



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 25 número 1, enero/junio de 2020

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 Minciencias

EDITORES

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

Dr. Mario Montoya Castillo
*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. 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. 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. Dora Inés Calderón
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dr. Gerzon Yair Calle Álvarez
Universidad de Antioquia, Colombia
Mg. Blanca Yaneth González Pinzón
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Dra. María del Carmen Méndez Santos
Universitat d'Alacant, España
Mg. Katharyne Gutiérrez Rincón
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverry
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Dra. María Nancy Ortiz Naranjo
Universidad de Antioquia, Colombia
Dra. Luz Angélica Sepúlveda
Laboratório de Educação, Brasil
Mg. Gloria Esperanza Mora Monroy
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dra. María del Pilar Vila
*Universidad Nacional de Comahue,
Argentina*

Dra. Raquel Guzmán
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Dra. Eva Álvarez Ramos
Universidad de Valladolid, España

Dra. Carmela Pérez-Salazar Resano
Universidad de Navarra, España

Mg. Margarita Misas Avella
Universidad del Bosque, Colombia

Mg. Graciela Herrera de Bett
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mg. María Olga Herrera Becerra
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia, Colombia*

Dra. Gloria Smith Avendaño de Barón
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia, Colombia*

Dr. Sergio Alonso Lopera Medina
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Robinsón Mauricio Grajales Alzate
Universidad del Valle, Colombia

Dra. Violeta Molina
*Pontificia Universidad Javeriana de Cali,
Colombia*

Dr. John Saúl Gil
Universidad del Valle, Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
- CIDC

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - CIDC

Fernando Piraquive P.

ASISTENTE EDITORIAL

Ana María Castillo Montaña

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julián Hernández - Taller de Diseño

DISEÑO DE CARÁTULA

Julián Hernández - Taller de Diseño

Ilustración de carátula

Ilustración de carátula https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a6/Kandinsky_-_Jaune_Rouge_Bleu.jpg (1925) 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 y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la Universidad Distrital FJDC y la normatividad vigente en el tema en Colombia. En todo caso, se dará a los autores oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

Responsabilidades de los revisores

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación*, colaborando, en forma oportuna,

con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

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

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

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

Responsabilidades 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, dicha información, los autores deberán suministrar o facilitar el acceso a esta. Si llegan a ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad ([Formato de autorización y garantía de primera publicación](#)) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicada o presentada en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al Comité Editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración.

Adicionalmente, el autor debe reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que 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 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 y/o fuente de una o más páginas, más de dos tablas y/o figuras y/o fotografías.
- Uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo.
- Presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente.
- Presentación de credenciales falsas 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 Universidad Distrital Francisco José de Caldas en esta materia.

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

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

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 Universidad Distrital, 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 al (a los) autor(es) del mismo la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

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

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

Aviso de derechos de autor(a)



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 behaviour

Severities of unethical behaviour

- 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 behaviour

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

Unethical behaviour may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal “*Enunciación*” and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behaviour must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behaviour should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behaviour must be reported to the Universidad Distrital’s publications committee.

Investigation

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behaviour with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behaviour

An unethical behaviour of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)

Report authors’ or reviewers’ misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behaviour in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

Copyright Notice



Enunciación is an open-access publication, with no 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

- Figuras de lo invisible 12
Mario Montoya Castillo

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

- Metáfora y producción de sentido en el conocimiento profesional del profesor 15
Metaphor and meaning production in the professional knowledge of the teacher
Lila Adriana Castañeda Mosquera

- Cita directa e indirecta en la construcción narrativa de estudiantes escolares mexicanos 29
Direct and indirect quotation in narrative construction of Mexican scholar students
Luisa Josefina Alarcón Neve

- Escribir e investigar en la universidad: saldos de una alianza olvidada 48
Writing and researching at university: The outcomes of a forgotten alliance
Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

- Evolución del repertorio didáctico durante la formación inicial del profesorado en Letras 63
Evolution of the didactic repertoire during the initial training of language teachers
Marcos Maldonado

- Evaluar la competencia discursiva en la clase de español como lengua extranjera 76
Assessing discursive competence in Spanish as foreign language classes
Encarnación Atienza Cerezo

