, la desobediencia, la locura, el alcoholismo elementos que representan un retroceso en el orden civilizatorio; mientras que el juicio, el raciocinio, el trabajo y la disciplina permitían caminar hacia la civilización. Por tanto, la civilización representaba un ideal desde el cual se construían dispositivos diferenciadores. “Donde hay orden, hay poder: donde hay poder, subordinación; donde alteridad, clasificación” (Hering, 2013, p. 390).

La clasificación, que se desarrolló desde el siglo XVIII, dio cuenta de que el uso de los nombres

designaba el lugar exacto que le correspondía a cada persona en el proceso de movilización social. A partir de los tres tipos básicos (español, indio, negro) se construyó una serie de subtipos a los que correspondía un nivel más o menos alto de discriminación étnica. Las técnicas de racialización social se establecieron en los llamados cuadro de castas:

- De español e india, *mestizo*.
- De mestizo y española, *castizo*.
- De castizo y española, *mulato*.
- De español y negra, *mulato*.
- De mulato y española, *morisco*.
- De morisco y española, *chino*.
- De chino e india, *salta atrás*.
- De salta atrás y mulata, *lobo*.
- De lobo y china, *jíbaro*.
- De jíbaro y mulata, *albarazado*.
- De albarazado y negra, *cambujo*.
- De cambujo e india, *zambaigo*.
- De zambaigo y loba, *calpamulato*.
- De calpamulato y cambuja, *tente en el aire*.
- De tente en el aire y mulata, *no te entiendo*.
- De no te entiendo e india, *torna atrás*. (Castro-Gómez, 2010, pp. 74-75)

Las categorías “*salta atrás*” y “*torna atrás*”, por ejemplo, hacían referencia a un retroceso en el proceso de blanqueamiento; el “*no te entiendo*”, era el producto de las personas que no hablaban bien el castellano.

En efecto, dicha clasificación fortaleció el imaginario de que quien sabía expresarse bien en castellano, era quien tenía la capacidad de poder pensar correctamente. Por tanto, se puede señalar que el uso correcto de la lengua se convirtió en una estrategia de dominio que continuó en la primera mitad del siglo XX.

La lengua como dispositivo de progreso

El segundo ideologema identificado en la primera mitad del siglo XX en Colombia, se ubica en los

años siguientes a 1902 cuando se dio la irrupción del *capitalismo imaginario*. Para Castro-Gómez (2008), este concepto alude a la identificación de los imaginarios relacionados con los símbolos de la mercancía que ofrece el progreso: prestigio, riqueza, belleza, felicidad, poder, entre otros; símbolos que hacen referencia al *mundo imaginario* de la forma-mercancía, relación que materializa los símbolos que la mercancía ofrece. En lo que concierne a la legislación en educación, en 1919 se realizó el Primer Congreso Pedagógico Nacional, en el cual se expresó el interés por parte del Gobierno hacia la reconstrucción del país desde el sistema de instrucción pública. En el documento oficial se señaló:

Como la guerra lo destruyó casi todo, la labor del Ejecutivo tuvo que ser entonces, como nunca, por todo extremo difícil, en su empeño no sólo de rehacer el tren de la instrucción y de la educación nacionales, sino de implantar en ellas una reforma cardinal, que tendiese a formar generaciones que, amantes de la paz y el trabajo, realizaran el progreso y la gloria de Colombia. (Primer Congreso Pedagógico Nacional, 1919, p. 24)

En este momento, a pesar de las diferencias ideológicas entre los conservadores y los liberales, estos compartían un elemento en común: el principio de la civilización, entendido como el producto de un proceso acumulativo, de superación tanto individual como colectiva y como condición necesaria para alcanzar el progreso (Hering, 2013). Como resultado de la herencia colonial, se produjo la conceptualización antagónica de civilización y barbarie planteamiento que operó como modelo de orientación para la cultura política (Hering, 2013).

En este Primer Congreso Pedagógico se llegó a acuerdos fundamentales en la educación del país. A partir de allí, se estableció que la instrucción primaria debía simplificarse para lograr mayor cobertura y debía preparar a los niños para el ejercicio de la ciudadanía, al despertar en ellos el amor a la

patria. Además, se hizo énfasis en que “en las Escuelas Normales se formarán verdaderos maestros prácticos, más pedagogos que eruditos” (Primer Congreso Pedagógico, 1919, p. 24). Lo anterior alude a la necesidad de contar con maestros que fuesen más hábiles para trabajar asuntos sencillos. Lo anterior también con el fin de llegar enseñar en todas las zonas del país. En este sentido, en el Congreso Pedagógico (1919) se propuso que:

- La instrucción secundaria será principalmente técnica, destinada por el estudio de idiomas vivos y de las nociones elementales de las ciencias físicas y matemáticas, a preparar a los jóvenes que se dediquen a las carreras profesionales relacionadas con la industria.
- La instrucción secundaria clásica comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofía, para quienes se dediquen a las profesiones liberales.
- La instrucción profesional será profunda, severa y práctica, con el objetivo de impedir que se multiplique inconsiderablemente el número de doctores, y de obtener que los que se formen en ella honren por su ciencia a la Nación. (p. 25)
- Se establecerá una amplia descentralización del sistema escolar universitario y en la medida de lo posible se establezca la autonomía de los institutos de enseñanza. (p. 24)

Así, la educación se constituyó en un pilar en el proyecto civilizatorio en la medida en que se formaba en el juicio, el raciocinio, el trabajo y la disciplina, los cuales permitían caminar hacia la civilización. Mientras que, si continuábamos con la barbarie expresada en la pereza, la holgazanería, el hurto y la desobediencia, seguiríamos en un retroceso del orden civilizatorio.

Desde este panorama, según Castro-Gómez (2009), el país empezó a industrializarse en el periodo de 1910 a 1930. No obstante, más que analizar la industrialización *per se*, el autor se ocupa de un factor que no ha sido muy considerado por los historiadores, economistas y sociólogos. Este factor es la movilidad; es decir, el hecho de avanzar

con rapidez en un mundo cambiante, pues quedarse quietos implicaba quedar atrasados en el progreso del mundo.

Derivado de este contexto, para el estudio de los idiomas vivos, especialmente del inglés y del francés, se estableció una relación directa con la industria. Sin embargo, se enfatiza en el primero, dado que el país tiene zonas marítimas de intercambio comercial que deben potenciar el mercado económico. Es decir, el aprendizaje de idiomas vivos, como lo mencionan, forma parte del andamiaje que apunta hacia esa construcción de progreso y civilidad a la que le apuesta el país para salir del estado de barbarie que ha estado presente desde la conquista. En este punto cabe señalar que hay vínculos estrechos entre la degeneración racial con el deseo de productividad industrial. Mediante el Decreto 116 de 1916 se estipula que:

Hemos creído mejor, en relación con el estudio de las lenguas, poner francés o inglés, facultativo, porque en algunas regiones, sobre todo en la Costa, este último idioma para el maestro es necesario. Así, podrá restringirse, según las necesidades, el estudio del Francés, lengua científica por excelencia, para empezar el inglés, cuyo estudio viene a ser obligatorio para los alumnos de sexto año. (p. 79)

Es importante observar que la referencia a la región se debe en gran parte al comercio marítimo al que están expuestos los habitantes de la Costa, lo cual refleja a su vez el progreso al que el país quería llegar. En palabras de Castro-Gómez (2009):

Mi hipótesis es que la industrialización del país demandaba una nueva relación de las personas con el movimiento y con ello la emergencia de unas subjetividades cinéticas capaces de hacer realidad el orden social imaginado –pero no realizado– por las elites liberales del siglo XX. (p. 12)

Es decir, la industrialización implicaba dejar atrás las seguridades que ofrecía la tradición y moverse hacia la exterioridad, donde se creía

que estaba el progreso. Esto se hizo evidente en el Congreso (1919) arriba mencionado cuando se señaló que:

A fin de formar hombres que, mediante una adecuada educación científica, puedan atender a las necesidades y exigencias de la vida mercantil, todos los gobiernos se esfuerzan por crear y sostener escuelas en donde a los jóvenes les sea dable consagrarse al estudio de las matemáticas aplicadas al comercio, la geografía económica, los diversos medios de transporte, las tarifas aduaneras, la moneda, la organización bancaria, la legislación mercantil comparada, los progresos de la física y de la química en sus relaciones con los productos comerciables, las principales lenguas extranjeras con su aplicación al comercio y la vida internacional contemporánea. (p. 26)

En efecto, las lenguas se convierten en el medio a través del cual se fortalece la industria y se avanza hacia el progreso. Como evidencia de ello, en 1919, el Congreso ordenó la enseñanza técnica industrial en todo el país, al considerar que las dos fuentes de riqueza son la industria y el comercio.

Adicionalmente, la época en mención representa un momento de creación y consolidación de colegios, normales educativas, universidades, fábricas, entre otros. Escenario que dio lugar a la configuración de nuevos discursos sobre la educación, los cuales estuvieron enmarcados en los procesos de producción industrial del país.

La lengua como elemento esencial en la consolidación de la nación

En la primera mitad del siglo XX, la lengua se configuró como un elemento esencial en la consolidación de la nación. En este plano se evidencian diversas acciones que son legisladas desde el Gobierno nacional. En las *Disposiciones Vigentes sobre Instrucción Pública de 1927 a 1933*, en la Ley 56 de 1927, artículo 13, se señala: “El Gobierno pondrá especial cuidado en dictar las disposiciones

necesarias, a fin de que la enseñanza de la historia y del idioma patrio, se haga de manera especial en los diferentes establecimientos de enseñanza” (p. 21). El idioma patrio es el castellano y esta lengua oficial:

[...] se proyectó como nacional, tanto para la burocracia con sus inmensas redes de funcionarios con el papel de “representar” y de hacer visible el Estado en todos los rincones que territorialmente administraba, como para la creación de una lengua común y limpia para la vida pública, una lengua que se difundió como bella, rica y ancestral. Con ello se objetivó la presencia de un orden legitimado en la tradición y en la comunidad del idioma, como aquello que hacía pensar de la misma manera y hablar de lo mismo. (Cardona, 2007, p. 22)

Derivado de este contexto, la enseñanza del idioma patrio se convirtió en un proyecto nacional a través del cual la sociedad se integraba en un marco común, el cual se dirigía hacia la modernidad. En este sentido, el español se configuró en el eslabón donde se articularon el proyecto moral y político en un solo camino de consolidación de la nación. Y en un marco más amplio, la educación se configura como un pilar para lograr el proceso civilizatorio, en el cual se consolida la nacionalidad y un idioma único.

La lengua es el espíritu de la nación. Por ello, “enseñar el castellano era propender por la ‘unidad nacional’” (Pineda, 2000, p. 106). Dichos elementos se hacen evidentes en el libro de texto de Estanislao (1959), *Curso de castellano*, el cual se empleaba en ese momento histórico. Allí se resalta que “nada, en nuestro sentir, simboliza tan cumplidamente la patria como el idioma. Con la enseñanza del idioma, tal como aquella quiere ser, se contribuye a la formación de una patria grande, noble, digna y amable para todos los colombianos” (p. 6). En efecto, esta obra, tras brindar una selección de herramientas gramaticales, se propone una asignación significativa a los análisis literarios y a una enseñanza óptima de nuestra lengua materna en relación con la patria.

Además de este panorama, el trabajo de la academia cumple un rol fundamental para la consolidación de la nación. Mediante las *Disposiciones Vigentes sobre Instrucción Pública de 1927 a 1933*, la Ley 86 de 1928, el Congreso de Colombia Decreta:

La Academia Colombia establecida en Bogotá en 1872 como correspondiente de la Real Española, y restablecida en 1910, es persona jurídica, y tendrá el carácter de Cuerpo consultivo del Gobierno para todo lo relativo al fomento de la literatura y a la conservación y al perfeccionamiento de la lengua nacional, que es la castellana o la española. (art. 1, p. 53)

La función que cumplía la Academia de la Lengua no solo era normalizar la lengua, sino que su proyecto era también consolidar una sociedad bajo el mismo manto del proyecto nacional. Para Pineda (2000), la “gramaticalización” de la sociedad colombiana no solo era un profundo movimiento para “civilizarla” –en el sentido de Nibert Elias– sino también un proyecto destinado a construir una identidad lingüística propia, una comunidad de hablantes de una misma lengua, vale decir un pueblo o, como entonces se decía, una misma raza.

Como muestra del interés del país por fortalecer la enseñanza de la lengua, en el gobierno de Mariano Ospina Pérez, mediante la Resolución 035 de 1948, se crean las Bibliotecas Populares Circulantes en todos los municipios del país. En esta resolución se considera que es necesario extender la cultura colombiana en las capas populares del pueblo, con el fin de mejorar su desarrollo espiritual y afianzar un conocimiento sólido de nuestra nacionalidad. Además, con la creación, en cada uno de los municipios del país, las Juntas de Alfabetización lucharon contra el analfabetismo. En este sentido, se resuelve que los libros, revistas y demás publicaciones de tales bibliotecas serán suministrados, no solo para la lectura en el recinto de ellas en las horas que se determinen por la Junta de Alfabetización, sino también en forma

circulante, facilitando las obras a quienes las solicitaran por el tiempo que fuere, según el caso.

Así mismo, como una forma de reconocimiento a los múltiples esfuerzos por la lucha contra el analfabetismo se creó *la medalla de alfabetización*. Mediante el Decreto 03436 de 1948, en el artículo 31, se señala que la medalla constituye una nota de estímulo que puede ser concedida a las empresas, a las juntas de alfabetización y, en general, a los funcionarios y demás personas comprometidas en la campaña contra el analfabetismo, en mérito de su cooperación.

Como producto de todos los esfuerzos nacionales por promover la enseñanza del idioma patrio, Rafael Maya en 1952 (citado por Pineda, 2000) afirmaba:

De las crónicas de Jiménez de Quesada hasta hoy, el idioma se ha desarrollado en Colombia con progresiva perfección, en cuanto instrumento literario. Hemos producido páginas que compiten con las del siglo de Oro Castellano... Este idioma es la mejor garantía de la unión nacional que poseemos, el espejo que nos hace presente, con dichosa simultaneidad, todos los episodios de la historia patria, el lazo que ata entre sí la tumultuosa serie de generaciones humanas. (p. 109)

En definitiva, se puede señalar que la lengua permitió abonar en el camino del proyecto nacional hacia la consolidación de una misma sociedad que aspira el desarrollo y avanza hacia el progreso. Finalmente, en palabras de Castro-Gómez (2008), “la nación surgió como una forma de civilizar y normalizar las poblaciones, bajo los objetivos del capitalismo industrial y de la constitución de un orden social burgués” (p. 20). Así mismo, aparece una *identidad nacional* en la que se reconoce la población; pero es precisamente a través de las identidades que se generan inclusiones y exclusiones sociales, puesto que, retomando a Castro-Gómez (2008), las identidades no son solo *objeto* sino *mediadoras* de las disputas sociales, de la reproducción o la confrontación de los andamiajes

de poder en las diferentes escalas y ámbitos de la vida social.

Discusión final

Desde el campo de la glotopolítica, se puede señalar que el estudio entre la lengua y la política, en términos Del Valle (2014), implica proponer una relación más abarcadora que amplía el espectro de comprensión, lo cual se denomina *la condición política del lenguaje y su relación con la distribución de poder*. Al respecto, John Joseph (2006, citado por Del Valle, 2014) plantea que esta condición no solo atiende a “la participación de la política del lenguaje en la organización de los asuntos del Estado, sino que también en la negociación de cualquier situación en la que haya una distribución desigual del poder” (p. 91). Así, entender la condición política del lenguaje abre un abanico de posibilidades para su comprensión, las cuales hacen posible afirmar que el lenguaje es político de arriba hacia abajo (Joseph, 2006 citado por Del Valle, 2014), a saber:

- La dimensión política de las diferentes formas de hablar.
- La dimensión política de hablarle a otros.
- La dimensión política de qué es la lengua.

En esta perspectiva, la identificación de los ideologemas permitió comprender las distintas formas en que las prácticas lingüísticas y las acciones sobre el español en Colombia participan en “la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder” (López, 2016, p. 15). Así, las prácticas lingüísticas legitiman, reproducen y transforman las formas y luchas del reconocimiento del otro articuladas a las estructuras de poder.

En este contexto, situar la lengua en la acción colectiva, como es la política, implica tener en cuenta categorías centrales para su análisis como el poder, la autoridad y la legitimidad. En palabras de Arnoux y Bein, “las lenguas son valorizadas

como símbolos de identidad cuando legitiman o deslegitiman hablantes y prácticas sociales, dado que las lenguas producen y reproducen las diferencias, ubicando a cada uno en el lugar social que supuestamente le corresponde" (2015, p. 13). Así, la lengua refleja un orden social pero también da forma a lo social y a la interacción entre el individuo y la sociedad.

En definitiva, es importante destacar que el interés por comprender la enseñanza de la lengua en Colombia articulada con dimensiones políticas y sociales de la vida del país se da en varios sentidos; el primero tiene que ver con el reconocimiento de que la lengua se modifica en la interacción social y esta a su vez se transforma por la influencia de la primera; el segundo, está relacionado con el hecho de que las prácticas lingüísticas están asociadas con la política, específicamente, con las formas de poder; y el tercero reconoce que en la lengua se encuentran ancladas las prácticas de lo social, que para el presente estudio tiene que ver con las formas de reconocimiento del otro.

Finalmente, cabe resaltar que el recorrido desarrollado por la época estudiada permitió comprender cómo, a través de la configuración de los tres ideologemas presentados, se ha establecido la relación entre la enseñanza del español, específicamente, el rol de la gramática y la vida política en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, surgen nuevos interrogantes que tienen que ver con cuáles ideologemas se han mantenido, cuáles han desaparecido, transformado y creado desde la década de 1980 (época de recrudescimiento del conflicto armado) hasta el momento histórico que vivimos en la actualidad, el marco del posconflicto en Colombia.

Reconocimientos

El presente artículo es producto de las reflexiones adelantadas en el marco del desarrollo de la tesis doctoral: "La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema

Paz Territorial", dirigida por la PhD. Marieta Quintero Mejía del énfasis en Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Referencias bibliográficas

- Andréu, J. (2011). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Cardona, P. (2007). *La Nación de papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a niños*. Popayán: Universidad del Cauca e Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnológicas de gobierno de los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1919-1930)*. Bogotá: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Congreso Nacional Pedagógico (1919). *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, XLIX(2), 87-112.
- Estanislao, L. (1959). *Curso de castellano. Tercero*. Medellín: Biblioteca Nacional.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica. *Revista de Ciencias Sociales*, II(96), 35-53. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

- Hering, T. (2013). Orden y diferencia. Colombia a mediados del siglo XIX. En O. Restrepo (ed.), *Ensamblando heteroglosias* (pp. 375-393). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- López, M. (2016). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación Nacional (1928). Ley 86. *Disposiciones vigentes sobre instrucción pública de 1927 a 1933*. República de Colombia: Imprenta Nacional.
- Pineda, R. (2000). *El derecho a la lengua. Una historia de la política lingüística en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Presidencia de la República de Colombia (6 de julio de 1916). Decreto 116. *Diario Oficial*, LII(15.836).
- Presidencia de la República de Colombia (5 de agosto de 1941). Decreto 1340, sobre reforma del régimen pedagógico, orientación agrícola y creación del Consejo Técnico de la Enseñanza Primaria. *Diario oficial*, LXXVII(24.729). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102838_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia (27 de octubre de 1948). Decreto 03436, por el cual se crea la medalla cívica "Camilo Torres" como homenaje de la República a los educadores más meritorios. *Diario oficial*, LXXXIV(26.855). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103424_archivo_pdf.pdf



Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Oralidad y argumentación. Desafíos de la educación media colombiana**Orality and argumentation. Challenges of Colombian secondary education**

Daniel Mauricio Rodríguez León*

*Lo básico connota compensación
y no implica necesariamente progreso social:
las personas sobreviven con lo básico,
pero no se transforman de manera plena.
Lo fundamental es cambiante,
mientras que lo básico es estático.*

Fabio Jurado (2016).**Resumen**

En este artículo comparamos las finalidades formativas dispuestas para la enseñanza de la argumentación oral en el currículo colombiano de lengua. A fin de sopesar la pertinencia de los denominados *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2017), el estudio revisa comparativamente tres documentos curriculares del área de lengua (MEN, 1998, 2006, 2017). La investigación, metodológicamente anclada al paradigma cualitativo-interpretativo, se dirige al ciclo de educación media desde un esquema orientado por el *análisis de contenido* (Krippendorff, 1990), mediante el cual discriminamos entre objetivos de formación: para aprender *sobre* y para aprender *mediante* la argumentación oral. Como hallazgos encontramos: 1) indefinición en las categorías de oralidad, texto y argumentación; y 2) desconexiones entre los documentos curriculares; y entre los objetivos de formación y sus modelos de argumentación asociados.

Palabras clave: argumentación, oralidad, currículum, área de lengua, objetivos de formación.

Abstract

In this article, we compare the formative purposes available for teaching oral argumentation on the basis of the Colombian curriculum for language subject area. In order to weigh the relevance of the so-called *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2017), the study comparatively reviews three curricular documents from the language subject area (MEN, 1998, 2006, 2017). This research, methodologically anchored to the qualitative-interpretative paradigm, is directed to the middle education cycle from a scheme guided by *Content Analysis* (Krippendorff, 1990), a scheme through which we discriminate between training objectives: to learn -about-; and to learn -through- oral argumentation. Findings include: 1) lack of definition in the orality, text, and argumentation categories; and 2) disconnection between the curricular documents; and between the objectives and their associated argumentation models.

Keywords: argumentation, orality, curriculum, language subject area, training objectives.

* Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad del Quindío). Docente de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (Universidad del Quindío). Estudiante de Doctorado en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona). Correo electrónico: dmdrodriguez@uniquindio.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2747-8536>

Introducción

En su dimensión normativa, la enseñanza obligatoria suele orientarse al desarrollo personal e intelectual de niños y jóvenes potencialmente formados para la adecuada incorporación al colectivo social (Gimeno, 2005). Sin embargo, este propósito entraña responsabilidades educativas por las cuales la política curricular colombiana no siempre logra responder (Montero y Herrera, 2010). Por ello, valorar los alcances del currículo supone considerar la tensión entre prescripción curricular y realidad escolar. Una tensión que a menudo separa los supuestos del currículo oficial, de la escuela, tal y como observa Díaz-Barriga (2003) en cuya definición de currículo se marca la diferencia entre “el currículum pensado, el enseñado y el vivido” (p. 4).

Por estas razones, la presente investigación pone de manifiesto la necesidad de plantear puentes lógicos entre la dimensión curricular y la dimensión didáctica, bajo el supuesto de que los programas oficiales no devienen necesariamente en los resultados esperables tras la implementación de los currículos (Benavot, 2002). Este supuesto causal ha representado, no obstante, un lugar común en el panorama educativo internacional (Chabbott, 1998; Kerckhoff, 2000) a partir del cual, todavía hoy, se justifica la pregunta por el nivel de correspondencia entre los objetivos de formación prescritos desde el currículo y sus alcances reales en la formación escolar.

Para reconocer esta correspondencia resulta útil formular una cuestión anterior: para qué enseñar y aprender (Coll, 2006). Los proponentes curriculares se enfrentan a este interrogante para legislar tanto la función de cada tramo educativo, como la articulación entre ciclos, de cara a orientar una progresión formativa clara y pertinente. No obstante, en los ciclos finales de la educación formal, esta claridad no siempre caracteriza los currículos oficiales de Colombia donde, por ejemplo, el último tramo (educación

media) representa una fisura en las conexiones que unen a este ciclo con el anterior, y también con el futuro del alumno:

La educación media en Colombia se creó para servir de puente entre la educación básica y la educación superior o el trabajo. Sin embargo, en la mayoría de colegios la educación media se convirtió en 2 grados más de la educación secundaria al no diferenciar los currículos, ni las propuestas pedagógicas, ni mucho menos especializar la formación en académica o técnica [...]. Tampoco se enfatiza en la vocación de los estudiantes, el entorno en el cual convive la institución escolar o la posibilidad de articularla con la educación superior o el trabajo. (Pérez Martínez, 2016, §1).

Este asunto se discute en el panorama nacional de Colombia como punto clave de las reformas educativas próximas (Jurado, 2016); como causa de los bajos índices de ingreso a la universidad (Malaver, 2016); como síntoma de la pobreza legislativa que en veinte años no ha propuesto una alternativa eficaz de cambio (OCDE, 2016); y, en el caso particular del área de lengua, se discute como una fuente de creencias y de prácticas escolares inapropiadas para tratar la dimensión oral del lenguaje (Gutiérrez, 2014). Así, preguntarse por alternativas de cambio implica acotar la discusión al establecimiento de “lo fundamental”, y no solo de “lo básico” (Jurado, 2016). Ante esta necesidad, el lugar del lenguaje como asignatura medular parece clave. Martínez (2001) subraya en este sentido el valor del desarrollo discursivo como una tarea central de la escuela:

Si realmente queremos incidir en un mejor rendimiento en la educación, si queremos responder a criterios de calidad y pertinencia, difícilmente nos podemos sustraer del papel tan importante que tiene el lenguaje, en tanto que discurso, en el proceso de construcción de los sujetos y en el proceso de construcción del conocimiento. (p. 9).

La educación discursiva constituye así una posibilidad para enmarcar el análisis del ciclo final de formación. Ciclo en cuya regulación curricular, como lo hemos dicho, se advierte la necesidad de revisar los fines que persigue la educación formal. Así, en la cita de Martínez, el lenguaje se entiende como *discurso* en virtud de al menos dos tipos distintos de objetivos: 1) sobre el objeto de la enseñanza (aprender acerca del lenguaje); y 2) sobre el medio de la enseñanza (aprender a través del lenguaje). Objetivos fundamentales de la educación obligatoria, y de la educación lingüística en tensión permanente con la educación científica (Henaó y Palacio, 2013).

Esto significa que tanto esta *construcción del pensamiento* como la *construcción del estudiante parten*, o deberían partir, de objetivos a los cuales obedezca la formación discursiva que la escuela ha de ofrecer. Una formación vinculada con el dominio de géneros discursivos formales (Dolz, Gagnon y Sánchez, 2010), entre los cuales la argumentación oral formal ocupa un lugar prioritario (Castellà y Vilà, 2016). Un lugar implicado en la interacción discursiva de aula, por tratarse del marco general para la construcción de los saberes disciplinares, y donde oralidad y argumentación se interconectan (Cros, 2003) en un entramado complejo de disposiciones comunicativas, sociales y políticas (Bourdieu, 2008).

En torno a estas afirmaciones, se justifica la necesidad de re-leer el lugar curricular de la argumentación oral en la política educativa colombiana. Labor a la que dedicamos el presente artículo, sin más pretensión que la de facilitar la comprensión de un punto sensible del problema: ¿Qué objetivos de formación argumentativa oral prescribe el currículo de lengua en la educación media colombiana? Pregunta anclada a una doble función de la lengua en el contexto escolar (como objeto y como factor del aprendizaje); y amparada en el supuesto de que tanto la oralidad (Pérez Abril, 2014; Halté, 2008), como la argumentación (Molina y Carlino, 2013) comportan una dimensión epistémica, a la vez que constituyen objetos

de la enseñanza y el aprendizaje escolares (Leitão, De Chiaro y Cano, 2016).

Metodología

Este estudio se inscribe en el paradigma cualitativo-interpretativo de investigación, dada la necesidad de explicitar los datos para analizar el fenómeno objeto de revisión. A esta tarea se oponen varios obstáculos que nos llevan a optar por este enfoque útil a la elaboración de categorías emergentes (Martínez-Migueles, 2004) y al ejercicio discursivo de la actividad hermenéutica (Dilthey, 1954). Estos obstáculos son: 1) ausencia de una tradición pedagógica en torno a la enseñanza y el aprendizaje del habla en el contexto colombiano de educación media (Gutiérrez, 2014); 2) dispersión semántica en el tratamiento escolar de la categoría *oralidad* (Diop, 2016); y 3) indefinición en las tensiones oralidad/escritura y verbal/no verbal (Nonnon, 2011; Payrató, 2016). Así, el paradigma seleccionado parece apto para llevar a cabo el proceso de investigación, toda vez que existen “deficiencias en el conocimiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 530).

La muestra

Dada la amplitud del contexto curricular colombiano, seleccionamos de la política educativa nacional tres documentos claves para el área de lengua: *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998); *Estándares Básicos de Competencias* (MEN, 2006); y *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2017)¹. Con el interés de concretar la muestra, acotamos el estudio al ciclo de educación media y adoptamos dos *unidades de registro* (Krippendorff, 1990), dispuestas para diferenciar entre objetivos de formación *sobre* y *a través de* la argumentación oral.

¹ Si bien este último documento se encuentra aún en estado de prueba, para el área de lengua constituye la segunda versión. La primera, publicada en 2015, ha suscitado críticas notables (Jurado, 2016), por lo cual, la publicación en 2017 de esta versión “corregida” llama la atención de diversos sectores interesados en discutir su pertinencia curricular, y su articulación con los demás documentos del currículo nacional. Por estas razones lo hemos incluido en la presente revisión.

Este procedimiento lo llevamos a cabo desde una lectura cronológica de los tres programas, orientada mediante un proceso de tres fases: 1) reconocimiento de los datos, 2) distribución de los datos en unidades de registro, 3) interpretación de los datos. La primera de estas ha supuesto el acopio de información implícita o poco clara, por lo cual, hemos debido *traducirla* a un lenguaje que favorezca su reconocimiento e interpretación posterior desde un instrumento diseñado para este fin.

El instrumento de recolección de datos

Este instrumento constituye un esquema comparativo que coteja, en los tres programas curriculares, tres tipos distintos de información (finalidades, conocimientos y modelos argumentativos). Tal distinción pone de relieve las finalidades formativas, escindiéndolas de otras informaciones y, en consecuencia, unificándolas en un esquema común a los tres programas². El instrumento cumple así la función de explicitar los objetivos y rotularlos bajo estas unidades de registro. Unidades de inclusión necesaria para este análisis pues los programas se estructuran de modos diversos (desde *ejes*, en los *Lineamientos*; *factores*, en los *Estándares*; y *derechos*, en los *DBA*). De este modo procuramos que las fases 2 y 3 (distribución y análisis de datos) se desarrollan mediante un lenguaje estable y a partir del cual procede la comparación.

Para ello, además de ordenar la información mediante las unidades descritas, respetamos la jerarquía de los enunciados que componen los tres diseños. Es decir que, para conservar la función que cada programa asigna a los componentes de su estructura, el instrumento los jerarquiza mediante las citadas unidades de registro. Este aspecto resulta imprescindible para el análisis, pues algunos enunciados curriculares atañen al grado o ciclo en su conjunto (*factores* en los *Estándares*; o *derechos* en los *DBA*); mientras que otros constituyen

procesos o actividades intermedias (*subprocesos* en los *Estándares*; *evidencias de aprendizaje*, en los *DBA*). Para adelantar esta subclasificación, ordenamos cronológicamente los programas, y establecemos la comparación, tanto en el nivel general, como entre los ámbitos más específicos. Para presentar los “Resultados y discusión” hacemos una descripción de la estructura de cada programa (al inicio de cada apartado) y ofrecemos un conjunto de alusiones explícitas a los niveles de jerarquía correspondientes para cada caso.

Por último, conviene subrayar que esta distinción metodológica entre objetivos de enseñanza *sobre* argumentación oral y *mediante* ella, se encuentra ampliamente descrita en el contexto del francés como lengua materna (Halté, 2008; Hassan, 2012), y resulta extrapolable al ámbito colombiano al amparo de la investigación didáctica. En esta perspectiva converge la presente investigación, como se aprecia en la interpretación de datos, donde establecemos relaciones y subrayamos posibles incongruencias entre el *currículum* y la investigación didáctica:

Les recherches en didactique de l’oral suivent deux directions largement connues et décrites [...]. Ces deux directions renvoient d’un côté à l’oral objet (d’enseignement-apprentissage) de l’autre à l’oral moyen (d’enseignement-apprentissage). Sur le premier versant il s’agit de penser les contenus d’enseignements ou les enseignables relatifs à l’oral et les modalités de leur enseignement (dispositifs, tâches), sur le second, de décrire les modalités de l’interaction entre l’enseignant et les élèves et le rôle du premier dans la conduite des échanges et le guidage des élèves dans la construction des savoirs. (Hassan, 2012, § 33)³

² Escisión puramente metodológica, ya que los objetivos de formación inevitablemente integran saberes e implican modelos conceptuales.

³ “La investigación en didáctica de la oralidad sigue dos direcciones ampliamente conocidas y descritas. [...] estas se refieren, por un lado, al código oral como objeto (de enseñanza/aprendizaje) y del otro, al oral como medio (de enseñanza/aprendizaje). La primera de estas corrientes consiste en pensar los contenidos de enseñanza relativos a la oralidad, y a las modalidades de su enseñanza (dispositivos, tareas). La segunda busca describir las modalidades de la interacción entre el profesor y los alumnos, y el papel del primero tanto en la conducción de los intercambios, como en la orientación de los alumnos en la construcción del conocimiento”.

Resultados y discusión

Como se ha dicho, este apartado presenta los datos de la investigación en orden cronológico, y excluye del primer documento curricular (MEN, 1998) la distinción entre objetivos *sobre* y *a través de* la argumentación oral. Lo anterior, dado que aquellos lineamientos curriculares de 1998 no establecen de modo particular la función del ciclo de la educación media. Por ello, revisamos en este primer documento, el capítulo “Concepción de lenguaje”, del cual logran inferirse las finalidades formativas generales del área.

Objetivos del área de lengua en los programas de 1998 (LC)

Los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998) constituyen un documento central del área, aun cuando no estipulan objetivos explícitos, ni discriminan los contenidos de formación por ciclos, o grados de escolaridad. En cambio, el colectivo de autores que formula los lineamientos estructura el área en función de cinco grandes ejes para pensar propuestas curriculares. En estos ejes, la argumentación oral no ocupa un lugar explícito como objeto de aprendizaje, razón por la cual, nos remitimos ahora al capítulo de “Concepción de lenguaje” donde el documento plantea el horizonte central de formación⁴. Al final del artículo, en “Conclusiones”, volvemos sobre este programa de 1998 para adelantar la reflexión de cierre.

En su *concepción de lenguaje*, los lineamientos subsumen las finalidades de la formación argumentativa oral en la necesidad de potenciar en el alumnado una competencia comunicativo-significativa⁵, que atiende a “los diferentes caminos

a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos” (MEN, 1998, p. 47). Desde esta perspectiva, las habilidades de hablar y de escuchar se definen como una apuesta para complementar el enfoque semántico-comunicativo redireccionándolo “hacia la significación”:

Respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, es necesario comprenderlos [...] en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos [...] escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera. (p. 50)

Así, el objetivo general del área consiste en promover el desarrollo de una competencia comunicativo-significativa entendida como un todo compuesto por un conjunto de subcompetencias (gramatical, semántica, pragmática, enciclopédica, poética, literaria y textual), articuladas en función del uso de la lengua. Sin embargo, será en el ejercicio de la autonomía de los centros escolares donde sean seleccionados los objetivos específicos y las competencias particulares que mejor se ajustan a las pretensiones concretas de la formación en lenguaje. Por tanto, los objetivos de trabajo relativos a la argumentación oral se infieren como parte de una competencia más amplia orientada al uso de la lengua, en atención al dominio de los

4 Pese a lo cual, en un apartado de cierre, este capítulo de “ejes” plantea la argumentación oral como una de las cuatro competencias claves del área. Sin embargo, excluimos este capítulo del presente análisis, puesto que esta competencia no alcanza allí precisiones suficientes para adelantar su revisión crítica. En cambio, la noción de *competencia* se despliega con profundidad en el apartado “Concepción de lenguaje” analizado a continuación.

5 Esta noción, propuesta por Guillermo Bustamante (MEN, 1998) busca complementar la concepción de lenguaje establecida en la política curricular que antecedió a los lineamientos. Esto, dado que, en aquella propuesta de los años ochenta, el trabajo sobre las habilidades

comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) “[...] tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socioculturales y éticas, e incluso políticas de las mismas” (MEN, 1998, p. 47), razón por la cual, la dimensión comunicativa (que sigue siendo clave en los lineamientos) ahora integra los procesos de significación.

saberes necesarios para actuar de modo eficaz en contextos específicos de comunicación. Competencia en cuyo desarrollo se implican las tareas de comprensión y producción de textos diversos:

[...] en el trabajo sobre comprensión de textos se podrá poner el énfasis en algunas de estas competencias, y en procesos como la argumentación oral, en otras. No se trata de tomar las competencias o las habilidades como el formato a seguir para la planificación curricular [...]. Estas competencias y habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clases. Por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades. (p. 52)

Objetivos del área de lengua en los programas de 2006 (EBC)

De conformidad con la concepción de lenguaje como competencia, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006) definen como objetivo central del área contribuir en el desarrollo de la habilidad comunicativa: “[...] todos los seres humanos están dotados con la capacidad lingüística y es función primordial de la formación en lenguaje aportar a su adecuado desarrollo” (MEN, 2006, p. 21). Veamos cómo se concreta este objetivo en los estándares del ciclo de educación media⁶.

En la definición, el *estándar* se entiende como “un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas

comunes de calidad” (MEN, 2006, p. 11). Es decir que los estándares son una guía de escasa prescripción, cuya función central es establecer criterios básicos para el diseño curricular. Su estructura consta de tres partes: 1) *factores* divididos en cinco campos: *producción textual, comprensión textual, sistemas simbólicos, literatura y ética de la comunicación*; 2) *enunciados identificadores* donde se incluyen contenidos, y objetivos inmediatos o remotos (sin diferenciar entre unos y otros); y 3) *subprocesos*, cuya articulación con el *enunciado identificador*, materializa el estándar. Se trata, en este tercer componente, de acciones mentales o de pensamiento que funcionan como indicios para reconocer el avance del estudiante hacia la consecución de los objetivos, y por ello, pueden funcionar como medios, o como síntomas del aprendizaje. En la articulación entre *enunciados identificadores* y *subprocesos* se encuentran implícitamente los objetivos de formación. Para explicitarlos, relacionamos a continuación los fines que parecen implicarse en esta propuesta curricular, categorizando la información según el esquema de revisión descrito en el apartado de metodología (aprender *sobre* y a *través de* la argumentación oral).

Objetivos para aprender sobre argumentación oral

El factor de *producción textual* es el único espacio del ciclo en el cual la argumentación oral aparece como objeto de la enseñanza. Esto significa que solo allí el estudiante debe formarse para: “**producir** textos argumentativos que evidencian **su** conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que **hace** de ella en contextos comunicativos orales y escritos”⁷ (MEN, 2006, p. 40). Este *enunciado identificador* se constituye en el estado ideal, o el fin último del factor de producción, por lo cual, los subprocesos habrán de conducir al estudiante hasta este objetivo. Ahora bien, estos subprocesos, o medios que el factor proporciona para llegar

⁶ Los estándares se distribuyen en cinco ciclos de formación en los que se subsumen los doce grados de la educación básica y media. La equivalencia incluye: ciclo 1 (de primero a tercero, básica primaria); ciclo 2 (de cuarto a quinto, básica primaria); ciclo 3 (de sexto a séptimo, básica secundaria); cuarto ciclo (de octavo a noveno, básica secundaria); y ciclo 5 (de décimo a undécimo, educación media).

⁷ En este punto del análisis, adaptamos el modo enunciativo (de la primera a la tercera persona gramatical) para efectos de cohesión. Marcamos en negrilla las expresiones modificadas.

hasta allí, son: la asunción del valor epistémico de la lengua; el desarrollo de procesos de corrección textual; la comprensión y el uso de estrategias de producción textual; el conocimiento de la lengua y de los contextos de producción; y la producción de un género discursivo escrito: el ensayo.

Es decir que en este programa de 2006, los aprendizajes *sobre* argumentación oral se asumen como el aprendizaje de un tipo de texto, sujeto al uso de estrategias, y adaptable a la intención comunicativa del hablante, mediante el control y la corrección de versiones *borrador* del producto final; posición válida por la importancia de enfatizar la formación discursiva desde el *proceso* antes que desde el *producto oral* (Castellà y Vilà, 2016), aunque cuestionada por los peligros del trabajo con *tipos de texto* propensos al entrenamiento formal en detrimento del contenido mismo del discurso (Nonnon, 2011). Contra esta limitación, Dolz, Gagnon y Sánchez (2010) desde la escuela de Ginebra, postulan la enseñanza de los géneros formales, aquí reducidos a la categoría de tipología o solapados en ella.

Así, los estándares sobreentienden el camino hacia la competencia comunicativo-significativa, por: a) la indefinición de *estrategia* en la cual se cifra la producción textual; 2) la ausencia del proceso de escucha como habilidad clave para los intercambios multimodales implicados en la *producción de textos orales* (Payratò, 2016); y 3) el solapamiento entre las nociones de *texto* y *género*, donde se obstruye el paso hacia las prácticas de uso (Abascal, 2011; Dolz, Gagnon y Sánchez, 2010; Vilà, 2005), y donde se difuminan los modelos de base para producir formas particulares de argumentación (retórica, epistémica, dialéctica). Volvemos sobre el asunto en el apartado de conclusiones.

Objetivos para aprender a través de la argumentación oral

Los objetivos de este nivel son menos claros que los del anterior, por dos razones: 1) porque no siempre se los enuncia con la palabra *argumentación*

u *oralidad*; y 2) porque aparecen tanto en los factores (como objetivos generales de ciclo) como en los subprocesos (como objetivos particulares de cada factor). Sin embargo, procuramos relacionar los puntos más llamativos del nivel, agrupando para ello las ideas que forman parte del factor, y diferenciándolas de aquellas que aparecen en los subprocesos.

En el primer grupo, objetivos de ciclo, podemos encontrar un énfasis hacia la actitud crítica como el rasgo predominante de los aprendizajes a los que han de apuntar los factores de toda la etapa formativa. En *comprensión de textos*, se habla de “**interpretar** textos con actitud crítica y capacidad argumentativa” (p. 41); en el factor de *literatura* se incluye “**analizar** crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias” (p. 40); y en el de *medios de comunicación* se habla de “**interpretar** de forma crítica la información difundida a través de los medios” (p. 41).

Así, encontramos que estos factores, inspirados en los ejes del diseño curricular (MEN, 1998) incluyen el sentido crítico en tanto indicador del suficiente nivel de aprendizaje. Ya sea como un rasgo de la interpretación de lectura de obras literarias, de textos divulgativos, o de la información proveniente de los *mass media*, la capacidad crítica parece, en los tres casos, el medio clave para considerar alcanzado este objetivo del área: comprender una amplia diversidad de textos. En otras palabras, estos factores, distintos del factor de producción, no plantean la argumentación como un objetivo explícito de formación, pero asumen que será a través de esta habilidad que los estudiantes logren dar cuenta, en el nivel esperado, de un aprendizaje que sí se implica allí como objetivo de formación: desarrollar habilidades en comprensión e interpretación de textos.