- Pedagogía de la lectura en educación popular: el caso de los pre-ICFES populares en Bogotá 91
Pedagogy of reading in popular education: a case study of popular pre-ICFES in the city of Bogotá
Jazmín Amparo Márquez Ortiz

LENGUAJE Y CONFLICTO

- Literatura, violencia política y educación 104
Literature, political violence and education
Ángela María López López

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

- El lenguaje de los medios de comunicación en los Premios Miguel Delibes 120
Mass media speech in Miguel Delibes Awards
María Monjas Eleta

RESEÑA

- Cómo ayudar a nuestros hijos a alcanzar sus metas. En la escuela, en su vida, para el mundo 137
Support our children for accomplishing their goals in school, ordinary life and the world
María Elvira Rodríguez Luna

AUTOR INVITADO

- Pedagogía y didáctica de la literatura: tramas de la subjetividad e imaginación 142
Pedagogy and didactics of the literature: plots about subjectivity and imagination
Pedro Baquero Másmela

Editorial

Figuras de lo invisible

En la portada de este volumen 25, número 1, ofrecemos una obra abstracta de Wassily Kandinsky titulada *Amarillo, rojo, azul* (1925), considerada por la mayoría de la crítica como ejemplar del arte abstracto. Formas nebulosas, colores que se transforman unos en otros, líneas finas paralelas o divergentes de figuras geométricas, cuadrados, semi-círculos, figuras contorneadas; un mundo brumoso en el que aparecen las *figuras de lo invisible* que definen lo que conocemos como arte abstracto, en el que el objeto está ausente. Nos enseña Kandinsky (1995) que “[t]oda obra sería suena interiormente como las palabras pronunciadas con tranquilidad sublime: ‘Aquí estoy’” (p. 121).

Pensar, escribir, investigar son también *juegos* en los que dichas figuras de lo invisible ocupan su lugar, pues una comunidad académico-científica lo que hace, con esfuerzo, vitalidad y método, es un tránsito de lo invisible a lo visible en las que, por decirlo de alguna manera, se vierten categorías de pensamiento a categorías lingüísticas para formar textos y discursos. Unas figuras de lo invisible que el investigador hace visibles y que las revistas científicas, en este caso *Enunciación*, ponen en circulación con propósitos de tejer comunidad académica con criterios de calidad; sitúan los saberes y los conocimientos en los contextos locales y mundiales para fortalecer espacios de discusión académica y, por supuesto, para robustecer redes y circuitos de cooperación científica. Parafraseando a Kandinsky diremos que “aquí estamos”, “aquí está *Enunciación*” pensando y vigorizando procesos de interlocución y reflexión del lenguaje y la pedagogía, en una aproximación al mundo social y cultural que encuentra en los textos científicos su manifestación más explícita.

Aquí está *Enunciación* y, en consecuencia, no podemos estar al margen de lo que acontece en el planeta con la covid-19, que ha producido un movimiento sin antecedentes en la historia de la humanidad, que seguramente vaya a transformar la cultura y la sociedad. Esta pandemia que *aterroriza* pone de presente dos problematizaciones centrales sobre las que debemos ganar conciencia y actuar. Por un lado, habitamos un presente en el que se amenaza y se actúa contra la vida y, por el otro, en ese habitar, amenazamos y aniquilamos a la naturaleza. Estas dos amenazas (contra la vida y la *natura*) se convierten en altavoz potente que señala el fracaso del capitalismo avanzado en el que la vida, lo animal y lo humano cobran poco valor; el centro es el capital y su poder, el mercado y sus fracasos. El diagnóstico de nuestro tiempo es lamentable, pues no hay una proximidad con principios y criterios éticos, estéticos, políticos, económicos y espirituales para habitar el mundo y nuestra existencia. Saramago precisó que su novela *Ensayo sobre la ceguera*, “plasmaba, criticaba y desenmascaraba a una sociedad podrida y desencajada”. Sin embargo, debemos indicar que desenmascarar esta ceguera es un llamado a la esperanza y, especialmente, a la solidaridad auténtica en medio de tanta putrefacción. Si habitamos un presente que nos tiene engeguados, llenos de pánico y desesperados, es necesario decir con firmeza y con serenidad “aquí estamos”, tal como lo enseñó Kandinsky, siempre en defensa de la vida.

Aquí estamos en medio de las figuras invisibles y de la incertidumbre que trae la covid-19. Aquí estamos en medio de esta tempestad en la que es importante y necesario alcanzar esa tranquilidad sublime para pensar, *coconstruir* y actuar, siempre desde una mirada crítica, pues entendemos que los retos son inmensos. Aquí estamos, en fin, para diagnosticar y señalar los peligros, y también para recuperar la conexión con la naturaleza y con la realidad más próxima, con lo cotidiano. Así, desde esta tribuna, instamos a toda la ciudadanía, a toda la comunidad académica y científica y a todos los gobernantes del mundo, a estar tranquilos, a guardar un temple anímico en la distancia del desasosiego para reinventar o refundar un mundo que aún no sabemos, pues el que tenemos está totalmente trastocado. Con tranquilidad, seriedad, rigor y honestidad podemos construir un nuevo mundo que haga posible superar esta arritmia y estridencia que le hemos provocado a la naturaleza, para normalizar los latidos de su corazón, para resituar un nuevo tejido social y cultural.

Aquí estamos, también, desde nuestro campo: *educación, lenguaje y pedagogía* en el que los retos tampoco son pocos. Una tarea esencial es erradicar ese espanto que desde todos los lugares nos sitúa en la destrucción que gestiona la vida y la muerte, ya que paralizar y esclavizar son mecanismos para instalar las políticas del miedo. Siguiendo a Deleuze (1991), diremos que “no se trata de temer o esperar, sino de buscar nuevas armas” (p. 18), pues de lo que se trata es de avanzar en la *coconstrucción*.

En este *coconstruir juntos*, el espacio tiene una importancia inmensa pues, por lo pronto, el regreso al territorio escolar presencial no va a ser fácil. Esto pone a prueba a toda la comunidad académica del país para construir un real espacio de lo virtual para la formación, pues dicha construcción tiene exigencias que quizá no se han abordado en la mayoría de las instituciones. Como se sabe, la educación virtual no solo exige una formación y capacitación de sus actores (especialmente profesores y estudiantes) e infraestructura tecnológica para su puesta en marcha. Seguramente, todo esto exigirá nuevas políticas educativas, reglamentaciones en las instituciones, apuestas éticas, formas de evaluar, formas de vigilancia y control, apuestas curriculares. Si todo esto cambia (esperemos que sea para bien), a nivel global cambiarán también muchas cosas. Por ejemplo, esta refundación o este nuevo mundo en educación eclipsará algunas profesiones y hará necesarias otras. Cobrarán importancia aspectos que hoy no son importantes y, por tanto, van a cambiar las maneras de evaluar y ranquear a las instituciones, a los grupos de investigación y a las revistas. En fin, la educación virtual será un tema fuerte de discusión en todo este movimiento. Ojalá, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas aproveche la coyuntura de su reforma universitaria para encarar, siguiendo a Kandinsky, con toda tranquilidad y seriedad, la construcción de este espacio virtual para el despliegue de unas prácticas educativas e investigativas de alta calidad. Ojalá esta educación virtual y estos tiempos de tormenta contribuyan a resituar el papel de las ciencias sociales, las humanidades, el lenguaje, la educación y la pedagogía. La pregunta es: ¿Hacia dónde vamos? Todavía no lo sabemos con precisión, pues abundan las *figuras de lo invisible*. Con tranquilidad y seriedad dichas figuras se convertirán en potencia y todo saldrá bien porque “aquí estamos”.

Referencias bibliográficas

Kandinsky, W. (1995). *De lo espiritual en el arte*. Editada por Nina Kandisky. Trad. G. Dieterich. Bogotá: Labor.

Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En F. Christian, *El lenguaje libertario* (tomo II). Montevideo: Nordan.

Saramago, J. (1996). *Ensayo sobre la ceguera*. [B. Losada, Trad.]. Bogotá: Alfaguara.