Por otra parte, el segundo grupo (objetivos de factor) recoge aquellas finalidades intermedias que orientan, de modo un tanto más local que los objetivos de ciclo, las acciones adelantadas dentro de cada factor. Tareas como: elaborar una hipótesis, diseñar un esquema de interpretación, asumir una

actitud crítica, inferir las implicaciones de los medios de comunicación, o explicar cómo se genera el sentido mediante códigos verbales o no verbales, pueden considerarse objetivos de la formación discursiva en muchos ámbitos de la lengua, incluido el campo de la argumentación oral. No obstante, en este ciclo, estas actividades sirven como subprocesos, es decir, como síntomas de otros aprendizajes como la capacidad de interpretar o de producir diversidad de textos.

Esta dinámica (objetivos de formación útiles a diversos aprendizajes discursivos, incluido el ámbito argumentativo) varía, únicamente, en dos subprocesos del factor de *ética de la comunicación*: 1) “utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas” (p. 41), y 2) “argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.” (p. 41). Tal diferencia, en la cual las tareas se restringen al ámbito de la argumentación oral, continúa, sin embargo, en la lógica de usar la argumentación como medio para, en este caso, “expresar respeto por la diversidad cultural y social” (p. 41).

Así, la discusión sobre los aprendizajes a través de la argumentación oral, parece enmarcarse, como ámbito de investigación, en la corriente de los estudios sobre *interacciones de aula* (Halté, 2008). Un enfoque desde el cual la brecha que separa la prescripción curricular de las enseñanzas reales sobre el habla, constituye el eje de la investigación en didáctica de la oralidad (García-Debanc, 2008); eje en el cual, el discurso docente se constituye como un ámbito oral de corte argumentativo:

La intención de los docentes en clase tiene una clara orientación argumentativa, puesto que se caracteriza por la voluntad de influir en los conocimientos y en las actitudes de los estudiantes; de implicarlos en la materia y de generar una buena disposición hacia el profesor o la profesora que la imparte. La relación entre profesorado y alumnado tiene un carácter asimétrico, generado fundamentalmente por la diferencia de conocimientos y de

poder que separa a los docentes de los estudiantes en el ámbito académico (Cros, 2003, pp. 71-72).

Desde esta perspectiva, la pretensión de “llenar de significado y de sentido a los signos” planteada en el programa de 1998 deviene, en estos estándares de 2006, hacia aprendizajes a los cuales la argumentación oral sirve como medio y como síntoma (la habilidad en comprensión textual, o el ejercicio de una adecuada ética de la comunicación). En este espacio la formación argumentativa oral se constituye como un ámbito de naturaleza transversal, y susceptible al planteamiento de objetivos de formación especialmente apropiados a las últimas etapas de escolaridad (Cortés-Rodríguez y Muñío-Valverde, 2008), y a todas las áreas curriculares (Beneito, 2001).

No obstante, en estos estándares re-appearcen sobreentendidos los rasgos, los medios y los objetivos explícitos de una formación en la actitud crítica y la argumentación oral. De modo casi exclusivo, este ámbito del discurso (argumentar oralmente) se asume como un saber *natural* y a través de cuyo dominio el estudiante refleja el aprendizaje al que llega en función de otros objetivos (comprender textos literarios, asumir una actitud crítica, ejercer una ética del habla) en apariencia exentos de trabajo intencionado de aula, sin referentes conceptuales propios, ni estrategias explícitas para su desarrollo, su aprendizaje, su comprensión o su enseñanza, como debería serlo (Leitão, De Chiaro y Cano, 2016).

Objetivos del área de lengua en los programas de 2017 (DBA)

Como un documento de apoyo a los *Lineamientos Curriculares* y a los *Estándares Básicos*, los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, DBA (MEN, 2017) representan una nueva propuesta de acompañamiento al diseño curricular, en la cual los niveles de educación se organizan, no ya por ciclos de formación, sino por años escolares. Esta propuesta, que incluye ocho derechos por cada curso, define

a los “derechos básicos de aprendizaje, DBA” como pautas que:

[...] explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. (MEN, 2017, p. 6).

Así, reconocemos en este documento el interés de continuar en la lógica de una formación por competencias, sistematizadas ahora a partir de los tres componentes en los que se subdivide cada DBA: “1) el **enunciado** referencia el aprendizaje estructurante para el área; 2) las **evidencias** expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado; y 3) el **ejemplo** concreta y complementa las evidencias de aprendizaje” (MEN, 2017, p. 7). En estos componentes, hallamos una cierta correspondencia con la estructura de los *Estándares*, en los cuales tampoco se explicitan los objetivos de formación. Asimismo, estos derechos extienden la idea de que el *enunciado* (cifrado en competencias abstractas) se traduce en *evidencias* que pueden entenderse, al mismo tiempo, como síntomas del aprendizaje, y como condiciones para llegar a los objetivos implicados en los *enunciados*. Lo cual equivale a pensar que estos objetivos de formación se corresponden con las operaciones de pensamiento o del discurso, que se encuentran tanto en los *enunciados* como en las *evidencias de aprendizaje*, pero que, en todo caso, habrá que inferir, puesto que no son explícitas.

Frente a los ejes del primer programa (MEN, 1998), los DBA no especifican el eje en el cual se articula cada derecho. Únicamente se presenta un número e inmediatamente después viene el *enunciado*, es decir, que los *factores* de los *Estándares*, o los *ejes* de los *Lineamientos*, desaparecen como dimensión explícita de este nuevo documento

curricular. Sin embargo, de un modo similar a como ocurre en los *Estándares Básicos*, los DBA, tematizan las competencias del área de lengua, de modo que el lector puede agrupar los derechos en atención a campos temáticos. Así, los derechos 1 y 2 apuntan a la comprensión y producción textual en el ámbito de los *mass media*; los derechos 3 y 4 se refieren a la comprensión de textos literarios, y de otras formas del arte; 5 y 6, al trabajo sobre las habilidades de comprensión (escuchar, y leer); 7 y 8 al ejercicio de las habilidades de producción (hablar y escribir).

Objetivos para aprender sobre argumentación oral

Finalidades de formación relativas a la escucha

Los DBA emplean una cierta lógica que atraviesa el documento al ascender de grado a grado, y que nos permite focalizar las habilidades de *escuchar* y de *hablar* como los *objetos del aprendizaje* propios de los derechos 5 y 7, respectivamente. Así, el derecho 5 (relativo a la escucha) parece apostar por un aprendizaje orientado a la cualificación de esta habilidad; cualificación que implica evaluar el discurso de un *otro*, interlocutor, a quien se valora desde su participación oral. Aspectos como: progresión temática, calidad y tono de voz, y dominio temático (constituyen el objeto de evaluación en grado décimo); o, en grado undécimo, la atención al hecho de que los estudiantes comprendan “que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición” (MEN, 2017, p. 50).

En las correspondientes *evidencias de aprendizaje*, los *enunciados* encuentran resonancias especialmente dirigidas al ámbito argumentativo oral. En el grado décimo, estas *señales del aprendizaje* incluyen: el reconocimiento de la intención del hablante a partir de su lenguaje paraverbal; la capacidad de aplicar la estructura de géneros como el debate o la ponencia; y la habilidad para comprender contenidos implícitos. En el grado undécimo, por su parte, este objetivo de cualificar la capacidad de escucha, se expresa mediante: la

comprensión de *diferentes tipos de argumentos* (p. 50); y la capacidad de inferir rasgos idiolectales del hablante a partir de su discurso oral.

Así, el derecho 5 (escucha) incluye los planos idiolectal, pragmático y textual e invita a evaluarlos desde criterios de calidad ascendente: *valorar* en décimo; *comprender* en once, articulados en el objetivo implícito de *aprender a escuchar*. Aquí, el campo argumentativo oral se hace explícito mediante la participación en debates; o gracias al hecho de plantear la existencia de tipos de argumentos que el estudiante deberá reconocer en un discurso ajeno.

Sin embargo, estos objetivos no se concretan en modelos particulares del ejercicio argumentativo, como cabría plantearlo desde la tensión entre *concepciones de oralidad y prácticas escolares para su desarrollo* (Gutiérrez, 2014). Es decir, el programa carece de nexos entre los objetivos de formación y sus marcos implícitos de referencia (retórico, dialéctico). En consecuencia, el lector debe inferir cómo se entiende la argumentación oral, y qué significa aprender a escuchar, ambas interrogaciones, desamparadas bajo la indefinición de las nociones *argumentación* o *explicación*, lo cual constituye un defecto ya señalado en la política anterior (Calderón, 2011). En los DBA, reaparece la confusión entre *género* y *tipología*, tanto en los *enunciados* como en sus *evidencias de aprendizaje*; un asunto que supone precisiones teóricas insoslayables (Dolz, Gagnon y Sánchez, 2010).

Finalidades de formación relativas al habla

Por su parte, el derecho 7 contiene enseñanzas explícitas que apuntan a la producción oral, y en ellas, los objetivos (implicados en los enunciados) apuntan a un ámbito para cada grado. En décimo, se persigue la producción de textos orales que evidencien progresión temática, y a los cuales se les pueda valorar la dimensión pragmática; mientras que, en grado undécimo, el *enunciado* parece limitarse a plantear la búsqueda del “dominio de un tema, un texto, o la obra de un autor” (p. 47) reflejados mediante *producciones orales*.

En las *evidencias* correspondientes, la argumentación oral vuelve a figurar como aspecto clave de los aprendizajes. En décimo, esta presencia se marca en tres de las cuatro evidencias, y se refiere a: 1) la expresión respetuosa de una posición durante espacios de discusión; 2) el dominio temático de los conceptos clave que se usan para opinar; y 3) la escritura de un texto para ser leído en voz alta y en el que se incluyen *tipos de argumentos*. Por su parte, en grado undécimo, las evidencias circunscriben el proceso argumentativo oral a prácticas como: 1) el planteamiento de una posición personal; 2) el valor de apelar a fuentes externas de autoridad; 3) el seguimiento de la estructura discursiva: “introducción, justificación, argumentación y conclusiones” (p. 51); y 4) la evasión de *falacias* en la discusión académica.

En consecuencia, esta nueva programación para el área, ubica la habilidad de hablar en el derecho 7, donde se incluyen ámbitos de la actividad argumentativa oral como la conexión entre escribir y hablar, la necesidad de fundamentar la opinión, la estructura misma de un discurso oral argumentativo, la existencia de falacias o el valor de apelar a la autoridad, entre otros. Sin embargo, la finalidad formativa resulta poco clara si se considera el uso indistinto de las expresiones que implican los objetivos de formación; indefinición que ha hecho carrera tanto en la didáctica de la comunicación oral, donde no hay consenso sobre el sentido de las nociones asociadas al habla (Diop, 2016); como en la correspondiente investigación didáctica, dado que la oralidad, como fenómeno transversal a las prácticas sociales en general, se encuentra presente en muchos procesos de investigación, sin que la categoría *oral* aparezca necesariamente en los rótulos de estos estudios (Hassan, 2012).

Así, en el *enunciado*, desde donde se orienta el derecho para cada grado, se habla de “producir textos orales...” (en décimo) y de “expresar por medio de producciones orales el dominio temático...” (en undécimo). Y esto nos deja con la duda sobre cuál es el objetivo de ciclo, pues en el primer grado se busca llevar a los estudiantes a la

producción de textos orales de cierto nivel; pero luego, se persigue el dominio de un tema, *reflejable* en *producciones orales*. Por tanto, no se diferencia entre un texto oral y una producción oral; ni se sabe tampoco si es *lógico* que el aprendizaje de la producción del texto oral (décimo), conduzca al aprendizaje del dominio de un tema *expresable* por medio del habla (undécimo).

Objetivos para aprender a través de la argumentación oral

Como lo hemos comentado, estos DBA se agrupan por campos temáticos y competenciales que se requiere inferir. Para reconocer los objetivos de formación a los cuales la argumentación oral sirve como medio, separamos a continuación los campos temáticos y los agrupamos según correspondan a información proporcionada por el *enunciado* (caso en el cual serían objetivos del *grado*); o a información proporcionada por la *evidencia de aprendizaje* (caso en el cual serían objetivos del *derecho*).

En el primer grupo, objetivos inferidos en los *enunciados*, encontramos correspondencia con aquella preocupación del programa de 2006 por apostarle a una formación en la actitud crítica. Este mismo propósito se halla en los DBA, como una presencia transversal que pone a la actitud crítica como un síntoma del nivel ideal de comprensión textual (derechos 1 y 6) y como un rasgo de ciertas producciones, especialmente orales (socializaciones y comentarios orales de lecturas compartidas: derecho 2). A menudo, la expresión *sentido crítico* se acompaña de la palabra *argumentación* como un requisito complementario de estos aprendizajes, como ocurre en el derecho 6, grado décimo: “Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído” (MEN, 2017, p. 46).

En el segundo grupo, objetivos inferidos en las *evidencias* la dispersión de información es mayor, por lo que inferimos las finalidades en atención al modo como se expresa, en los dos grados del ciclo, cada derecho. Así, los derechos 1 y 2 (asociados al

ámbito de los medios masivos de comunicación) proponen como evidencias del aprendizaje, el reconocimiento de *tipos de argumentos*, en grado décimo; y, en grado undécimo, la capacidad del estudiante para comprender “que la entonación revela la intención de resaltar o encubrir información de parte del interlocutor” (p. 48). En vista de que estos derechos requieren la participación discursiva de los estudiantes, los objetivos subyacentes parecen buscar que el estudiante asuma una posición estratégica y crítica frente a los *mass media*.

Por otra parte, encontramos algunas *evidencias* donde la argumentación oral opera como indicios de tres tipos de aprendizajes: competencia lectora, sensibilidad para evaluar el plano paraverbal, y competencia literaria. 1) Comprensión lectora: derecho 6, grado décimo, “deduce referentes sociales, culturales o ideológicos presentes en las voces que hablan en el texto y argumenta su posición al respecto” (p. 46); 2) comprensión del plano paraverbal del habla: derecho 2, grado undécimo, “identifica la intencionalidad de los anuncios publicitarios, políticos y deportivos que se producen en el contexto social y cultural” (p. 48); y 3) competencia literaria: derecho 4, grado undécimo, “asume una postura frente a la vigencia de las obras literarias clásicas” (p. 49).

En síntesis, en los DBA, estos objetivos para aprender a través de la argumentación oral, extienden el interés de *usar* esta habilidad como un criterio para medir el nivel de comprensión textual, y añaden a este mismo fin, especificidades como la importancia del tono de voz para *interpretar* intenciones comunicativas del hablante; o la exposición del estudiante a géneros variados (debate, anuncio publicitario, foro, discusión). Sin embargo, estos objetivos para la expresión de saberes diversos (competencia literaria, sentido crítico, experticia lectora), comportan una vez más tanto las indefiniciones señaladas (texto, género) como las desconexiones del marco teórico. Para la muestra, la siguiente *evidencia*: “Encuentra claves para comunicar sus ideas en la diferenciación de la estructura de textos como: el discurso político, el

artículo de opinión y la caricatura" (MEN, 2017, p. 44). En este ejemplo, el *discurso* político se subsume en la noción de *texto* sin justificación aparente, pese a que para los propios analistas del discurso la diferencia entre ambas categorías supone acalorados debates (Van Dijk, 2008).

Conclusiones

Puede decirse que, en Colombia, el currículo de lengua materna busca contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas, desde una concepción de lenguaje como competencia y como proceso (MEN, 1998); desde *factores del aprendizaje* (MEN, 2006); y desde *derechos básicos* (MEN, 2017). Sin embargo, el marco funcional-comunicativo que orienta este interés general, solo se refiere concretamente al ciclo de educación media, en los programas de 2006 y de 2017. Programas donde la habilidad argumentativa oral parece articularse en dos vías: desde objetivos para aprender acerca de la argumentación oral, y desde objetivos para aprender a través de ella. Si bien el primero de estos grupos encuentra una concreción clara en el factor de producción textual, programa de 2006; y en los derechos 5 (escuchar) y 7 (hablar), programa de 2017, estos currículos no explicitan los objetivos de formación, ni tampoco establecen un componente autónomo para los aprendizajes sobre argumentación oral. A lo sumo, los objetivos se limitan a proyectar la composición de un tipo de texto anclado a géneros como el debate (en los *Estándares*); y a la elaboración de un producto intermedio entre texto y discurso (en los *Derechos Básicos*).

Sin embargo, ninguno de los dos programas define las nociones de oralidad, argumentación, texto, ni discurso. En este sentido, podemos concluir que se sostiene en los DBA de lenguaje (2017), la indefinición que Calderón (2011) ya denunciara en los *Estándares de lenguaje* (2006), frente al tratamiento de nociones como *argumentación*, *explicación* o *descripción*. Por otra parte, ambos documentos (*Estándares* y *DBA*) mencionan el uso

de estrategias, pero estas no se hacen explícitas, ni se las articula de forma adecuada con modelos de argumentación oral. Modelos de predominancia dialéctica, en ocasiones (los *Estándares* propenden por una ética del discurso, y los DBA por la evasión de las falacias); de corte retórico, en otros casos (los *Estándares* hablan de eficacia, y en los DBA se postula la estructura del discurso desde las operaciones oratorias de la retórica clásica); y en otros casos, estos modelos integran una presencia epistémica (tanto los *Estándares* como los DBA aluden a la construcción del conocimiento desde la puesta en juego de habilidades lingüísticas y discursivas). Pero, estos marcos no se rotulan en ninguno de los currículos, ni se los asocia con los objetivos a los cuales, implícitamente, responden los tres programas.

Frente a los objetivos para aprender *a través de* la argumentación oral, las programaciones enuncian una actitud crítica donde la argumentación oral se toma como síntoma para medir y promover aprendizajes diversos sobre comprensión textual, o relativos al uso *responsable* de la palabra hablada. De modo un tanto novedoso, los DBA aluden a una dimensión pragmática del habla, en la cual se refleja un mayor interés por la dimensión paraverbal.

Finalmente cabe reconocer, en los DBA, la discriminación entre los dos grados de la educación media. En teoría, este hecho favorece el reconocimiento de la progresión de aprendizajes y ayuda a *dosificar* mejor los objetivos; aporte al que se suma la explicitación de la habilidad de *escuchar* como objeto autónomo del área. El derecho 5 aparece destinado al tratamiento de esta destreza, como no se la representó en el currículo de 2006. Sin embargo, los DBA despiertan temores tanto por la eliminación de los factores para el diseño curricular, como por la inclusión de nueva información, que viene a sumarse a las guías ya existentes, sin el suficiente nivel de correspondencia entre las tres programaciones. Hecho que representa desafíos para el diseño curricular por la indefinición de las categorías relativas a la argumentación (Calderón, 2011); por

la sobreprescripción de contenidos curriculares, en tres documentos de dudosa complementariedad (Bustamante, 2016); y por la implicación de los modelos que soportan los objetivos de la formación argumentativa oral en el ciclo de la educación media. La tarea, como reza en el epígrafe de este artículo, será pensar cómo llevar lo *básico* de estos programas, hacia lo *fundamental*.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de la investigación (tesis doctoral) titulada: “Hacia un modelo de oralidad formal para el currículo colombiano de educación media”, desarrollada bajo la dirección de la Dra. Anna Cros Alavedra del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

Referencias bibliográficas

- Abascal, M.D. (2011). Enseñar el discurso oral. En U. Ruíz Bicandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 81-100). Barcelona: Graó.
- Benavot, A. (2002). Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación. *Revista Perspectivas*, XXXII(1), 53-81.
- Beneito, J. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de los usos orales formales: una visión de conjunto. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 97-109.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bustamante, G. (2016). Acerca de los Derechos Básicos de Aprendizaje. En F. Jurado (coord.), *Sobre los aprendizajes fundamentales* (pp. 83-94). Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Calderón, D.I. (2011). Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. *Lenguaje*, 39(1), 199-229. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Castellà, J. y Vilà, M. (2016). Pensar antes de hablar. La oralidad reflexiva. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (73), 4-6.
- Chabbott, C. (1998). Constructing educational development: international development organizations and the World Conference on Education for All. *International Journal of Educational Development*, 18(3), 207-218.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>
- Cortés-Rodríguez, L. y Muñoz-Valverde, J.L. (2008). Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49, 57-66.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Dilthey, W. (1954). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Diop, P.M. (2016). Didáctica de la comunicación oral en E/LE en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas en la enseñanza secundaria. *Ogigia*, (19), 67-90.
- Dolz-Mestre, J., Gagnon, R. y Sánchez A., V. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- García-Debanco, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte: trente ans de didactique du français avec Jean-François Haltet. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, (137-138), 39-56.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre oralidad en la educación media colombiana*. [Tesis doctoral]. Doctorado Interinstitucional en

- Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Halté, J.F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, (137-138), 22-38.
- Hassan, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre? *Repères*, (46), pp. 111-129. Recuperado de <http://journals.openedition.org/reperes/94>
- Henao, B.L. y Palacio, L.V. (2013). Formación científica en y para la civilidad: desafíos y posibilidades de la educación en ciencias. En Á. Romero, B. Henao y J. Barros (comp.), *La argumentación en la clase de ciencias* (pp. 23-70). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jurado, F. (2016). El derecho a los aprendizajes "básicos:" la lectura crítica en la educación para la democracia. En F. Jurado et al. (coord.), *Sobre los aprendizajes fundamentales* (pp. 49-60). Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Kerckhoff, A. (2000). Transition from school to work in comparative perspective. En M. Hallinan (comp.), *Handbook of sociology of education* (pp. 453-474). Nueva York, Kluwer/Plenum.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Leitão, S., De Chiaro, S. y Cano, M. (2016). El debate crítico. Un recurso de construcción de conocimiento en el aula. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (73), 26-33.
- Malaver, C. (28 de julio de 2016). De cada 100 graduados, solo 48 ingresaron a la educación superior. *El Tiempo*, s.p. Bogotá.
- Martínez, M.C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra Unesco, Meceal: LE. Editorial Univalle.
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos Curriculares para el Área de Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Molina, M.E. y Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1-13), 16-32.
- Montero, M. y Herrera, C. (2010). Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje. *Magistro*, 4(7), 19-46. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, (149-150), 184-206.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. París.
- Payrató, L. (2016). Multimodalidad y lengua oral. Enseñando las fronteras del lenguaje. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (73), 43-49.
- Pérez Abril, M. (13 de noviembre de 2014). De la escritura al habla formal académica: la función epistémica de la oralidad en la formación universitaria. En S. Valencia (Presidencia). *Conferencia en el Congreso internacional de investigación en educación*. Universidad del Quindío, Armenia (Colombia).
- Pérez Martínez, Á. (5 de agosto de 2016). El fracaso de la educación media en Colombia. *Dinero, Opinión*, s.p. Bogotá.
- Van Dijk, T.A. (2008). El estudio del discurso. En T.A. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa.
- Vilà, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.