Mario Montoya Castillo
Editor

Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Metáfora y producción de sentido en el conocimiento profesional del profesor

Metaphor and meaning production in the professional knowledge of the teacher

Lila Adriana Castañeda Mosquera* 

Resumen

Se reflexiona acerca de cómo el discurso del profesor interpela a los estudiantes para devenir nuevos sujetos. Dicho discurso se constituye a través de metáforas que integran el conocimiento profesional de los docentes. Se ubican los desarrollos del programa de investigación acerca del conocimiento profesional docente, campo que ha adquirido particular relevancia en los últimos veinte años, particularmente desde las didácticas específicas. Se acopian algunas apuestas teóricas desde una perspectiva analítica discursiva acerca de las metáforas como constituyentes del pensamiento y de la producción del sentido como la conjunción entre significado y valor. Finalmente, se presentan resultados de investigaciones sobre el discurso docente, analizado desde una metodología cualitativa-interpretativa, haciendo evidente cómo se producen nuevos sentidos para los sujetos que participan de la acción educativa, y cómo los docentes, ejerciendo su papel de trabajadores de la cultura e intelectuales transformativos, construyen las nociones que enseñan a través del pensamiento metafórico, que se muestra como una potencial riqueza de los profesores, ya que construye sentidos desde lo lúdico, lo sensible y lo imaginario

Palabras clave: conocimiento, docente, discurso, educación, investigación pedagógica.

Abstract

There is a reflection of the way in which the teacher's discourse challenges students to become new subjects. The discourse is constituted through metaphors, which integrate the professional knowledge of the teacher. The research program further develops on the professional teaching knowledge, a field that has acquired particular relevance in the last twenty years especially from specific didactics. Different theoretical perspectives are gathered from a discursive analytical perspective regarding metaphors as constituents of thought, and the production of meaning as the conjunction between meaning and value. Finally, the results of the research on the teaching discourse are presented, which is analyzed from a qualitative-interpretive methodology. It makes evident how new meanings are produced for the subjects who participate in the educational action. It also gives an account of the way the educators, exercising their role as cultural workers and transformative intellectuals, build the notions they teach through metaphorical thinking, which is shown as a potential enrichment of the teachers, since it builds a sense of the ludic, the sensible, and the imaginary.

Keywords: Knowledge, teacher, speech, education, pedagogical research.

* Licenciada en Pedagogía Musical de la Universidad Nacional; especialista en Pedagogía; magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido docente de la Academia Luis A. Calvo y de la Secretaría de Educación del Distrito (SED); se desempeña como docente del Departamento de Educación Musical de la Universidad Pedagógica Nacional. Adelanta estudios en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN). Está adscrita al grupo de investigación Por las Aulas Colombianas, categoría A en Colciencias. Correo electrónico: lacastanedam@pedagogica.edu.co

Introducción

La reflexión de este trabajo gira en torno a la hipótesis según la cual el discurso que produce el profesor en el aula se constituye a través de metáforas que integran su conocimiento profesional e interpelan a los estudiantes para devenir nuevos sujetos a partir de estas metáforas. El esfuerzo se dirige a responder los siguientes interrogantes: ¿Qué papel cumplen las metáforas del discurso docente en la configuración del pensamiento y del conocimiento?, y ¿cómo se produce esta exhortación para el devenir de nuevos sujetos?

Se ha indagado en distintos teóricos que han reflexionado alrededor de estas cuestiones, desde la perspectiva de Nietzsche (2017) sobre el pensamiento metafórico, pasando por los planteamientos de Lakoff y Johnson (1986), hasta los de E. Lizcano (2006), alrededor de las metáforas como atribución de sentido; también se abordan algunos postulados de Bajtín (1976, 1992), y se han elaborado conclusiones centradas en una revisión sobre lo que se entiende como *producción de sentido*.

El artículo explica la concepción del conocimiento profesional del profesor como campo de indagación emergente en las últimas décadas, posteriormente reconoce el papel del lenguaje y la metáfora en la producción de sentido de los sujetos y, finalmente, se muestra cómo las investigaciones realizadas sobre el *conocimiento profesional específico de los docentes asociado a categorías particulares*, acuñado por Perafán (2004, 2015) dan cuenta de esta construcción.

Metodología

Para elaborar este artículo se realizó una síntesis de las tendencias investigativas acerca del *conocimiento profesional del profesor*, como programa de investigación. Posteriormente se efectuó la revisión bibliográfica y un rastreo de la argumentación de autores que investigan sobre las metáforas y su relación con el pensamiento; esta investigación indagó por la pregunta sobre la relación entre la

analogía y la metáfora, y su posible papel en la constitución del pensamiento.