Lenguaje,
medios audiovisuales
y tecnología



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Literacidad digital y académica:
contraste preliminar entre dos universidades****Digital and academic literacies: a preliminary contrast between two universities**

Montserrat Casanovas Catalá*, Yolanda Capdevila Tomás**, Lirian Astrid Ciro***

Resumen

Este artículo se deriva de una investigación que pretende examinar las prácticas de construcción de textos académicos de estudiantes universitarios a partir del análisis de los recursos y herramientas digitales que utilizan en la redacción de sus composiciones. Para establecer un diagnóstico preliminar, se presentan algunos resultados de un cuestionario piloto aplicado en la Universidad de Lleida (España) y en la Universidad del Valle (Colombia). Este estudio es cualitativo con enfoque descriptivo. En este marco, se analizan algunas respuestas relacionadas con el perfil tecnológico y el empleo de herramientas Web 2.0 en la escritura académica. El análisis preliminar de los datos permite observar ciertas lagunas competenciales en el manejo académico de la tecnología. Por tanto, se considera necesario tener en cuenta en la formación de los futuros maestros las competencias digitales académicas, tanto en lo correspondiente a aspectos técnicos, como críticos y didácticos. En definitiva, se ofrece un panorama muy general en torno al acercamiento a la lengua escrita de las nuevas generaciones.

Palabras clave: enseñanza de la lengua, escritura académica, herramientas Web 2.0, literacidad digital, nuevos estudios de literacidad, TIC.

Abstract

The current study aims at examining academic text construction practices of college students from the analysis of digital resources and tools they use when writing academic texts. To set a preliminary diagnosis, some results of a pilot questionnaire administered at Universidad de Lleida (Spain) and Universidad del Valle (Colombia) are presented. This study is qualitative with a descriptive approach. In this context, some answers related to the technological profile and the use of Web 2.0 tools in academic writing are analyzed. The preliminary analysis of the data shows that it is essential to include the development of academic digital competences, both from a technical, critical and didactic point of view, in the teacher education programs. In short, it provides an overview of how new generations approach written language.

Keywords: language teaching, academic writing, Web 2.0 tools, digital literacy, New Literacy Studies, ICT.

* Doctora en Filología Hispánica. Profesora de la Universidad de Lleida (Lleida, España), Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Departamento de Didácticas Específicas. Correo electrónico: m.casanovas@didesp.udl.cat—ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1176-5020>

** Magíster en Lenguas Aplicadas y Magíster en Psicopedagogía. Profesora de la Universidad de Lleida (Lleida, España), Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Departamento de Didácticas Específicas. Correo electrónico: y.capdevila@didesp.udl.cat—ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7098-7646>

*** Doctora en Humanidades y Educación. Profesora de la Universidad del Valle (Cali, Colombia), Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: lirian.ciro@correounivalle.edu.co—ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2778-738X>

Introducción

El binomio *tecnología/enseñanza de lenguas* ha despertado interés en los investigadores de diferentes ámbitos desde hace varias décadas, interés que se ha visto renovado conforme han surgido diferentes elementos tecnológicos susceptibles de ser incorporados en la docencia. El advenimiento de internet ha marcado un hito en este sentido, puesto que ha pasado de ser un elemento nuevo e innovador en el aula, como ya señalaran hace unos años Warschauer y Healey (1998), pero empleado puntualmente para la realización de ejercicios mecánicos, a convertirse en una macroherramienta válida para el aprendizaje de múltiples aspectos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, casi omnipresente en el aula y fuera de ella¹.

En este contexto, se pueden encontrar, mediante una generalización, los siguientes tipos de investigaciones que relacionan TIC y educación en el ámbito lingüístico²: 1) los que reflexionan acerca de la interrelación entre la enseñanza lingüística y las TIC; 2) los que analizan el aprendizaje de las habilidades de comprensión y producción en ambientes digitales; 3) las contribuciones enfocadas a destacar experiencias acerca de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras; y 4) los aportes que analizan el empleo de recursos digitales en la enseñanza lingüística³.

Trenchs (2001), hace varios años, realizaba una puntualización interesante sobre la fuerza que ya

había tomado entonces el uso de las TIC en el área de lengua:

Si en sus inicios (los ochenta) nos referíamos a estas tecnologías aplicadas como CALL (*Computer Assisted Language Learning*, es decir, aprendizaje de lenguas asistido por ordenador) porque la tecnología constituía un mero complemento a la docencia, ahora hemos empezado a referirnos a estas aplicaciones pedagógicas como TILL (*Technology – Integrated Language Learning*) o aprendizaje de lenguas integrado en la tecnología. (Trenchs, 2001, p. 32)⁴

Este es, precisamente, el camino que ya se vislumbraba, como decíamos, a principios del año 2000, y que ha tomado la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la lengua. El computador ya no es visto como un “tutor” mecánico que adiestra al estudiante en ejercicios repetitivos (Levy y Stockwell, 2013), sino que se concibe como un “estímulo” para la realización de acciones comunicativas y epistémicas. Desde este punto de vista se potencia, pues, un modelo comunicativo en la enseñanza de la lengua, reforzado por las posibilidades del computador como contenedor de herramientas (internet, programas informáticos, aplicaciones...) de las que puede hacer uso el profesor para lograr una enseñanza lingüística eficaz. No cabe duda de la importancia que revisten recursos como estos que permiten el aprendizaje lingüístico en contexto.

En otra dirección, Cruz Piñol (2002) considera que el cambio desde la escritura y la lectura, al que conduce la hipertextualidad, no afecta al computador como utensilio, sino al canal de comunicación. Esta autora realiza una reflexión

1 Puede hallarse un panorama actualizado de las distintas corrientes y aplicaciones de la tecnología en el aula de lenguas en Beatty (2013) y Levy y Stockwell (2013).

2 En gran parte de estas investigaciones se evidencian las ventajas de la integración de las TIC en el área de lengua, pero también se resaltan sus desventajas. Entre ellas, que el estudiante no sepa cómo abordar todos los datos que se encuentra y que sufra la *infoxicación* que señalara Cornella (1996). Precisamente, desde diferentes ámbitos de estudio (la biblioteconomía, la tecnología educativa o la lingüística) se analizan los comportamientos informacionales de los denominados *nativos digitales*. Véase, a este respecto, Castelló (2009), Wilber (2009), Ballano y Muñoz (2010) y Khan, Bhatti y Khan (2011), entre otros.

3 Los autores tienden a tratar estos aspectos teóricos y prácticos de manera interrelacionada. Este es el caso de Lamy y Hampel (2007), Bonvin (2009) o Cruz (2014), entre muchos otros.

4 Desde esos primeros años se han sucedido los sintagmas que pretenden reflejar la relación de la tecnología con el aprendizaje de lenguas. Desde ese inicial CALL –o ELAO, enseñanza de lenguas asistida por ordenador, en su traducción en español– se ha pasado al *mobile assisted language learning* (MALL), o aprendizaje móvil, que se considera una sección del *mobile learning* (ML, aprendizaje móvil), definido por el empleo de dispositivos móviles para el aprendizaje de lenguas. Puede hallarse un estado de las tendencias recientes en ML en Wu *et al.* (2012). Kukulskahulme (2005) recoge diversos estudios de su aplicación en diferentes contextos educativos.

sobre la escritura del hipertexto e indica que “a diferencia del texto escrito en una hoja de papel, el hipertexto se basa en una nueva relación entre el pensamiento y el espacio” (Cruz Piñol, 2002, p. 28); se lee en una pantalla y esta no es una página.

En esta misma línea, es pertinente la afirmación de Martín-Barbero (2003, p. 80):

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para esperarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos medios de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.

Desde esta perspectiva, Cassany (2006, p. 178) señala que en los ambientes virtuales, al encontrarnos con nuevas prácticas discursivas, nuevos géneros (correo electrónico, chat, página web) y nuevas estructuras (hipertexto), es necesario desarrollar nuevas competencias y habilidades técnicas, lingüísticas y semióticas.

Por su parte, Cruz Piñol (2003) indica las posibilidades de internet para la enseñanza de las lenguas; en ella están, al servicio de docentes y estudiantes, los diversos medios de comunicación (televisión, radio, prensa, correo, fax, teléfono, etc.), representados en los géneros electrónicos que corresponden a estos medios en el contexto virtual, por ejemplo: correo electrónico, foros, chats, simulaciones telemáticas, foros auditivos, pizarras virtuales; sin embargo, el provecho para el ámbito educativo “dependerá en gran medida de los contextos de aprendizaje en los que vayan a ser integrados” (Cruz Piñol, 2003, p. 312). Con todo, son manifiestas las ventajas que entraña contar con estos medios en un mismo espacio, empezando por la accesibilidad, la gratuidad y la actualización constante de los materiales.

Así pues, el auge de las TIC en ámbito educativo conlleva transformaciones profundas en las prácticas didácticas y en las concepciones pedagógicas, por cuanto “los cambios que se están produciendo

en el mundo educativo son técnicos porque estamos cambiando las herramientas y los materiales con los que trabajamos, pero también son cualitativos porque todo contexto educativo (sea una escuela, sea una universidad) se transforma con la introducción de una herramienta nueva” (Trenchs, 2001, p. 23). Lo anterior propicia un debate en el que los docentes y entes gubernamentales deben analizar los modelos didácticos y pedagógicos, así como los tipos de aprendizaje que se generan gracias al empleo de las TIC en la educación, en virtud de que “pueden aprovecharse fácilmente en el aula para mejorar y diversificar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas” (Trenchs, 2001, p. 33).

Según esta misma autora, aunque existen programas informáticos que se basan en una “instrucción pautada, repetitiva y memorística”, la mayoría de las herramientas digitales posibilitan el desarrollo de entornos que generan aprendizajes constructivos, es decir, significativos; esta autora realiza un recuento de dichas herramientas: programas informáticos basados en la exploración, las simulaciones, los entornos virtuales, los programas de concordancia y los corpus de textos auténticos. Todos estos recursos posibilitan que los estudiantes potencien sus habilidades lingüísticas y lleguen incluso a determinar las reglas sintácticas y elementos léxicos por sí mismos, aspecto también señalado por Warschauer y Healey (1998).

En este contexto, la utilización de programas informáticos producidos específicamente para el aprendizaje de lenguas puede, por una parte, introducir en el entorno del aprendizaje de lenguas más cantidad y variedad de *input*; por otra, puede aportar distintos modos de acceder a la información y, por tanto, incrementar el aprendizaje individualizado. En este sentido, sería importante tener en cuenta que es necesario

[...] promover en las aulas universitarias una alfabetización explícita de las estrategias y procedimientos indispensables para utilizar de manera efectiva cada uno de los procesos implicados en la resolución de tareas híbridas en las que hay que

leer para escribir, desde la representación de la tarea [...], la búsqueda de información científica relevante [...], los procesos de comprensión de múltiples documentos [...], de síntesis del discurso [...] y de integración de la información con un propósito comunicativo disciplinar. (Castelló, Bañales y Vega, 2011).

Finalmente, como muestra de los proyectos de investigación llevados a cabo recientemente en los contextos del presente trabajo, mencionaremos dos estudios, el primero desarrollado en el ámbito universitario colombiano y el segundo en el español.

La primera investigación, “Aprender, enseñar idiomas y formarse como docente a través de la plataforma *Lingweb*: impacto en la educación universitaria y secundaria y lineamientos para el trabajo virtual” (2011-2014), ha sido llevada a cabo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, de la Universidad del Valle, por el Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA) y el Grupo de Investigación en Bilingüismo, y financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de dicha universidad. En ese proyecto se realizó “una encuesta de autopercepción de los niveles de multiliteracidad de un grupo de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad del Valle” (Areiza, Berdugo y Tejada, 2014, p. 153). De acuerdo con los datos recogidos, el análisis mixto (cuantitativo y cualitativo) de dicha encuesta, arrojó las siguientes conclusiones:

[...] ambos grupos se autoperceben en muy buenos niveles de literacidad funcional básica suficientes para el trabajo en el computador y en la Web. Sin embargo, la literacidad funcional en aspectos más complejos y necesarios para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en estos entornos fueron inferiores. Ambos grupos reportaron sentimientos muy favorables hacia los computadores y el trabajo en la Web y sus niveles de literacidad crítica fueron inferiores a los de su literacidad funcional. Los profesores además presentaron un nivel

alto aunque cercano al nivel medio en cuanto a sus habilidades y destrezas pedagógicas para la integración de las TIC en la enseñanza, pero reportaron dificultades especialmente en el diseño de material didáctico en estos entornos. De manera similar, se observaron niveles aceptables de uso de enfoques de enseñanza críticos mediados por las TIC con dificultades en lo que respecta al acompañamiento de los estudiantes en la elaboración y difusión de materiales electrónicos que susciten la reflexión sobre problemáticas sociales de interés. (Areiza, Berdugo y Tejada, 2014, p. 153)

Por otra parte, la investigación “Perfiles de alumnos según el uso deseado de las TIC por el profesor universitario” (Santamaría, San Martín y López, 2014) pretendía “conocer, según los alumnos, el uso deseado de las TIC por el profesor universitario” (2014, p. 37), con esta finalidad, en tres universidades españolas –Universidad de Burgos, Universidad de Valladolid y Universidad Europea Miguel de Cervantes–, se realizaron 768 encuestas a estudiantes de pregrado de primer semestre. Los investigadores, de acuerdo con los resultados del análisis de las encuestas, identifican tres tipos de perfiles de estudiantes: “los motivados, los resignados y los reticentes al uso de las TIC” (2014, p. 37).

Estos trabajos investigativos que dan cuenta de la relación lengua/TIC y de la utilización de variados recursos para la enseñanza lingüística llevan a pensar en diversas posibilidades para el docente de lengua, y se constituyen en antecedentes valiosos de la investigación que esbozamos; por ello, es relevante acercarse a ellos, para así crear un plan de acción en la enseñanza lingüística que permita la utilización de las nuevas tecnologías como lo que son: medios para lograr comunicaciones efectivas a partir de textos auténticos, aspecto que se podría aprovechar ampliamente en la potenciación de la habilidad escritural, puesto que “si ya no se puede ver ni representar como antes, tampoco se puede escribir ni leer como antes” (Martín-Barbero, 2003, p. 66).

Nuevas literacidades

De acuerdo con lo planteado en el apartado anterior, el ámbito de la didáctica de las lenguas y la investigación lingüística no ha quedado al margen de este panorama y se ha interesado por el papel que las TIC desempeñan en la enseñanza. En este contexto, en Iberoamérica están en auge investigaciones alrededor de la temática de las nuevas literacidades –área en la que se enmarca la presente investigación– cuyo punto nodal es evidenciar la influencia de recursos virtuales en las prácticas de lectura y de escritura de los nativos y de los inmigrantes digitales⁵, en el marco de la *literacidad digital*.

Con esta investigación, se busca contribuir con este ámbito de estudio que relaciona lengua y TIC, conocido en inglés como *new literacy studies*⁶ (*nuevos estudios de literacidad*, NEL). Esta perspectiva de investigación propone un concepto de literacidad centrado en su componente social, desde el cual se sostiene que las prácticas de escritura están socialmente determinadas. Desde ese punto de vista, se ha incorporado un enfoque etnográfico en la investigación de la escritura, con el que se pretende analizar e interpretar las prácticas discursivas, considerando que se enmarcan en interacciones sociales más amplias, configuradas histórica y socialmente por el ámbito disciplinar y la cultura (Gee, 1991).

Desde hace unos años los NEL han efectuado un giro hacia la inclusión de las TIC en su paradigma de investigación (Nixon, 2003; Mills, 2010) y se ocupan de la manera en la que estas influyen en la construcción discursiva. En este contexto, el estudio de las tecnologías de la

información y la comunicación en los procesos de interacción interesa a los NEL, debido a que estas forman parte de prácticas situadas e influyen en la forma de comunicarnos y, por tanto, en nuestras prácticas de escritura y de lectura (Barton y Lee, 2013).

Esta área se ha denominado estudios de literacidad digital (*digital literacy studies*⁷) y es un ámbito de estudio muy fértil. Baste como muestra las aportaciones de Cassany⁸ (2011), Lankshear y Knobel (2011) o Jones, Chik y Hafner (2015).

Metodología

La investigación de la que se deriva el presente artículo es cualitativa con un enfoque descriptivo, basado en la recolección de datos y parte de la inquietud, como docentes que somos, de conocer las prácticas de las nuevas generaciones en la construcción de los textos académicos, tanto a nivel individual como colectivamente.

Desde ese punto de vista, abordaremos cómo se emplean las herramientas web 2.0 en la construcción de los textos académicos. Para ello, partimos del diseño de un cuestionario semicerrado⁹, en el que se especifican diferentes variables respecto a diversos aspectos que se deben considerar en la redacción del texto, teniendo en cuenta los siguientes elementos: 1) las fuentes empleadas en su elaboración, 2) el proceso seguido y 3) la construcción textual en sí misma.

Como se ha comentado, este cuestionario se ha empleado para una prueba piloto en el primer semestre de 2016, aplicada tanto en la Universidad

5 Esta metáfora se está reevaluando; por ejemplo, existe la propuesta de *residentes y visitantes digitales*, planteada por White y Le Cornu (2011).

6 El Grupo de Investigación sobre Literacidad Crítica (Universidad Pompeu Fabra) trabaja desde hace ya unas décadas en la cuestión. Pueden hallarse las publicaciones del grupo al respecto en las páginas web de los proyectos que se han encargado de ello: IES2.0 (<https://sites.google.com/site/ies201x1/resultats/publicacions>), por un lado, y el vigente ICUDE15 (<https://sites.google.com/site/icudel15/results/papers>) (Consulta: 30/12/2016). Asimismo, en la página web del Grupo de Investigación en Mediación Lingüística (GIML) se encuentra un listado muy completo de referencias en cuanto al tema: <http://www.giml.udl.cat/bases-de-dades/bib-alfabetizacio-digital/> (Consulta: 30/12/2016).

7 Al respecto, Warschauer (2010) elabora un completo estado de la cuestión.

8 Los aportes del Grupo de Investigación sobre Literacidad Crítica, coordinado por este investigador, han sido ciertamente muy significativas en este terreno, desarrollando, entre otros, los siguientes proyectos: “Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica” (2007-2010), “IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea” (2012-2014) e “Identidades y culturas digitales en la educación lingüística” (2015-2017), del que nos ocupamos en este artículo. En el siguiente enlace se puede encontrar información acerca de los proyectos enunciados: http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/es/rec/projectes.html [Consulta: 30/12/2016]

9 Para una descripción general del cuestionario, véase Casanovas (2016, p. 79). Este cuestionario ha sido elaborado por el GIML de la Universidad de Lleida, y adecuado y aplicado como piloto en el primer semestre de 2016 en la Universidad del Valle por la investigadora Lirian Ciro, también miembro de este grupo de investigación.

de Lleida como en la Universidad del Valle. En este último centro, el cuestionario se ha aplicado a 40 estudiantes de primeros semestres de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, y en la Universidad de Lleida se aplicó el mismo cuestionario a 61 informantes de los cuatro cursos del Grado en Educación Primaria.

Pensamos que, aunque contamos con una muestra relativamente pequeña, el examen de los datos recogidos nos permitirá detectar tendencias entre los dos países que permitan configurar las prácticas de uso de la tecnología en las dos universidades, con la finalidad de iniciar el diagnóstico de la presente situación, cuyo análisis pueda llevar a proponer –en otra fase de esta investigación– herramientas didácticas que ayuden a los estudiantes a incorporar de manera eficaz y ordenada las competencias digitales relacionadas con sus quehaceres académicos.

Contexto de aplicación del cuestionario

Por lo que se refiere a las instituciones en las que se ha realizado la investigación, la Universidad de Lleida (UdL) es una institución pública española que forma parte del campus de excelencia Íberus¹⁰ y consta de siete facultades repartidas en tres campus, además de tres centros adscritos, situados en la misma ciudad de Lleida¹¹. El personal docente e investigador total es de 987 profesionales, que imparten docencia a un total de 11.010 alumnos. Actualmente cuenta con 32 estudios de grado, 9 dobles titulaciones de grado, 38 másteres oficiales y nueve programas de doctorado.

Por su parte, la Universidad del Valle (Univalle) es una institución pública de Colombia, reconocida con Acreditación Institucional de Alta Calidad (2014-2024) por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de ese país. Está ubicada en la ciudad Santiago de Cali, capital del departamento del

Valle del Cauca, y tiene varias sedes en la región¹². Cuenta con 957 profesores de planta que atienden a una población de 28.138 estudiantes. Tiene 143 programas de pregrado y 115 de posgrado.

Perfil social de los encuestados

En cuanto al perfil social de los estudiantes, podemos decir que en ambos casos la muestra se halla altamente feminizada, como es habitual en los estudios universitarios relacionados con el mundo educativo. Así, el 65 % de los encuestados en Univalle son mujeres y el 74 % en la UdL. Como era de esperar, la media de las edades también es similar, situándose en la franja de los 19 y los 20 años.

En cuanto al nivel socioeconómico, según el último anuario estadístico de Univalle (2014) elaborado por la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional (OPDI), la población estudiantil se ubica, principalmente, en los estratos 2 y 3 (bajo y medio-bajo) (p. 72). En el caso de la UdL, aunque no hay estudios específicos que analicen la filiación socioeconómica de los estudiantes, sí disponemos de los datos de un estudio realizado recientemente¹³ que recoge las respuestas de los estudiantes de primer curso respecto a cómo se sitúan en la escala social. A tenor de estas cifras, el 35,6% de estudiantes se perciben como clase media, el 26,5% como la media-baja y el 23,9% como la baja.

Resultados

Como hemos comentado, vamos a ocuparnos a continuación del análisis de los datos recogidos respecto a tres aspectos: a) dispositivos de conexión, b) su conocimiento y uso de herramientas en línea y c) el uso de esas herramientas en el proceso de elaboración del texto académico.

10 Este campus agrupa las universidades de Lleida, Zaragoza, La Rioja y la Universidad Pública de Navarra (<http://www.campusiberus.es>).

11 Actualmente, tiene también un campus en Igualada, una ciudad de tamaño mediano cercana a Lleida, y una sede en Barcelona, donde se halla la Ostelea School of Tourism & Hospitality.

12 En Buga, Caicedonia, Cartago, Norte del Cauca, Pacífico, Palmira, Tuluá, Yumbo y Zarzal (Univalle, 2014).

13 El trabajo, titulado “Estudio de las competencias digitales de los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad de Lleida (UdL)” se llevó a cabo en los meses de marzo y abril de 2016. Esta investigación fue promovida por el Vicerrectorado de Docencia y el Vicerrectorado de Estudiantado de la UdL. En este estudio participaron 1150 estudiantes de primer año de todos los programas de pregrado impartidos en la UdL.

Dispositivos de conexión

Analizaremos, en primera instancia, cuáles son las herramientas tecnológicas que poseen y utilizan los estudiantes de cada institución. En concreto, nos interesa contrastar el uso entre los tres dispositivos mixtos, es decir, susceptibles de ser empleados tanto en el ámbito social como en el académico: el computador, la tableta y el teléfono inteligente, por cuanto ello puede ofrecernos datos interesantes respecto al nivel de conectividad de los estudiantes. Los datos recogidos se consignan en la Figura 1:

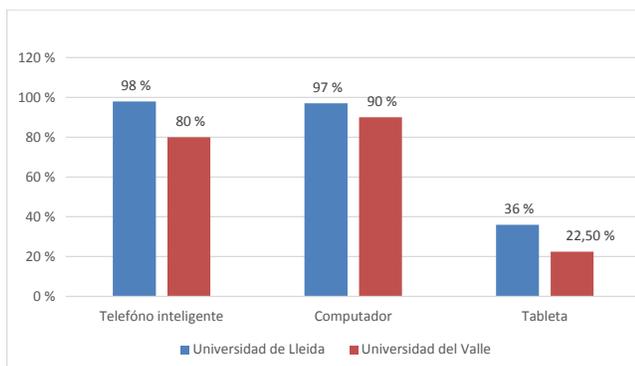


Figura 1. Soportes tecnológicos

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, el dispositivo más usado difiere en los dos países; por un lado, en la UdL, el teléfono inteligente es el soporte más usual (98%), seguido muy de cerca por el computador (97%), mientras que en Univalle es este último el más empleado (90%) a una cierta distancia del teléfono inteligente (80%). El uso de la tableta es también algo superior en el caso de la UdL, lo que sugiere que los estudiantes de esta universidad son más proclives a los dispositivos en itinerancia.

Ha de tenerse en cuenta que el mayor uso del teléfono móvil en España se explica por las altas cifras de uso de este dispositivo en general. Así, según el estudio realizado por Deloitte Mobile Consumer Survey (2015), 88% de españoles cuentan

con un teléfono inteligente, de esta manera España se sitúa solo después de Singapur, país que cuenta con un 92% de usuarios con este dispositivo. Además, el informe *SIE[15]* de la Fundación Telefónica (2015) refleja que el móvil fue el dispositivo más empleado para conectarse a internet en España ya en 2015, por delante del ordenador (88,2% frente a 78,2%). Estas cifras, pues, de uso general del teléfono móvil pueden explicar esa mayor tendencia a su empleo por parte de los encuestados.

En ese sentido, los datos recogidos en la universidad española analizada son similares a los hallados en otras investigaciones. Así, por ejemplo, Prendes, Gutiérrez y Castañeda (2015) documentan, en un estudio realizado en la Universidad de Murcia a través de un cuestionario administrado a 487 estudiantes, que “la gran mayoría (86%) accede [a la Red] habitualmente o siempre a través del teléfono móvil” (Prendes, Gutiérrez y Castañeda, 2015, p. 185).

Este uso prioritario pone en evidencia que el estudiante desarrolla diversas actividades (sociales, pero también académicas) en ese dispositivo y no en una computadora, como habría sido más habitual hace unos años. Como lo señalan Silva y Martínez (2017), en el ámbito académico

[...] el *Smartphone* utilizado de manera adecuada puede ser: una agenda escolar (Google Calendar); un compañero de estudio (YouTube, Frog Dissection, Brainpop, Google Reader, Freedly, etc.); diccionario personalizado (Diccionario de español de la RAE para móviles, Wordreference); tu tablón de ideas, sugerencias y tareas por hacer (Evernote o Simplemind); planificador de estudio (a través de la metodología Timeboxing, la aplicación 30/30); tu propio autoevaluador, te puede ayudar a saber si te has aprendido o no la lección de hoy (Socrative, Sat Pre Apps); gestor de contenidos y tu mejor aliado para obtener apuntes y hacer un trabajo cooperativo con tus compañeros (Dropbox o Google Drive).

Lo anterior nos lleva al concepto de *aprendizaje a través de dispositivos móviles o aprendizaje*

*móvil (mobile learning)*¹⁴. Este, nacido de la integración de dispositivos de funcionalidad primera básicamente social, no puede ignorarse desde el punto de vista académico y es necesario, como afirman Vázquez-Cano y Sevillano (2015), integrarlo en los entornos educativos universitarios.

Uso de herramientas en línea en el proceso de elaboración del texto académico

En esta sección analizaremos tres elementos:

- El tipo de fuentes (digitales o en papel) empleadas en la redacción académica.
- El uso de herramientas 2.0 para la corrección textual.
- La integración de herramientas 2.0 en la elaboración de textos.

Tipo de fuentes empleadas en la redacción académica

En cuanto al tipo de fuentes utilizadas en la redacción académica, como puede observarse en la figura 2, la combinación de los dos tipos de formatos (fuentes digitales y fuentes en formato papel) es el procedimiento empleado más frecuentemente, con un porcentaje del 74% en la UdL y un 55% en Univalle.

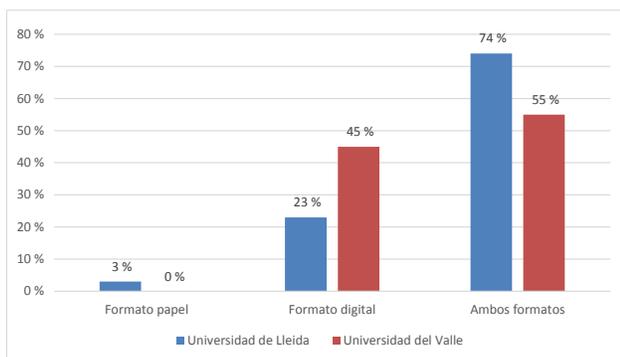


Figura 2. Fuentes

Fuente: elaboración propia.

En Univalle se aprecia un mayor equilibrio entre ese proceder y el acudir solamente a las fuentes digitales, en él se sitúa casi la mitad de los encuestados (45%), por solamente el 23% de los estudiantes de la UdL. También es interesante notar que, en cuanto al uso exclusivo de fuentes en papel, ningún estudiante de la universidad colombiana dice emplear únicamente fuentes en formato en papel, lo que sí hace un 3% de los estudiantes de la UdL. Estos dos elementos podrían estar relacionados con el hecho de que la mayoría de los profesores de Univalle ofrecen bibliografía en formato digital en las guías docentes, además de incluir los textos completos en el campus virtual de la universidad. Esta práctica no es tan habitual en la UdL y, por tanto, los estudiantes no tendrían ya, como inicio, una fuente digital proporcionada por el profesorado.

En cualquier caso, en ambos contextos, la preeminencia de la información digital es evidente, por lo cual se puede deducir que:

[...] los estudiantes ya no consideran como primer origen de información para la elaboración de trabajos académicos la biblioteca de la universidad o del municipio, sino que ven internet como el repositorio de datos por excelencia y acuden a ella, ya sea como fuente única o como complemento a la información en papel. (Casanovas 2016, p. 82)

A este respecto, algunos autores, como Pérez, Domínguez, Pérez y Quiroz (2016), han puesto de relieve que el acudir a las fuentes digitales de manera muy generalizada se produce una *tecnodpendencia*, que podría correlacionar las fuentes de información digitales y el plagio en la enseñanza superior, puesto que la facilidad de acceso y copia de textos que se encuentran en la red suponen una gran tentación para el estudiante.

Ello se relaciona con el tratamiento de la información digital y con cómo los universitarios buscan y seleccionan sus fuentes, que pone en evidencia una falta de formación específica en la búsqueda y tratamiento de la información digital,

¹⁴ Para más información sobre el concepto de *mobile learning* y sus aplicaciones en la enseñanza, puede consultarse Kukulska-Hulme (2005), Traxler (2009) y Stockwell (2016).

lo que conlleva, como afirman Iglesias y Molina (2013, p. 53), a que los estudiantes adolezcan de falta de “habilidades para enfrentarse de forma eficaz a la propia búsqueda de información y, sobre todo, para registrarla e incorporarla de forma ética en dichos trabajos”. Comportamientos derivados de esa escasez de formación han sido detectados en estudiantes españoles e iberoamericanos en las investigaciones de Aillon, Figueroa y Neira (2015), Gutiérrez, Palacios, Torrego (2010), y Castañeda-Peña *et al* (2010), por citar algunos ejemplos.

Uso de herramientas 2.0 para la corrección textual

En cuanto al uso de herramientas 2.0 para la corrección textual, se han recogido en el cuestionario datos referentes tanto a la corrección ortográfica como a la resolución de dudas léxicas o de expresión.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, se observa que la herramienta más empleada en ambas universidades es el corrector del procesador de textos, aunque con porcentajes bastante diferentes. Como se observa en la figura 3, la mayoría de los estudiantes encuestados en la UdL¹⁵ (69%) usan el corrector como herramienta principal de corrección textual, mientras que en Univalle, aunque esta herramienta también es la más empleada, el porcentaje de estudiantes que dicen utilizarla desciende hasta el 39%. En esta universidad este procedimiento se complementa con el acudir a un recurso en línea, opción que muestra un 33% de respuestas, frente al 11% de la UdL.

Es interesante destacar, también, que el porcentaje de estudiantes que dice no corregir la ortografía es similar en ambos casos, siendo 5% en la UdL y 4% en Univalle. Ello podría corroborar lo señalado en otros estudios, en los que se indica que los *novatos* en la escritura académica “escriben planificando poco y nada, sin intención

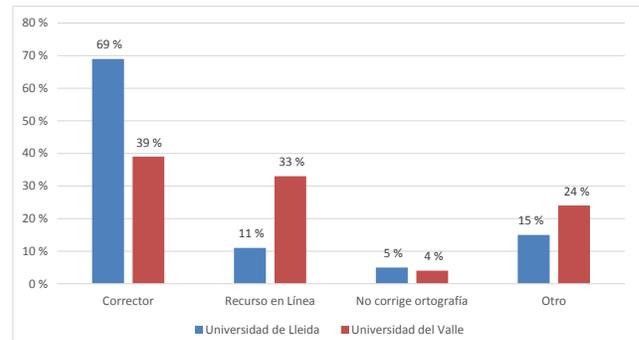


Figura 3. Corrección ortográfica

Fuente: elaboración propia.

sostenida de revisión y construyendo ideas sólo en un momento, el inicial, de su proceso de escritura” (Atorresi, 2010, p. 33), tal y como se evidencia en la investigación de Flores Aguilar (2014, p. 53):

Se halló que menos de 15% de los estudiantes involucrados en el estudio utilizaron estrategias de planeación y menos de 50% usaron estrategias de corrección evidentes. Quienes elaboraron correcciones solo cambiaron una letra por otra, colocaron un acento, o bien suprimieron o agregaron palabras, pero no realizaron una reconstrucción del texto por medio de borradores o bosquejos.

Resultan relevantes también los porcentajes recogidos en el caso de “Otro”, 15% en la UdL y 24% en Univalle. En este ítem, que necesita de un análisis más detallado, se han englobado comportamientos de los estudiantes que piden la revisión a otro compañero y también aquellos que emplean recursos en papel, dos vías que deben explorarse y que han de completar las vías antes examinadas.

En segundo lugar, para resolver dudas léxicas o de expresión, es relevante destacar, en primer lugar, que el corrector pasa, en este caso, a un segundo lugar, con un porcentaje del 10% en la UdL y del 8% en Univalle¹⁶. Este proceder fue ya detec-

15 En el cuestionario de la UdL se indagó por el castellano, el catalán (las dos lenguas habladas en la comunidad) y el inglés, mientras que en el de Univalle únicamente se preguntó por el primero.

16 Es necesario destacar que, en este caso, el cuestionario administrado en Univalle permitía respuesta múltiple.

tado por Cassany (2003), quien documentó que, si bien para consultas ortográficas o morfosintácticas simples, los estudiantes confiaban en el corrector del procesador de textos, cuando la duda era considerada más compleja, los estudiantes acudían a otro tipo de herramientas que creían que podía ayudarles a resolverla con más fiabilidad.

También presenta porcentajes menores el uso del diccionario en papel, con cifras del 10% en la UdL y el 5% en Univalle. Esta menor proporción en esta última institución es coherente con el menor uso, en general, de las herramientas en papel que ya se ha detectado en el caso de la selección de información.

Dos son, pues, las herramientas a las que se acude, en ambas universidades, con mayor frecuencia para solventar dudas léxicas o de expresión: el diccionario en línea y el buscador. Es relevante, sin embargo, destacar el diferente comportamiento porcentual entre las dos instituciones. Así, 3 de cada 4 estudiantes (75%) de Univalle emplean un diccionario en línea, frente a algo más de 1 de cada 3 (38%) en la UdL. Por otra parte, en los usos del buscador y el corrector, los resultados son muy parejos en ambas universidades.

Esta preeminencia de herramientas digitales es congruente con las opciones que tienen a su

alcance actualmente los estudiantes y viene favorecida, como sostiene Cassany (2016, p. 9), por el aumento del plurilingüismo y del contacto lingüístico, por la posibilidad de acceder de manera fácil a recursos lingüísticos en línea y por el empleo de teléfonos celulares, tabletas y computadores portátiles que posibilitan el acceso a dichos recursos y a textos auténticos.

Finalmente, en cuanto la integración de herramientas 2.0 en la elaboración de textos académicos, en ambas universidades los dos procedimientos más empleados son los mismos: tomar notas a mano y redactar en formato digital, por un lado, con porcentajes del 52% en la UdL y 45,6% en Univalle; y, por otro, redactar directamente en soporte digital, procedimiento por el que optan el 43% y el 33% de los estudiantes respectivamente.

Para poder documentar el comportamiento de los estudiantes en la redacción de los textos, también se preguntó por las páginas en las que se comparte información académica. Como se observa en la figura 6, se han documentado diferencias de comportamiento muy relevantes. Así, en cuanto a Univalle, se prefieren las redes sociales (Facebook, por ejemplo) a páginas mucho más especializadas y acuden a la red social un 87,5% de los estudiantes para realizar acciones relacionadas con labores

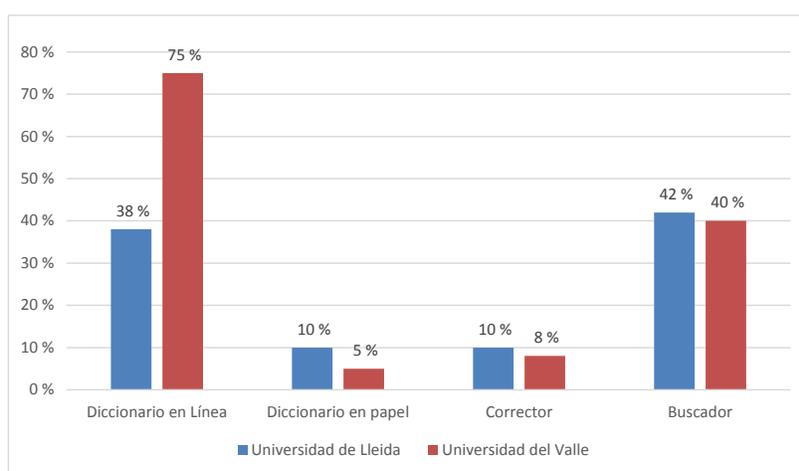


Figura 4. Dudas léxicas o de expresión

Fuente: elaboración propia.

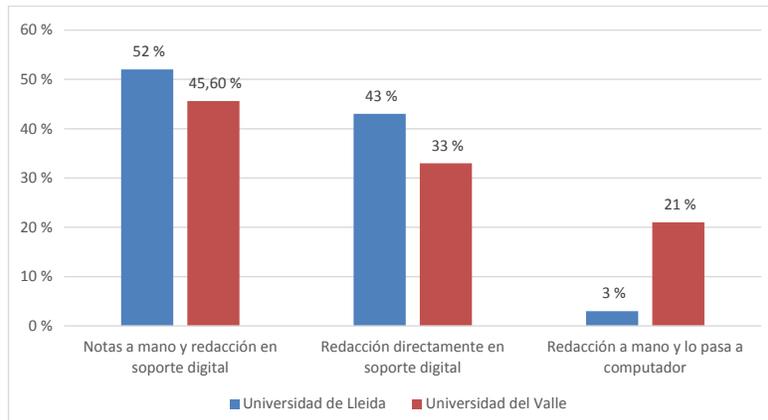


Figura 5. Preparación de un trabajo escrito

Fuente: elaboración propia.

académicas. En cuanto a la UdL, para compartir información en el ámbito académico predomina ampliamente Google Drive y no las redes sociales como se observaba en los resultados de Univalle.

Este es un elemento que necesita de un análisis mayor, dada la disparidad de cifras recogidas. Uno de los elementos que podría ayudar a explicar cómo se emplean las redes sociales en la socialización de la información académica es el binomio *uso público/uso privado*. La investigación

de Prendes, Gutiérrez y Castañeda (2015, p. 188) documenta que “a la hora de compartir material académico a través de la red, cuando lo hacen prefieren hacerlo de forma privada”.

Por último, se ha preguntado sobre el conocimiento y uso de ciertas herramientas en línea de perfil académico con la finalidad de documentar si los estudiantes disponen de una batería de herramientas que puedan ayudarles en su desarrollo académico (figura 7).

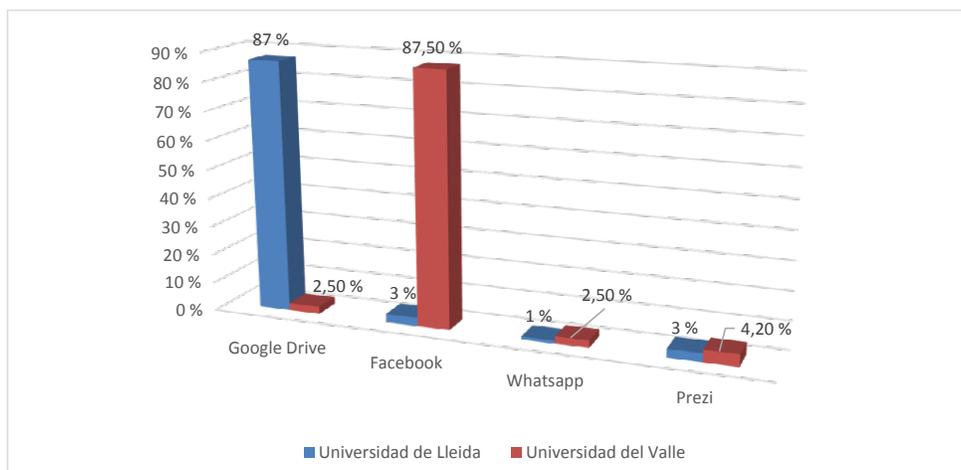


Figura 6. Páginas donde se comparte información

Fuente: elaboración propia.