El paso siguiente fue articular, organizar y relacionar las posturas de distintos autores, no de manera cronológica, sino desde una perspectiva analítica discursiva, propiciando así el diálogo entre distintos referentes teóricos y metodológicos, alrededor del pensamiento metafórico y la producción de sentido desde un abordaje cualitativo.

Finalmente, se revisaron las concepciones del conocimiento del profesor y las indagaciones realizadas por el grupo investigación Por las Aulas Colombianas, las cuales se realizan desde una perspectiva cualitativa-interpretativa a través de estudios de caso acerca de nociones escolares.

En estas investigaciones se llevó a cabo el análisis del discurso de profesores durante y después de las clases. Como resultado se encontraron expresiones recurrentes, rutinas o gestos, tomados como metáforas que connotan eventos donde se producen sentidos particulares asociados a las nociones que se enseñan.

El conocimiento profesional del profesor como campo de indagación

Para responder a los interrogantes enunciados en la introducción, es importante contextualizar el campo investigativo alrededor del conocimiento profesional del profesor. Para esto, se ha realizado un breve recorrido cronológico acerca de las tendencias en este campo, acudiendo a referentes reconocidos, específicamente Shulman (1997) y Angulo (1999).

Para entender al profesor como productor del conocimiento que enseña, es preciso adentrarse en la investigación acerca del conocimiento profesional del profesor; este campo de indagación surge con fuerza a mediados de la década de 1980, como una convergencia entre los estudios sobre las habilidades docentes, como en los estudios proceso-producto, tiempo de aprendizaje en el aula e investigación mediacional centrada en el estudiante (Castañeda y Perafán 2015) y otros

trabajos de corte más etnográfico, como en la ecología del aula; además de las investigaciones sobre el pensamiento docente, que abordaron teorías y creencias, planificación del profesor y pensamientos interactivos y toma de decisiones del docente (Shulman, 1997; Angulo, 1999).

Las primeras investigaciones mencionadas consideraban al docente como un técnico instrumental que aplicaba los currículos diseñados por expertos y se centraban en el desarrollo de habilidades para la transmisión eficaz de estos currículos. Al abordar el pensamiento y la cognición de los docentes se comienza a observar la elaboración de un saber particular en los profesores, que no corresponde necesariamente a la lógica del técnico aplicador, sino a un tipo de conocimiento particular más acorde con el aplicado en las profesiones: un conocimiento complejo de tipo práctico (Schön 1998). Así, se asume el conocimiento del profesor como un tipo de saber profesional que se consolida como campo de investigación, el cual se ha desarrollado mucho en los últimos treinta años.

A partir de la duda sobre si es posible hablar de una epistemología específica del profesor que la diferencie de otros tipos de epistemologías (Perafán, 2004, p. 113), se llega a conocer el carácter epistémico que subyace en la actividad de enseñanza. Al buscar respuestas e indagar en diversas orientaciones, se comprende que el profesor es quien estructura su conocimiento profesional con diferentes componentes.

Desde el contexto investigativo mencionando, y tomando como principal referente a Lee Shulman (1997), se desprenden investigaciones que se han difundido como la categoría PCK (*pedagogical content knowledge*) en investigaciones de todo el mundo (Angulo, 1999).

Para ampliar la reflexión, también se asumieron, como referentes importantes los estudios de Rafael Porlán y la red de Investigación y Renovación Escolar (IRES), de la Universidad de Sevilla. Tras profundos estudios del quehacer de los profesores de ciencias, la red IRES ofrece un esquema

que define los componentes del conocimiento hegemónico de los docentes: en el nivel explícito están el saber académico y las creencias y principios de actuación; mientras que en el nivel tácito están las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997).

En esta perspectiva de investigación estos saberes se yuxtaponen, es decir, se encuentran desintegrados, fragmentados y ocasionan incoherencia en la actuación del docente, entonces es necesario reorganizar los saberes del profesor para llegar a un conocimiento profesional *deseable*. Se plantea entonces como imperioso tomar consciencia de los aspectos implícitos y reelaborar e integrar todos los saberes mencionados anteriormente, esto es posible a través de la formación continua, la interacción con pares y con investigadores (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997).