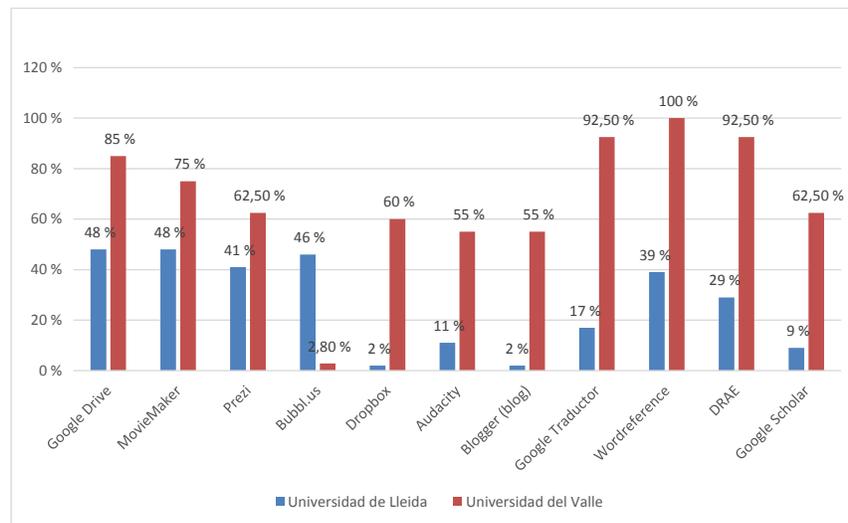


Figura 7. Conocimiento y uso de herramientas

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, es destacable que en Univalle, si bien se observa que los estudiantes conocen y utilizan herramientas útiles en la composición escrita, como diccionarios y traductores, incluso herramientas para compartir sus escritos (Google Drive), se evidencian porcentajes bajos en cuanto al conocimiento y utilización de herramientas especializadas en la composición, como gestores bibliográficos, bases de datos y buscadores especializados, por ejemplo. En lo que corresponde a la UdL, se observa algo análogo, sobre todo en lo que respecta a estas herramientas especializadas, aunque el uso de diccionarios y traductores en línea está menos extendido que en el caso de Univalle, ya que se detecta una mayor tendencia a confiar en el corrector del procesador de texto para resolver dudas lingüísticas durante la composición escrita.

En términos generales, aunque se observan unas cuantas diferencias en algunos de los resultados, podemos afirmar que estos son un tanto homogéneos en ambas universidades, así destaca la importancia del empleo de recursos web 2.0 en el campo educativo para la potenciación de habilidades lingüísticas.

Conclusiones

En esta contribución hemos examinado algunas prácticas de construcción y edición de textos académicos de estudiantes universitarios de primeros semestres, en lo que corresponde a la integración de herramientas digitales.

Creemos que es necesario incorporar las herramientas Web 2.0 en la dinámica de las instituciones universitarias por varias razones. Primero, porque como afirma Gallardo- Echenique (2013, p. 16), “nacer en la era digital no implica una mayor competencia digital”, al menos académicamente. Debe aprovecharse que los estudiantes ya están presentes en las redes sociales, son usuarios de canales de comunicación y se desenvuelven en ella a nivel social para intentar que estas competencias y habilidades puedan integrarse en su entorno académico. Es decir, debe ayudarse a que adquieran las *competencias digitales académicas* necesarias para su desarrollo como estudiante y para el proceso de aprendizaje continuo que ha de esperarle en su devenir laboral.

En segundo lugar, debe recordarse que hemos analizado estudiantes cuyos estudios están

encaminados a la labor docente: maestros de educación primaria, por un lado, y docentes de lenguas extranjeras (inglés-francés), por otro. Por consiguiente, la formación que debe proporcionarse no ha de quedar circunscrita al manejo técnico-académico de la Red, sino que deben formarse usuarios *didácticamente competentes*. Como señalan Areiza, Berdugo y Tejada (2014, p. 154):

En el caso de los docentes, estos conocimientos y habilidades constituyen solo una parte del conjunto de habilidades que ellos, en la era digital, deberían desarrollar. Asimismo, utilizar estas herramientas con propósitos pedagógicos y con enfoques de enseñanza sociocríticos requiere los fundamentos teórico-conceptuales, en nuestro caso, del aprendizaje de las lenguas (L1 o L2); los conocimientos y habilidades didácticas para seleccionar, adaptar e implementar los enfoques, métodos o técnicas de enseñanza de los idiomas en los nuevos entornos; además, los conocimientos y habilidades para seleccionar y diseñar nuevos materiales de enseñanza.

Finalmente, los estudiantes deben adquirir competencias para la gestión y evaluación crítica de la red, puesto que ellos serán los encargados de formar a sus futuros alumnos en el uso crítico y responsable de internet. Cuestiones como la selección y el tratamiento de la información (*copy & paste*, plagio, etc.), la identificación de hechos y opiniones o la navegación segura son de máxima importancia en la formación docente.

La educación superior no puede, pues, obviar la necesidad de formación en un aspecto que hoy es relevante en la vida académica de nuestros estudiantes, pero que mañana va a ser imprescindible para su desarrollo profesional.

Asimismo, las políticas educativas deberían enfocarse en la potenciación de habilidades cognitivas de búsqueda y procesamiento de la información. Así se podrían pensar las TIC como un

medio efectivo para adquirir y construir saberes, por cuanto el hecho de contar con medios tecnológicos no garantiza un adecuado aprendizaje lingüístico de los discentes ni el aumento de sus destrezas y habilidades. Aunque estos medios son de gran utilidad, su uso eficaz se conjuga con diversos factores, entre ellos la experiencia y metodología del profesor y su apertura a los mismos.

Las prospectivas investigativas y didácticas que se evidencian en la relación entre la enseñanza de la lengua y las TIC exigen, en la educación actual, repensar la primera y acoger un enfoque significativo que conduzca a un verdadero aprendizaje lingüístico; por tanto, se requiere de propuestas educativas que permitan abordar el trabajo de las TIC en el ámbito educativo, con el fin de potenciar las destrezas lingüísticas y hacer más efectivos los procesos de comunicación en un escenario global y multimodal.

Reconocimientos

Este artículo se deriva del proyecto “Identidades digitales y culturas digitales en la educación lingüística”, financiado por el “Programa estatal de investigación, desarrollo e innovación orientada a los retos de la sociedad” (2015-2017) del Ministerio de Economía y Competitividad de España, proyecto coordinado entre dos grupos de investigación: el Grupo de Investigación en Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas (GR@el, <http://www.upf.edu/gra/el/es/>) de la Universidad Pompeu Fabra (proyecto EDU2014-57677-C2-1-R) y el Grupo de Investigación en Mediación Lingüística (GIML, <http://www.giml.udl.cat/>) de la Universidad de Lleida (proyecto EDU2014-57677-C2-2-R). Inserta en este último se halla la investigación “Identidades y culturas digitales en el aprendizaje y el uso lingüístico. El caso de Colombia”, registrada en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle (CI-4358) y de la que también se deriva el presente artículo.

Referencias bibliográficas

- Aillon, M.S., Figueroa, B.E. y Neira, A. C. (2015). Lectura hipertextual en un contexto de alfabetización académica: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 26, 77-96. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.44661
- Areiza, H., Berdugo, M. y Tejada, H. (2014). Una auto-percepción de la multiliteracidad de un grupo de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras de una universidad pública en Colombia. *Folios, Revista de la Facultad de Humanidades*, 40, 153-173.
- Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- Ballano, I. y Muñoz, I. (2010). Cómo elaboran sus trabajos escritos los universitarios. Claves para una realfabetización en la era digital. En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez (eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Barton, D. y Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Nueva York: Routledge.
- Beatty, K. (2013). *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. Londres: Routledge.
- Bonvin, M. (2009). Lenguaje e Internet. En E.T. Monitor del Arco (ed.), *El español del siglo XXI. Actas de las XIV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza* (pp. 147-152). Granada: Universidad de Granada.
- Casanovas, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 43, 77-88.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 15(3), 239-251.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *En línea: Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista Signos*, 49, 7-29.
- Castañeda-Peña, H., González, L., Marciales, G., Barbosa, J. y Barbosa, J.C. (2010). Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 187-209.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría (coords.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100009&lng=en&tlng=es.10.1590/S0103-73072011000100009
- Cornella, A. (1996). Cómo darse de baja y evitar la infoxicación en Internet. *Extra!-Net*, (187), 1-2. Recuperado de http://www.infonomia.com/pdf/1996_12_16_extranet.187.infoxicacion.pdf
- Cruz Piñol, M. (2002). *El español a través de internet. Aprendizaje con un nuevo lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Cruz Piñol, M. (2003). Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). *Cultura y Educación*, 15(3), 311-325.
- Cruz, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. *MarcoELE*, 19. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- Deloitte Mobile Consumer Survey (2015). *Principales conclusiones en España*. Recuperado de <https://www2.deloitte.com/es/es/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/Consumo-movil-2015.html>
- Flores Aguilar, M.D. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la

- responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 43-59.
- Fundación Telefónica. (2015). *SIE[15. Informe Sociedad de la Información en España 2015]*. Madrid.
- Gallardo-Echenique, E.E. (2013). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 7-21.
- Gee, J.P. (1991). What is Literacy? En C. Mitchell y K. Weiler (eds.), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other* (pp. 3-11). Nueva York: Bergin and Garvey.
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 34, 173-181.
- Iglesias, M.T. y Molina, S. (2013). Evolución de la competencia 'gestión de la información' en el alumnado de Magisterio. *Aula Abierta*, 41(3), 45-60.
- Jones, R.H., Chik, A. y Hafner, C.A. (eds.). (2015). *Discourse and digital practices: doing discourse analysis in the digital age*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Khan, S.A., Bhatti, R., y Khan, A.A. (2011). Use of ICT by students: A survey of faculty of education at IUB. *Library Philosophy and Practice*. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/77410695/use-ict-by-students-survey-faculty-education-iub>
- Kukulska-Hulme, A. (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Londres: Routledge.
- Lamy, M. y Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and teaching*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2011). *Literacies: Social, cultural and historical perspectives*. Nueva York: Peter Lang.
- Levy, M. y Stockwell, G. (2013). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Londres: Routledge.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mills, K.A. (2010). A Review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271.
- Nixon, H. (2003). New Research Literacies for Contemporary Research into Literacy and New Media? *Reading Research Quarterly*, 38(3), 407-413.
- Pérez, D., Domínguez, A., Pérez M. y Quiroz, H. (2016). La tecnodependencia, una consecuencia del plagio electrónico de los trabajos académicos: un caso de estudio en una universidad privada. *Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación*, 2(2), 14-29.
- Prendes, M.P., Gutiérrez, I. y Castañeda, L. (2015). Perfiles de uso de redes sociales: estudio descriptivo con alumnado de la Universidad de Murcia/Social Networks Usage Profile: Descriptive study with students in the University of Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 26, 175-195.
- Santamaría, M., San Martín, S. y López, B. (2014). Perfiles de alumnos según el uso deseado de las TIC por el profesor universitario. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.03>
- Silva, A. y Martínez, D. (2017). Influencia del *smartphone* en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de Negocios*, 8(17), 11-18. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X17300010>
- Stockwell, G. (2016). Mobile language learning. En F. Farr y L. Murray (eds.), *Routledge Handbook of Technology in Second Language Learning*, 296-307. Nueva York: Taylor & Francis.
- Traxler, J. (2009). Current state of mobile learning. En A. Kukulska-Hulme, *Mobile learning: A handbook for educators and trainers* (pp. 9-24). Londres: Routledge.
- Trenchs, M. (2001). Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas. En M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas* (pp. 21-34). Lleida: Editorial Milenio.
- Universidad del Valle (2014). *Anuario estadístico*. Santiago de Cali. Recuperado de http://paginasweb.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Documentos/DTrabajo/2014_anuario.pdf

- Vázquez-Cano, E. y Sevillano García, M.L. (2015). *Dispositivos digitales móviles en Educación*. Madrid: Narcea.
- Warschauer, M. (2010). Digital literacy studies: Progress and prospects. En M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The future of literacy studies* (pp. 123-140). Londres: Palgrave Macmillan.
- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71. Recuperado de <http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Warschauer-Healey-1998.pdf>
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: a new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049>
- Wilber, D. J. (2009). College Students and New Literacy Practices. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu (eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 553-581). Nueva York: Routledge.
- Wu, W.H. et al. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education*, 59(2), 817-827.



Autor invitado



AUTOR INVITADO

Las pedagogías en la asunción del texto literario en las aulas: experiencias de colectivos de investigación e innovación

Pedagogies in the assumption of the literary text in the classroom: experiences of research and innovation collectives

Fabio de Jesús Jurado Valencia*

Resumen

Toda investigación tiene como punto de partida el panorama sobre la trayectoria del campo de estudio en la que se inscribe. En la tradición académica se trata de los antecedentes. Estos indican en dónde está la punta de la investigación para desde allí avizorar lo que falta, o lo que es prioritario investigar o innovar, y justificar la pertinencia del proyecto nuevo. Pero los antecedentes son siempre amplios en áreas tan generales como la educación y la pedagogía e incluso respecto a problemas específicos relacionados con las pedagogías de la lengua y la literatura. De allí la importancia de la delimitación del tema, cuando se trata de un seminario, una conferencia o ponencia a través de la cual se busca sintetizar los avances y las características de las experiencias acumuladas en una ruta determinada. Para este trabajo delimitaremos dos rutas: 1) la del Premio a la Innovación y la Investigación que convoca cada año el IDEP y la SED en Bogotá, y 2) la de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Se trata de caracterizar las modalidades pedagógicas prevaletentes en la asunción del texto literario en las aulas según las ponencias presentadas al XVI Taller Nacional de la Red, en 2018, y los artículos de los docentes de Bogotá para participar en el premio, en el tramo 2011 a 2015. Este panorama, o estado de arte, nos permitirá aproximarnos al concepto o enfoques sobre la literatura en los discursos de los docentes y las maneras como proceden en el trabajo pedagógico con el texto literario en los diversos grados de la escolaridad (preescolar, primaria, secundaria y media). El balance ha de conducir al esbozo de estrategias pedagógicas posibles para fortalecer el asombro implicado en la reconstrucción de los sentidos constelados en el texto literario, esto es, el trabajo con la interpretación y sus imbricaciones interdisciplinarias.

Palabras clave: red, investigación, innovación, educación, docentes, estado del arte, pedagogía por proyectos, literatura, lectura.

Abstract

All research has as its starting point the panorama on the trajectory of the field of study in which it is registered. It is what is identified in the academic tradition with the name of antecedents. The background indicates where they are the advances of the investigation. So it makes it possible to see from there what is missing, or what is a priority to investigate or innovate in, and it justifies the relevance of the new project. But the antecedents are always broad in such general areas as education and pedagogy and even in regard to specific problems related to the pedagogies of language and literature. Hence the importance of the delimitation of the topic, when it is a seminar, a conference or presentation through which researchers seek to synthesize the progress

* Doctor en literatura por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Correo electrónico: fdjuradov@unal.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6923-3652>

* **Cómo citar este artículo:** Jurado, F. (2019). Las pedagogías en la asunción del texto literario en las aulas: experiencias de colectivos de investigación e innovación. *Enunciación*, 24(1), 104-118. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.14545>

and characteristics of the experiences accumulated in a given route. For this work we will delimit two routes: 1) The Innovation and Research Prize route that the IDEP and the SED call in Bogotá every year. and 2) The route of the Colombian Network for the Transformation of Teacher Training in Language. The aim is to characterize the prevailing pedagogical modalities in the assumption of the literary text in the classrooms according to the papers presented to the XVI National Network Workshop in 2018 and the articles by the teachers of Bogotá to participate in the prize, in the 2011 section to 2014. This panorama, or state of art, will allow us to approach the concept or approaches to literature in the discourses of teachers and the ways in which they proceed in the pedagogical work with the literary text in the different grades of schooling (pre school, primary, secondary and middle school). The balance has to lead to the outline of possible pedagogical strategies to strengthen the astonishment implied in the reconstruction of the senses constellated in the literary text, that is, the work with the interpretation and its interdisciplinary imbrications.

Keywords: network, research, innovation, education, teachers, state of the art, pedagogies, literature, reading.

El motor de las agencias gubernamentales en la innovación y la investigación de los docentes

Es función de la agencia gubernamental (ministerios de Educación, de Cultura, de Gobierno; secretarías de Educación, de Cultura, de Gobierno, departamental y municipal) en Colombia propiciar condiciones logísticas e infraestructurales (incentivos) para estimular la transformación de las prácticas, científicas o culturales. La Constitución Política de 1991 declara:

La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades. (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 71, p. 34).

A su vez, en la Ley General de Educación (MEN, 1994), se lee:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la

orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (p. 29)

Congruente con estas declaraciones, el Consejo Distrital de Bogotá legisló en 2007 el estímulo económico a docentes y directivos docentes del sector público de la ciudad, y para tal fin fundó el Premio a la Investigación e Innovación Educativa (Acuerdo 273/2007); con el premio se hace un reconocimiento cada año a “los diez mejores trabajos de investigación, innovación y/o experiencia pedagógica demostrativa”, de los docentes con nombramiento en la planta oficial de Bogotá. Los trabajos ganadores son objeto de publicación en el medio digital e impreso (IDEP-SED, 2014, 2017), y su reconocimiento deviene de una serie de etapas explicitadas en la convocatoria: inscripción del trabajo en la plataforma digital del premio (artículo de quince páginas), preselección (treinta trabajos), selección de finalistas (cinco en innovación y cinco en investigación), observación y elaboración de un video *in situ* (en aula y en espacios del colegio) de los finalistas y sustentación oral ante un jurado interinstitucional para determinar el orden jerárquico del premio. La selección de los finalistas y la grabación audiovisual está a cargo de una universidad con experiencia en investigación educativa y en formación permanente de docentes. La Secretaría de Educación de Bogotá, en alianza con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), son las entidades gubernamentales que coordinan todo el proceso.

El estado del arte de las experiencias en investigación e innovación educativa en Bogotá: el lugar de la literatura

En 2011 el equipo académico asesor del premio propuso realizar un estado del arte de los trabajos de los docentes, presentados desde 2007. El estado del arte (Jurado, Benítez y Rey, 2015) posibilitó la caracterización de las localidades (o alcaldías locales), según el número de escritos presentados al premio, y a la vez identificar las innovaciones o las investigaciones considerando las áreas y los ámbitos curriculares, pedagógicos e institucionales. El grupo de trabajo consideró que los productos académicos presentados en las convocatorias son un referente para los balances sobre las corrientes y tendencias de las pedagogías en el modo de asumir las áreas curriculares o su integración y se constituyen en antecedentes para los futuros proyectos, de innovación o investigación, de los docentes de la ciudad y del país. En efecto, los estados del arte son dispositivos desde los cuales los investigadores realizan rastreos para caracterizar los avances en un campo determinado o los desarrollos de indagaciones que realiza una comunidad profesional como, en este caso, la de los docentes de Bogotá.

En el estado del arte del premio en referencia se analizaron los trabajos ganadores de los años 2007 a 2010 y todos los presentados desde 2011 hasta 2015. El análisis posibilitó identificar el número de innovaciones y de investigaciones postuladas por los docentes de cada localidad; por ejemplo, entre los años 2011 y 2012, en innovación, la localidad de Kennedy fue la que más presentó experiencias (29), le siguió la localidad de Ciudad Bolívar (26) y la de Bosa (20) y Usme (15). Es decir, las instituciones educativas de las localidades con población socialmente más vulnerable y compleja se destacan por el alto grado de participación en la convocatoria (tabla 1).

Como se observa en la tabla 1, la localidad de carácter rural (Sumapaz) no tuvo ninguna

Tabla 1. Total propuestas por localidad. Premios IDEP 2011-2012 Innovación

Localidad	Innovación		Total	
	Años	2011		2012
1	Usaquén	0	3	3
2	Chapinero	2	3	5
3	Santa Fe	1	2	3
4	San Cristóbal	4	3	7
5	Usme	7	8	15
6	Tunjuelito	6	3	9
7	Bosa	9	11	20
8	Kennedy	12	17	29
9	Fontibón	2	2	4
10	Engativá	4	15	19
11	Suba	9	8	17
12	Barrios Unidos	3	0	3
13	Teusaquillo	0	1	1
14	Los Mártires	2	1	3
15	Antonio Nariño	2	2	4
16	Puente Aranda	8	5	13
17	Candelaria	0	0	0
18	Rafael Uribe Uribe	4	7	11
19	Ciudad Bolívar	15	11	26
20	Sumapaz	0	0	0
Total		90	102	192

Fuente: Jurado, Benítez y Rey (2015).

participación en innovación, lo mismo que la localidad de mayor movimiento urbano, como la Candelaria. Una señal fundamental en este balance lo constituye la identificación de docentes, y grupos de docentes, que son sensibles en la transformación de las prácticas pedagógicas en instituciones educativas cuya población es potencialmente díscola y desesperanzada respecto a lo que ofrecen las instituciones educativas; se infiere que los docentes reconocen que solo a través del trabajo con proyectos, de innovación o de investigación, focalizando el aprendizaje, de unos y otros, es posible despertar en los niños y en los jóvenes el espíritu hacia la indagación, la construcción de saberes nuevos y los consecuentes asombros que ellos conllevan.

En todas las convocatorias se presentan más experiencias en innovación que en investigación, lo cual es comprensible por la preocupación de los docentes hacia las transformaciones ágiles de las prácticas pedagógicas, pues docentes y directivos de las instituciones participantes buscan alternativas inmediatas a los problemas singulares de la escuela. Las experiencias de investigación en su mayoría provienen de tesis de maestría que los docentes han adelantado en torno a los problemas relacionados con la profesión y con la educación en general, con hincapié en los contextos de la institución en donde trabajan (tabla 2).

Tabla 2. Total propuestas por localidad. Premios IDEP 2011-2012 Investigación

	Localidad	Investigación		Total
		Años	2011	
1	Usaquén	1	1	2
2	Chapinero	0	0	0
3	Santa Fe	0	1	1
4	San Cristóbal	2	4	6
5	Usme	2	7	9
6	Tunjuelito	3	5	8
7	Bosa	4	6	10
8	Kennedy	8	7	15
9	Fontibón	2	1	3
10	Engativá	2	12	14
11	Suba	0	4	4
12	Barrios Unidos	2	2	4
13	Teusaquillo	0	0	0
14	Los Mártires	1	2	3
15	Antonio Nariño	1	2	3
16	Puente Aranda	0	2	2
17	Candelaria	0	1	1
18	Rafael Uribe Uribe	2	1	3
19	Ciudad Bolívar	6	13	19
20	Sumapaz	1	0	1
	Total	37	71	108

Fuente: Jurado, Benítez y Rey (2015).

También en la modalidad de investigación se destacan las localidades más vulnerables (Ciudad Bolívar: 19; Kennedy: 15; Engativá: 14; Bosa: 10

y Usme: 9). La localidad rural (Sumapaz) y Candelaria participan con una experiencia de investigación, mientras que Chapinero y Teusaquillo, ubicadas hacia el centro de la ciudad, no inscribieron experiencias.

En el conjunto de todos los participantes, en innovación e investigación, el análisis muestra que, entre 2007 y 2012, la mayoría de quienes participan son mujeres (de hecho el 70 % de los docentes de la ciudad y del país, son mujeres); respecto a los niveles educativos, la tendencia muestra un alto número de participantes en educación primaria y secundaria, luego educación media y el índice menor es el de educación preescolar (Jurado, Benítez y Rey, 2015); pero rectores y coordinadores también participan en el ámbito de la Gestión y el Desarrollo del PEI (Proyecto Educativo Institucional) con un índice menor (aproximadamente 10 %). Las experiencias ganadoras posibilitaron concluir que los impactos dentro de la institución educativa están mediados por el trabajo en equipo, solventado en las dinámicas de las redes: entre los docentes y otros docentes, entre los docentes y los estudiantes y sus familias, y entre docentes, directivos, estudiantes y comunidad del barrio o de la ciudad¹.

La otra clasificación en el estado del arte del premio está relacionada con las áreas curriculares (Lenguaje, Ciencias Naturales, Matemáticas, Tecnologías-TIC, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística), casos de transversalidad curricular (integración entre varias áreas) y los ámbitos específicos en la regulación cotidiana de las dinámicas de gestión de las instituciones educativas de la ciudad (proyectos de directivos docentes). Esta clasificación posibilita identificar las experiencias con énfasis en el uso del texto literario o en el trabajo con la literatura en los distintos niveles, grados o ciclos, pero también podrían hacerlo quienes se interesen por caracterizar las

¹ Esta conclusión, surgida del documental audiovisual, coordinado por Carlos Barriga, de la Escuela de Cine de la Universidad Nacional de Colombia, amerita una mayor atención en otro trabajo, pues implica caracterizar el tipo de relaciones que se construyen entre los actores participantes en el desarrollo de los proyectos; por ahora es importante afirmar que el 90 % de las experiencias ganadoras declaran apoyarse en la investigación-acción-participante.

innovaciones e investigaciones en áreas tan fundamentales como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y educación artística.

En relación con la literatura el área a la que pertenece es identificada con el nombre de *Lenguaje*, y dentro de esta se inscriben experiencias vinculadas directamente con la lectura y la escritura, algunas de las cuales aluden a la literatura o a la escritura literaria en el aula, pero se diferencian de experiencias vinculadas totalmente con la literatura; es importante destacar que un buen número de experiencias busca promover la escritura literaria de los estudiantes, sobre todo con el género cuento, y esta tendencia habría que ubicarla en el campo de la literatura, tal como se propone en los lineamientos curriculares (MEN, 1998), aunque un análisis más específico tendría que determinar la “calidad literaria” de dichos ejercicios.

Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales son las tres áreas en las que más se presentan experiencias. En 2011 se inscribieron 123 experiencias, de innovación e investigación, de las cuales 26 son expresamente del área de lenguaje y, entre ellas, 5 se refieren a la función de la literatura en el fortalecimiento de la lectura y la escritura, con especial énfasis en la lectura de cuentos infantiles y en la creación de cuentos por parte de los estudiantes; solo un artículo focaliza de manera explícita el trabajo en el aula con obras literarias, como la de Borges, con estudiantes de educación media, considerando categorías como las de palimpsesto, hipertextualidad y competencia literaria; se trata del artículo de Martha Aragón, titulado “La literatura hipertextual: una estrategia para potenciar la escritura en la escuela”, trabajo que fue decantado en el interior de la Red de Lenguaje.

En 2012 se presentaron 34 experiencias, de innovación e investigación, en Ciencias Sociales; 29 en Lenguaje y 28 en Ciencias Naturales. Entre las 29 experiencias de Lenguaje, en 2012, solo 3 están concentradas en el trabajo con el texto literario: una, para fortalecer las competencias comunicativas desde la oralidad y la escritura o para comprender las características del cuento, el

mito y la expresión artística, como se expone en el artículo “El mundo de la zoología fantástica”, de María Liliana Benítez, quien hace referencia a la obra de Rodari y de Borges en el trabajo con los niños de tercero y cuarto grado de educación primaria. Otra, para aprender los tonos orales de la poesía en la lectura en voz alta, así como a argumentar a partir de la interpretación de los poemas leídos, como se observa en el artículo titulado “Poesía para enseñar política y economía”, del docente Laudelino Quiñonez, quien adelantó su experiencia con estudiantes de grados 10º y 11º. La tercera se titula “Jugando, leemos y escribimos: hacia una estética de la lectura y la escritura”, de Gloria Hercilia Niño y Ricardo Torres; es el resultado de una innovación destinada a todos los estudiantes de los distintos grados de la institución educativa; consiste en leer cuentos literarios y escribir guiones, a partir de autores como García Márquez, entre otras actividades (escritura literaria, títeres, exploraciones en biblioteca...).

Pero además del área de Lenguaje, la literatura se aborda también en otras áreas, si bien son pocos los casos; así, en matemática, el caso de “Alicia y los números mágicos”, de Juan Guillermo Aldana: el docente realiza el montaje teatral de *Alicia en el país de las maravillas*, de Carroll, con los niños de educación primaria de la Institución Educativa Gabriel Los Pinos; o el caso de “La incidencia del cuento en la construcción de conceptos matemáticos, en los estudiantes del tercer ciclo del Colegio Orlando Higuera Rojas”, artículo de Martín Molano, en el que explica cómo los estudiantes aprenden matemáticas escribiendo cuentos de ficción. Asimismo, el caso de “La novela como estrategia pedagógica en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias naturales”, de Rafael Meza, quien es el autor de la novela *Juana la Loca y la magia de la Química*, texto que le sirve de base para trabajar conceptos de ciencias e identificar las características de la ficción, con los estudiantes de educación media, del Colegio Técnico Distrital Palermo.

En Educación Artística se destaca el trabajo de Sandra Cecilia García: “La danza: una cura para el

alma”, en el que describe las actividades que realiza con los estudiantes de secundaria y educación media a partir de analogías entre la expresión corporal en la danza y la adaptación de textos literarios (no los nombra). Un ejercicio similar lo expone Rubén Darío González en su artículo “Maona, una experiencia en movimiento, danza y vida”, en el que interrelaciona la música con la literatura, el teatro y la danza. Cabe señalar que cuando en Educación Artística se cultiva el teatro se observa una tendencia a leer textos literarios para su adaptación o a leer los textos dramáticos; es lo que se observa en “Velada artística, una estrategia para leer y conocer el mundo desde la sensibilidad creadora de la danza”; el autor muestra cómo se relacionan las artes con las ciencias sociales, las ciencias físico-naturales y la literatura; propone para tal fin la lectura de obras de García Márquez. La figura 1 muestra el número de experiencias presentadas en los años 2013, 2014 y 2015.

En 2015 el premio alcanzó una mayor resonancia, pues se presentaron 165 experiencias; se colige que desde 2012, cuando se socializó el primer estado del arte y se realizaron talleres en los colegios en torno al diseño y desarrollo de proyectos

de innovación y de investigación, y se incentivaron programas de formación vinculados con la sistematización escrita, los docentes de la ciudad iniciaron procesos que tres años después se dieron a conocer. Se destacan en 2013 dos trabajos que ya se habían presentado en 2012 (trabajos de Aragón y de Benítez), que continuaron con su desarrollo en los años subsiguientes, como es de esperarse cuando se orienta la práctica de aula a través de proyectos: la experiencia se cualifica progresivamente con nuevos grupos de estudiantes durante varios años. La continuidad de los proyectos conduce a impactos que influyen en las decisiones de otros docentes para apoyarlos e incluso participar desde sus áreas o buscar articulaciones:

Como se observará en los datos de este balance, hay una fuerte tendencia a poner en diálogo varias asignaturas cuando se trata de innovar o de investigar en la escuela; al respecto, se observan dos rutas: 1) Docentes que por su solidez en la formación intelectual logran integrar los conocimientos (de lenguaje y ciencias naturales, por ejemplo); y 2) Docentes de distintas asignaturas que establecen pactos de cooperación para desarrollar una innovación

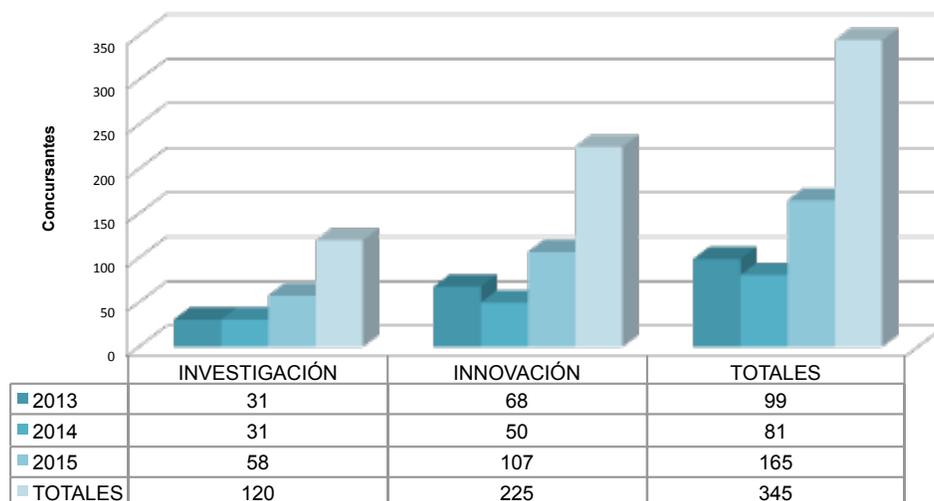


Figura 1. Premio SED-IDEP 2013-2015. Propuestas concursantes por modalidad.

Fuente: Jurado, Benítez y Rey (2015).

o investigación (los docentes de educación física en alianza con los de educación artística o incluso con los de matemáticas o ciencias naturales). (Jurado *et al.*, 2016, p. 15)

Futuras investigaciones sobre las prácticas pedagógicas escolares podrían profundizar en las distintas variantes de la interdisciplinariedad, pues hay un abanico de acepciones semánticas de este término tan recurrente en los discursos de la educación; ello implicaría trascender esta denominación en los artículos de los docentes para analizar los discursos que emergen en las prácticas de aula, porque es allí en donde se identifican con mayor consistencia los matices de la interdisciplinariedad o del currículo integrado (Bernstein, 1985, 1990; Torres, 1994).

En el paneo de los escritos que sintetizan experiencias innovadoras o de investigación en el aula con el texto literario se observa la tendencia a usar la literatura para aprender matemáticas, o ciencias naturales o transponer obras literarias a la danza o al teatro; esto, sin embargo, no es interdisciplinariedad, si bien revela la fuerza de los docentes para desatomizar el currículo (Torres, 1994; Perrenoud, 2010, 2011). Hay pocos casos en los que se reconstruyen los mundos posibles de las obras literarias para producir discursos en los que se enhebra la literatura como campo discursivo con campos discursivos de la historia y la filosofía, dando lugar a la interdisciplinariedad, característica de la lectura crítica y del análisis literario, guiado desde la perspectiva hermenéutica (Ricoeur, 2000).

En los trabajos presentados en 2013 también aparecen experiencias en las que la literatura es un pretexto para aprender cosas distintas a las especificidades literarias; por ejemplo, el docente Henry Wilson León presentó el trabajo “El papel del micro relato dramático en la formación de ciudadanía crítica”, en el que hace referencia a “la comprensión inferencial e intertextual” de los estudiantes de los grados 7° a 10°; el horizonte de su trabajo es transformar las actitudes y la ética de los estudiantes y propender para que reconozcan sus capacidades intelectuales; entre las fuentes literarias cita a Barthes,

Abad y Monterroso. En una perspectiva semejante están los trabajos de Luis Hernando Espinel: “El teatro en el colegio, herramienta para la formación artística, social y ciudadana de los estudiantes”, y de Mónica Escobar: “Estimulando aprendizajes: una experiencia educativa con calidad y pertinencia, desde la primera infancia, en el Colegio Bravo Páez”; en una y otra experiencia el teatro o el drama no es necesariamente una práctica del campo literario, si bien en la primera se cita a Grotowski y a Chéjov; en la segunda experiencia los jóvenes de “educación media fortalecida” trabajan con los estudiantes de preescolar y primaria la lectura de cuentos, la elaboración de libretos de teatro y títeres con el correspondiente montaje; pero no se referencian obras literarias que sean objeto de profundidad analítica o de recepción literaria, como se plantea en los lineamientos para el área (MEN, 1998).

Diferente a las anteriores experiencias, en la innovación titulada “Meterse en el cuento”, de Hernando Martínez, es notorio el propósito de producir textos literarios en el marco de un proyecto editorial de los docentes de lenguaje y sus estudiantes, destinado a estudiantes inscritos en grados inferiores y a la comunidad local. Así también en “La interrogación de textos como estrategia para la creación de cuentos y poemas”, de Ernesto Galindo, cuya innovación se inscribe en el marco del Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) se propende por “fortalecer la lectura inferencial y crítica” de textos literarios de Cortázar, Quiroga, Poe, García Márquez, entre otros.

En 2014, una de las experiencias premiadas en innovación se titula “Escribo ensayos, leo crítica y creativamente”, de Leandro Cerro, y es otra de las pocas que se concentra en el campo específico de la literatura. La experiencia innovadora consiste en leer con los estudiantes de los grados 6° y 7° libros de la literatura clásica sobre los cuales los estudiantes, con la interlocución y apoyo del profesor, escriben ensayos que posteriormente son publicados en un libro; el autor literario recurrente es Borges. De nuevo en 2014 la docente Martha Aragón presenta la experiencia de innovación titulada

“Tránsito por el laberinto literario: el camino que se bifurca”, destinado a estudiantes de educación media; el centro de la experiencia lo constituye la obra de Borges y recurre a la intersección entre la poesía, la pintura y el cine, desde la teoría de la hipertextualidad y los palimpsestos (Genette, 1989). El docente Henry Wilson también se presenta de nuevo con su texto “Lenguaje y pensamiento artístico en la formación de pensamiento crítico a través del micro-relato dramático”. Otras experiencias de 2014 concentradas en el trabajo con el texto literario son: “Laboratorio del pensamiento e historias itinerantes”, de Harold Fajardo, y “El arte, la oralidad y la literatura infantil como herramientas para fomentar el manejo de emociones”, de Anyul Quintero.

En 2015, las experiencias de innovación y de investigación relacionadas directamente con la literatura, son:

- “Leer la escuela con sentidos literarios”, de Mónica del Pilar Bohórquez, con especial énfasis en la literatura infantil, en educación primaria.
- “Literatura infantil: medio estratégico para el fortalecimiento, la consolidación de valores, y el crecimiento personal y convivencial en los estudiantes”, de Fabiola Parra, en educación primaria; se referencian las obras de Evelio José Rosero, Rubén Darío, Jorge Luis Borges, García Márquez y Rudyard Kipling.
- “Literactuar con el libro álbum: una propuesta para la formación de lectores en ciclo uno”, de Lina Viviana Valderrama, proyecto destinado a formar lectores literarios en la escuela considerando incluso a los padres de familia, pero no se referencian autores.
- “Relato de un superhéroe. Herramientas pedagógicas para potenciar la oralidad, lectura y escritura de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva”, de Joan Manuel Pérez; es una experiencia orientada hacia la elaboración de cuentos literarios a través del uso de las herramientas digitales.

- “Me atrevo a contar mi historia aquí. El placer y el ingenio como herramientas para leer los textos de la colección Libro al Viento en clase de lenguaje”, de Gizella Cabanillas; se referencian obras de autores como William Ospina y León Tolstói; se buscan puentes entre los personajes ficticios de las obras literarias con las historias de vida de los estudiantes.
- “La sorpresa de Nandi: generadora de nuestro proyecto de aula. Propuesta de integración curricular a través de libros de literatura infantil para el nivel de preescolar”, de July Ortiz y Norma Rodríguez; se trabaja el libro álbum de Browne, cuyo núcleo lo constituye la tradición cultural africana.

Otro aspecto fundamental en el tramo de 2013 a 2015 es la tendencia progresiva a desarrollar experiencias de innovación y de investigación de manera colectiva. En la figura 2 se observa dicho proceso ascendente.

Los datos del gráfico son un referente para identificar la tendencia de los docentes de Bogotá en el trabajo en equipo, cuestión que fue promovida por la SED con la política sobre la transformación curricular y pedagógica a través del enfoque por ciclos (desde 2008): los docentes participan en equipos de ciclo (conjuntos de grados) y en consecuencia buscan estrategias para la integración curricular. Esto es consistente con la otra tendencia observada en el mismo tramo de la convocatoria de 2013 a 2015, como lo es considerar la transversalidad curricular (figura 3).

El área de Lenguaje establece intersecciones con Ciencias Naturales, en unos casos, y con Matemáticas, en otros. La articulación se realiza a partir de la lectura de textos en el marco de los PRAES (Programas para el Cuidado del Medio Ambiente) y de proyectos para el programa Pequeños Científicos. Sin embargo, la literatura no es un área protagónica en la transversalidad, y debería serlo por el carácter dialógico e interdisciplinar inherente a los análisis críticos de las obras literarias (Eco,

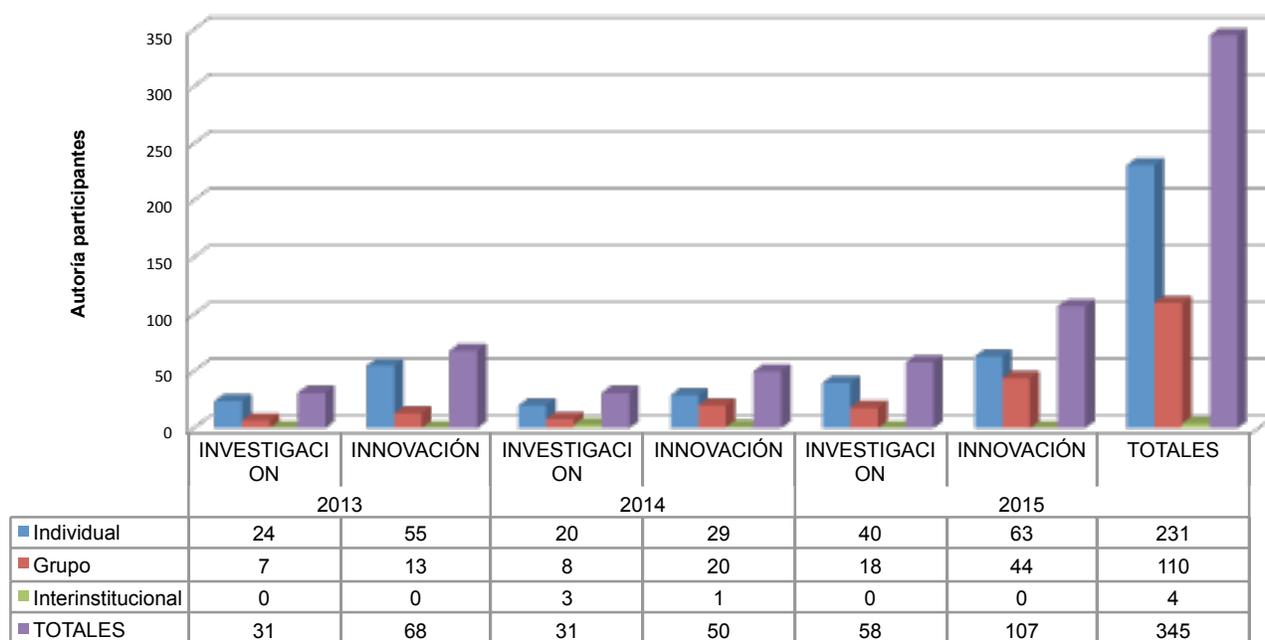


Figura 2. Premio SED-IDEP 2013-2015. Autoría total participantes por modalidad

Fuente: Jurado, Benítez y Rey (2016).