El conocimiento profesional específico del profesor asociado a nociones particulares

Las investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia dan un giro a la mirada del profesor como sujeto epistemológicamente escindido y que necesita de los académicos para devenir en un sujeto intelectualmente integrado. En estas pesquisas se conciben como una polifonía epistemológica los cuatro componentes del conocimiento del profesor, donde, de manera simultánea pero no desagregada, el profesor produce conocimiento; no del tipo didáctico acerca de cómo hacer más comprensible el conocimiento disciplinar, sino directamente sobre la comprensión y el sentido de lo que enseña.

Los cuatro componentes del saber del profesor –saberes académicos, saberes derivados de la práctica, teorías implícitas y guiones y rutinas– provienen de estatutos epistemológicos definidos que, al confluir en las nociones que se enseñan, dotan de sentidos complejos a las nociones escolares (Perafán, 2004, 2015). Estos estatutos epistemológicos que corresponden a cada saber permiten

la constitución de una polifonía epistemológica compleja que emerge en el discurso del profesor.

Las fuentes asociadas a cada uno de los saberes son: para los saberes académicos se considera a la transposición didáctica (Chevallard, 1991), es decir a la generación de conocimientos mediados por la intencionalidad de enseñanza como la base epistemológica de este componente del conocimiento profesional del profesor (Perafán, 2013); los saberes basados en la experiencia tienen a la práctica como fundamento epistémico; las teorías implícitas se configuran desde el campo cultural institucional, y los guiones y rutinas se generan a través de la historia de vida del docente.

Todos estos saberes y sus respectivas fuentes confluyen en las nociones escolares, entendidas como construcciones mentales, conceptos e ideas que circulan en la institución educativa, teniendo una finalidad instruccional (Rodrigo, 1994), surge así la categoría de investigación *conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares*, como indagación acerca de estas ideas, construcciones, conocimientos o nociones escolares que pertenecen al ámbito de la escuela, estructurado como se presenta en la [figura 1](#).

El lugar donde se hace evidente esta integración epistemológica de los cuatro saberes que componen el conocimiento profesional del profesor es el discurso de este durante la acción educativa.

En este discurso emergen diferentes expresiones, gestos, acciones que pueden ser considerados analógicos e integradores constituyéndose como figuras discursivas que tienen construcciones de sentido que promueven a los estudiantes a constituirse como nuevos sujetos a partir de la construcción de las nociones escolares (Perafán, 2005).

Dicha construcción no se da únicamente en una dimensión cognitiva, sino también en una dimensión axiológica pues, como se desarrollará más adelante, el sentido está constituido por el significado y la valoración, y al cambiar esta última, se modifica el significado; así, cuando el docente presenta a través de su discurso una figura discursiva que connota algo como *deseable* o *indeseable* está transformando y re-valorizando el significado y la subjetividad del estudiante en la dimensión axiológica.

Ahora bien, estas figuras discursivas cumplen un papel importante en la construcción de pensamiento, tanto del docente, como del estudiante