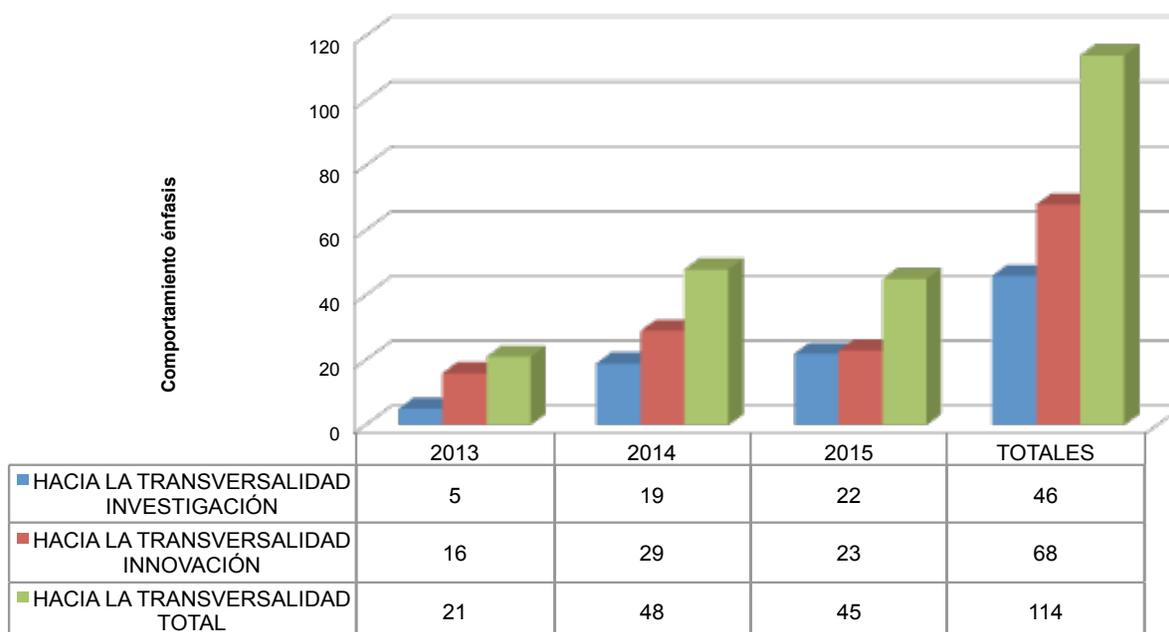


Figura 3. Premio SED-IDEP 2013-2015. Tendencia hacia la transversalidad

Fuente: Jurado, Benítez y Rey (2016).

1988). En términos generales, al hacer estos balances se colige que la literatura tiene un tratamiento periférico porque se considera, tácitamente, que la literatura, como campo específico del arte, tiene complejidades para abordarla desde proyectos de innovación o de investigación en las aulas; pero esto es precisamente lo que la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje reivindica: vivir la literatura en el marco de proyectos pedagógicos, incentivando el trabajo en equipo y con horizontes interdisciplinarios.

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje: el lugar de la literatura

La Red de Lenguaje se constituyó en 1998 en Colombia como un capítulo de la Red Latinoamericana con el mismo nombre, fundada por Josette Jolibert, en Temuco, Chile, en 1994 y promovida en Latinoamérica en 1996 (Jolibert, Cabrera, Inostroza y Riveros, 1996). Se trata de una red de docentes de los distintos niveles educativos, cuyo propósito general es animar el trabajo en equipo, en la formación inicial, continua y avanzada, como impronta propia de una red académica:

- Equipos *de investigación-acción*, es decir, de búsqueda y experimentación de estrategias para una transformación efectiva y evaluada de prácticas de aula y de prácticas de formación;
- Equipos *multi-categoriales*, que involucran a la vez formadores, maestros, estudiantes de pedagogía y de las aulas de los distintos niveles para definir y realizar proyectos de investigación-acción;
- Equipos *multidisciplinarios*, con proyectos que reúnen áreas que están en relación con la práctica del lenguaje (de matemática, ciencias, artes...), ya que el lenguaje es transversal a todas ellas. (Red Latinoamericana, 2017, p. 17)

La Red está integrada por grupos de docentes, los que a su vez constituyen nodos regionales y estos conforman la Red nacional. La Red asume

la práctica “como un terreno de indagación, en la investigación-acción”, enlazada con la escritura, “en tanto herramienta de reflexión y formación, en relación con el registro de experiencias, la observación etnográfica, el diario del docente, las memorias de las reuniones y los talleres, y como punto de partida para las discusiones orales” (Red Latinoamericana, 2017, p. 18). Cada año la Red Colombiana realiza un taller y la Red Latinoamericana cada dos años. En el taller nacional se seleccionan las ponencias/experiencias que representan al país en el taller latinoamericano. Taller significa que no se trata de congresos sino de eventos de discusión en torno a las experiencias pedagógicas, de innovación o de investigación, previamente leídos los textos en los que se condensan dichas experiencias. Las experiencias se nuclean en nueve mesas o ejes de trabajo que la Red Colombiana promueve para sus talleres: 1) Lectura; 2) escritura; 3) oralidad; 4) interculturalidad; 5) literatura; 6) formación docente; 7) evaluación; 8) infancia, lenguaje y educación; 9) lenguaje, pedagogía y democracia. Cada mesa de trabajo es un encuentro, virtual (intercambios virtuales) y presencial (análisis y discusión *in situ* en el taller regional y en el anual), de los docentes participantes en la Red.

En el taller nacional de la Red Colombiana realizado en 2018, en la Universidad de la Amazonia, en Florencia, Caquetá, se discutieron 11 ponencias/experiencias en la mesa de trabajo de Literatura, o Formación Literaria, con la participación de 42 docentes de distintas regiones del país (Tumaco, Cali, Medellín, Bogotá, Ibagué, San Andrés Islas y Florencia). Pero una de estas ponencias no hace ninguna mención al texto literario, pues su énfasis es la lectura en la educación primaria. Cabe señalar que en la mesa de lectura se discutieron 41 ponencias, con 63 participantes, entre las cuales algunas hacen hincapié en la lectura de textos literarios en las aulas. Las jornadas de discusión se realizaron durante dos días y se iniciaron con un taller de sensibilización estética (en la mesa de literatura el taller fue diseñado y realizado por Henao, Moreno, Rivera, Ramírez, Caro, Rivera Escobar,

Posada y Atehortúa). Entre las 11 ponencias, 3 condensan experiencias en educación superior, 5 en educación secundaria, 2 en educación primaria y 1 en la modalidad de Escuela Nueva. Previamente los coordinadores de la mesa de trabajo propusieron una serie de preguntas para guiar la discusión:

¿Cuál es el estado de la discusión de la literatura y sus didácticas en los procesos de formación inicial, avanzada y continua de maestros en Colombia? Considerar:

- Autores y enfoques del marco referencial.
- Lugar de la didáctica.

¿Qué reflexiones e incidencia tiene el estudio de la literatura y sus didácticas en las políticas públicas dirigidas a la formación inicial, avanzada y continua de maestros en Colombia? Considerar:

- El maestro como un sujeto político.
- Nivel educativo.
- Contexto de la experiencia.
- Concepción de aprendiz y sujeto discursivo.

Para las conclusiones:

¿Cuál es el valor formativo de la experiencia desarrollada en relación con: ¿el saber disciplinar, didáctico y político del maestro de literatura?

Si bien es notoria la tendencia a exponer de manera magistral, con la ayuda de diapositivas, los fundamentos teóricos que sirvieron de soporte a la experiencia pedagógica, los moderadores/coordinadores de la “mesa de trabajo” intervienen para reencaminar la dinámica concertada en la Red y retomar las preguntas dadas como pivotes de la discusión. Los docentes con mayor experticia en deliberaciones académicas y en los dominios de las pedagogías y didácticas de la literatura se acoplan a la dinámica, pero otros, con una formación más débil, optan por la exposición oral sobre la

cual esperan que les planteen preguntas al finalizar. Llama la atención que entre las preguntas orientadoras para la discusión no se focalice la pedagogía por proyectos (enfoque reivindicado por la Red) sino la preocupación por las didácticas.

La literatura en la formación inicial, continua y avanzada

Las tres experiencias desarrolladas en educación superior están vinculadas con la formación inicial, continua y avanzada en el ámbito del lenguaje y la literatura. Un aspecto que las une es la preocupación por la dimensión estética en la formación de los docentes, de quienes se espera cultiven en sus estudiantes las sensaciones y emociones en la experiencia literaria y científica. Una de las ponencias entrelaza la formación continua (talleres para docentes) con la formación inicial y avanzada, por cuanto uno de los autores es docente de educación básica y de educación superior, y adelanta la tesis de doctorado; entre los corpus que son objeto de análisis está la recepción de textos (literarios, cinematográficos, científicos, publicitarios) cuyos registros devienen de los participantes en el taller latinoamericano realizado en México (2017, en Oaxaca). La ponencia se titula “La emoción, la razón y la experiencia estética del lector con la obra literaria”, de Norberto Caro y Mónica Moreno; su singularidad es la de promover la reflexión de los docentes en torno a la experiencia estética y la interpretación de textos literarios y cinematográficos; los autores invitan a poner en diálogo a la literatura con las ciencias en la perspectiva de la formación de sujetos con la ética y la estética para la vida; una de las categorías fundamentales en el desarrollo de la experiencia es la abducción (Peirce, 1988; Eco, 1988).

La categoría abducción es también introducida en la ponencia titulada “Lectura crítica en matemáticas: un ejemplo desde el enfoque histórico”, presentada por Clara Rivera, Luis Rivera y Rubén Henao, con énfasis en la educación inicial (Licenciatura en Matemáticas y Física). El foco de la

experiencia lo constituye la lectura crítica en los discursos que se movilizan en los contextos educativos. El enfoque histórico de las ciencias, entre ellas la matemática, se constituye en el soporte para la articulación con la literatura apuntando al desarrollo del pensamiento crítico de quienes aprenden. La entrada a la literatura se da a través de la escritura de relatos ficticios surgidos, por ejemplo, de autores como Lewis Carroll; la experiencia la realizan con un grupo de estudiantes de la carrera de Matemáticas y Física, quienes se pronuncian sobre los efectos de la lectura y la escritura ficticia en los procesos de razonamiento, de textos de diverso género y en la lectura de textos sobre matemáticas y ciencias naturales. Subyace la tesis según la cual la lectura crítica de obras literarias contribuye a la asunción de la matemática desde una perspectiva analítica y crítica.

La tercera experiencia pedagógica en la educación superior es liderada por Sandra Cerquera, Fáiver Sánchez y Diego Barrera, de la Universidad de la Amazonia; muestran los desarrollos del proyecto “La enseñanza de la literatura como elemento fundamental para la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado”, en el que participan los estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Educación con énfasis en Lengua Castellana y Literatura. El propósito es construir con los estudiantes un corpus canónico de la narrativa de la violencia en Colombia y producir ensayos con los cuales se promoverá la lectura de las novelas en las zonas rurales o centros poblados, y constituye un requisito para el grado en la licenciatura.

La literatura en la educación secundaria

Entre las ponencias relacionadas con la literatura en la educación secundaria sobresale la de la maestra Yolanda López (2010), del Nodo del Tolima. Durante la década de 2010 fue mostrando en los talleres nacionales y latinoamericanos de la Red los avances de sus propuestas innovadoras,

siempre en torno al trabajo con el texto literario en las aulas. Como producto de estas innovaciones la Red publicó en 2010 el libro *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria: una experiencia de reflexión para transformar la práctica pedagógica*. En este libro expone el desarrollo de secuencias didácticas relacionadas con la lectura y la escritura de crónicas periodísticas: los estudiantes leen con la maestra crónicas de García Márquez, Germán Santamaría y Truman Capote, para comprender los estilos y los contenidos de las crónicas y proceder luego con la escritura de crónicas en torno a los contextos de la vida diaria; así, los estudiantes son autores de crónicas que se publican en el periódico principal de la ciudad, luego de las depuraciones de los borradores y la selección de los mejores; escribir crónicas no es pues una tarea sino una actividad vinculada con la cotidianidad y la necesidad de comunicar a otros las reflexiones sobre fenómenos sociales; por eso uno de los horizontes pragmáticos de la escritura es la participación en un concurso departamental sobre crónicas periodísticas.

En su libro, la maestra explica el desarrollo de otra secuencia didáctica cuyo foco es el análisis crítico de las imágenes, sean fijas o en movimiento, con especial atención en la caricatura política (imagen fija) y la publicidad en televisión (imagen en movimiento). También consideró la producción de textos publicitarios por parte de los estudiantes. Una tercera secuencia didáctica está orientada hacia el conocimiento del género documental audiovisual, para lo cual los estudiantes analizan documentales de televisión como los que aparecen en History Chanel, Discovery Chanel y National Geographic; los estudiantes producen luego documentales en torno al reciclaje, los jóvenes góticos, el exorcismo, el cementerio, la prostitución y la economía informal. Finalmente, en el libro se resume la experiencia de trabajo con el texto literario a partir de los palimpsestos (Genette, 1989); el trabajo gira alrededor de *La vorágine*, cuentos de Horación Quiroga, de Rulfo y de García Márquez y

desemboca en la invención de minificciones, considerando personajes y tópicos de dichas obras. Cada secuencia didáctica tiene su propia delimitación, no se enlazan entre sí, aunque mantienen el espíritu de la innovación.

En 2018 la maestra López puso en consideración de la mesa de literatura la experiencia relacionada con la lectura de la novela colombiana *María*, de Jorge Isaacs, con estudiantes del grado octavo de secundaria. La ponencia se titula “*María*: lectura como experiencia vinculada al gusto”; inicia destacando el modelo de la secuencia didáctica (una serie de pasos preestablecidos que se irán desarrollando progresivamente con los estudiantes); la descripción de la experiencia muestra momentos propicios para abrir el proceso hacia lo que es propio de la pedagogía por proyectos: indagación en profundidad de la docente y los estudiantes en torno a los correlatos insinuados por los mismos estudiantes, en congruencia con la experiencia de recepción de la obra, como la historia, la geografía y la cosmovisión de los esclavos provenientes de África; asimismo se soslaya la posibilidad de abordar las intencionalidades ideológicas del narrador y las remisiones del texto a otras obras literarias del canon universal, como *Atala*, de Chateaubriand, o las obras de autores como Cervantes y Shakespeare, que forman parte de las obras nombradas en la novela; esto posibilita establecer el puente con los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana: estudiar la literatura desde el dialogismo literario, esto es, el diálogo entre los textos dentro del texto que es objeto de lectura y de análisis.

La perspectiva de la pedagogía por proyectos, en el caso del trabajo de Yolanda López con la novela *María*, se insinúa cuando los estudiantes se aproximan a las ciencias naturales al preguntar sobre algunos de los medicamentos (el bromuro) de la protagonista y sobre el funcionamiento neurológico de la epilepsia. Las aperturas de la obra, tomando siempre como apoyo las voces de los estudiantes, corpus valiosísimo en esta ponencia, propician la incursión en las artes audiovisuales al

analizar las versiones cinematográficas de la novela; la historia del cine, de la fotografía y el ejercicio intelectual de adaptar capítulos a guiones para televisión, teatro o novela gráfica constituyen rutas de indagación y de descubrimientos como se espera en la pedagogía por proyectos (Jolibert y Sraiki, 2009).

Bocetos de proyectos

Dos ponencias aluden al trabajo explícito con la literatura pero no dan lugar a las voces de los estudiantes y, en consecuencia, no introducen casos para el análisis o registros orales o escritos que permitan analizar los modos de interpretar los textos, sea de los estudiantes o del docente. Es el caso de “*Microutopías de lo cotidiano con estudiantes de secundaria: una lectura meta-artística de El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert L. Stevenson”, y “*Camino a Comala, en búsqueda del pensamiento crítico*”; son escritos que no sintonizan con los principios filosóficos y metodológicos de la Red, porque no aparecen indicios del trabajo colectivo, de las voces de quienes participan de la formación, de los dilemas que empujan hacia la indagación y la mirada etnográfica; sus autores (Felipe Paniagua y Víctor Glancario Sandoval) son estudiantes de licenciatura que, se supone, llevan poco tiempo en la Red; sus trabajos, sin embargo, son un referente para identificar autores y obras que son recurrentes en las aulas en la perspectiva de la lectura, la discusión oral y la escritura (Jolibert y Sraiki, 2009).

El lugar de la poesía en los proyectos de aula

De otro lado, dos ponencias, una en secundaria y una en primaria, abordan la poesía estableciendo las intersecciones entre la obra de poetas reconocidos en el canon (Apollinaire, García Lorca) y la escritura creativa de los estudiantes; la hipótesis que subyace en estas experiencias es la de considerar que si se sabe leer reflexivamente la poesía

de autores reconocidos (Silva, Neruda) se sabe también escribir poesía; sin embargo, no aparecen instrumentos valorativos que permitan mostrar la dimensión estética de la poesía escrita por los estudiantes, es decir, mostrar con algunas categorías o criterios si los versos escritos por los estudiantes son, en efecto, poesía y qué hace que lo sean. La ponencia se titula “Pedagogía por proyectos, literatura y políticas públicas”, de Carolina Arias, Tatiana Pachón y Gloria Ramos; las autoras realizan un balance sobre el proceso adelantado durante una década y es ilustrativo de lo que en la Red se identifica como trabajo multicategorial: docentes de distintos niveles del sistema educativo (transición, primaria y secundaria, como en este caso) constituyen un equipo, aunque las instituciones educativas en las que laboran sean distintas.

Literatura y multimodalidad textual

Uno de los recursos para propiciar innovaciones en el trabajo con el texto literario es el de la multimodalidad textual: a partir de una obra literaria se establece el puente con el cine, la fotografía, la danza, la pintura. En esta perspectiva se ubica el trabajo de Yeimy Romero, como formadora de docentes: “El cuerpo resonante. La literatura escolar desde un enfoque agentivo: experiencias de aula”. El énfasis de la ponencia está en explicar las relaciones entre el cuerpo, las emociones y la literatura, en el contexto educativo y familiar, apuntando a los géneros de la crónica, la entrevista, el ensayo, el diario y las historias de vida en el acompañamiento a maestras que trabajan con proyectos y según la experiencia de la autora en la educación secundaria.

Literatura e interculturalidad

Finalmente, dos ponencias se caracterizan por la dimensión intercultural que subyace en el trabajo que realizan las docentes en la zona rural y en territorios multilingües como San Andrés Islas. Se trata, en primer lugar, de la ponencia “Dar de leer entre las montañas de Caquetá”, en la que la maestra

Yolanda Suárez narra su experiencia pedagógica (Vassilef, 2001) como mediadora de lectura en los diferentes grados de la institución educativa rural en la que trabaja. Narra las transformaciones vividas, como maestra de escuela nueva, modelo cuyos únicos instrumentos de aprendizaje son las guías, hacia un trabajo que se concentra en los textos auténticos de la Colección Semilla, programa editorial del MEN. Esta ponencia es ilustrativa sobre cómo narrar la experiencia en lugar de poner el acento recurrente en citas de autores y en desmedro de la experiencia misma. La autora interpreta los contextos del entorno rural y desde allí hace apuestas para la seducción de los niños y los jóvenes hacia la lectura de textos literarios (Bombini, 2017).

En segundo lugar, la ponencia presentada por el grupo de docentes de San Andrés Islas, titulada “Narrativas orales como estrategia para acercarse a la literatura”, de Iris Blanco y Derly Sinclair, muestra la complejidad de la escuela cuando conviven varias lenguas en la comunidad (creol, castellano e inglés); señalan las autoras que la desesperanza de los estudiantes es uno de los obstáculos para leer y estudiar con ellos la literatura; para trascender los problemas sociales y las resistencias intelectuales propusieron leer obras de autores isleños, considerando que al reconocer los contextos culturales representados en las obras, cercanos a sus vidas, podría ser posible el interés de los niños y los jóvenes hacia la lectura de carácter literario. En esta perspectiva promueven diversos géneros, como el epistolar, la oratoria, la poesía vernacular, el teatro, las rondas, los cuentos, los documentales audiovisuales y los juegos en la cultura isleña.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15 (monográfico sobre Bernstein). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5118/4197>
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Bogotá: El Griot.

- Bombini, G. (2017). *La literatura: entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá: Panamericana.
- Consejo Distrital de Bogotá (2007). *Acuerdo 273, Por medio del cual se establecen estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Eco, U. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Lumen.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2014). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2014*. Bogotá.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2017). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2016*. Bogotá.
- Jolibert, J. y Sraiki, Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J., Cabrera, I., Inostroza, G. y Riveros, X. (1996). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc-Santillana.
- Jurado, F., Benítez, S. y Rey, S. (2016). *Premio a la investigación e innovación educativa, 2007 a 2012. Un estudio del arte*. Bogotá: IDEP-SED.
- Jurado, F., Rodríguez, E., Barriga, C., Sierra, C., Rey, S., Benítez, S. y Suárez, M. (2016). *Premio a la investigación e innovación educativa, 2013-2015*. Bogotá: IDEP-SED.
- López, Y. (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria*. Bogotá: Red/Lenguaje.
- Ministerio de Gobierno de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Espiral Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.
- Peirce, Ch.S. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica.
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. México: J.C. Sáez Editor.
- Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2017). *Pedagogía, Lenguaje y Democracia*. Bogotá: Red/Lenguaje.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Vassilef, J. (2001). Historias de vida y pedagogía de proyectos. En *La pedagogía de proyectos: opción de cambio social*. Cuadernos de Trabajo No. 1. Bogotá. Universidad Distrital.



enunciación

GUÍA PARA AUTORES

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de postgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

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

1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento, así como el (los) nombre(s) y apellidos de su (s) autores, y su filiación institucional. La estructura generalmente

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

- *Artículos de reflexión*: que corresponden a resultados de estudios realizados por (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión*: estudios hechos por el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 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 forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el Comité Editorial.

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

- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: 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 en línea, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como “archivo complementario” el *Formato de autorización y garantía de primera publicación*.
- El documento debe enviarse en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre office y open office.
- La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras y la mínima de 4000 para artículos de investigación, reflexión y revisión, y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos y reportes de caso; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1,5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm; archivo en formato Word únicamente. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (ver numeral 2).
- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo, y no debe exceder las 12 palabras. Se presenta en español 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 (los) autor(es) ya ha(n) publicado en algún número del volumen al que aplica en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.

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

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

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

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

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

AUTHORS GUIDELINES

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

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

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

1. Types of articles

- *Research Articles*: A document that details the original results of research projects. The processes from which they are derived are explicitly indicated in the document, as well as the name of their authors and their institutional affiliation. The structure generally used consists of introduction, methodology, results, conclusions, acknowledgements and bibliographical references.
- *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.