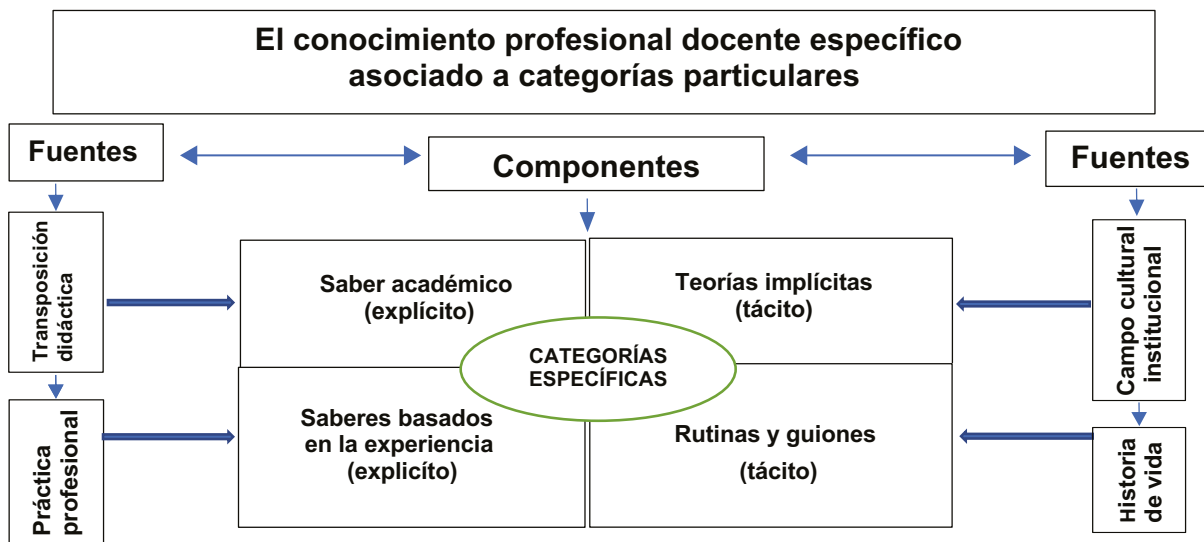


Figura 1. Estructura del conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares

Fuente: Perafán (2015, p. 30).

que es interpelado por el discurso del profesor. Para ampliar la explicación sobre la relación entre el discurso, las metáforas y el pensamiento con la configuración de sujetos y de saberes, a continuación, se realiza una revisión de diferentes posturas al respecto.

El papel del discurso en la configuración de subjetividades

Se considera al discurso como un dispositivo que va más allá de la representación de una realidad, en sentido tradicional, por cuanto reconocemos que está cargado de intenciones, razones, inferencias, argumentos y otros, para producir sentido.

Asimismo, en el acto de pensar hay efectivamente un discurso, como afirma Cárdenas (2018): “En síntesis, la organización típica del pensamiento y, en general de la conducta humana, es por sí misma discurso” (p. 5). Nos encontramos aquí frente a una fuerte aseveración: el pensamiento es discurso; luego, es fundamentalmente lenguaje, y por tanto, discurre a partir de metáforas.

Pensamiento metafórico

Para Nietzsche, en su ensayo *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (2017), la palabra se entiende como “la reproducción en sonidos articulados de un estímulo nervioso. Pero partiendo del estímulo nervioso inferir además una causa existente fuera de nosotros, es ya el resultado de un uso falso e injustificado del principio de razón” (p. 25). Así se percibe desde su formulación más elemental la imposibilidad de la objetividad, porque las palabras se configuran desde su nacimiento como metáforas.

Por esto, se puede afirmar junto con Lakoff y Johnson (1986):

Puesto que gran parte de nuestras realidades sociales se entienden en términos metafóricos, y dado que nuestra concepción del mundo físico es esencialmente metafórica, la metáfora desempeña un

papel muy significativo en la determinación de lo que es real para nosotros. (p. 188)

Palabras y metáforas son de esta forma principios constitutivos de nuestra realidad y conllevan, por consiguiente, a establecer la verdad de la cual Nietzsche (2017) desglosa:

¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal. (p. 28)

De esta forma, la realidad objetiva y existente en sí misma es como afirma Maturana (1998), un *argumento para obligar*, pues pone al sujeto en un lugar del discurso en el que las explicaciones suponen acceso a una realidad objetiva por parte de quien otorga la explicación; quienes la reciben deben aceptarla sobre el consenso de que dicha realidad existe en sí misma.

La retórica explica la *ciencia del bien hablar* (Ferrater, 1999, p. 1624) y es en esta que emerge la *figuralidad*, lo relativo a las figuras que forman parte del discurso humano, en tanto condición de humanos, como lo presenta Todorov (1971):

No es por lo tanto una casualidad el que los sofistas griegos hayan descubierto al mismo tiempo la existencia del discurso y de la retórica: esta última está destinada a describirnos el aspecto perceptible del discurso humano. Ahora pueden comprenderse las entonaciones solemnes en las palabras de Du Marsais cuando nos habla de las figuras: “Ha habido tropos en la lengua de los caldeos, en la de los egipcios, en la de los griegos y en la de los latinos: se

hace uso de ellos hoy incluso entre los pueblos más bárbaros, porque, en una palabra, esos pueblos son también hombres...” (OT, p. 258). El empleo de las figuras se eleva al rango distintivo de la humanidad porque equivale a la conciencia que tiene el hombre de la existencia de su discurso. (p. 214)

Nietzsche (2017) por su parte, al narrar la creación del lenguaje y la palabra, señala que es necesario designar las cosas a través de dos metáforas primigenias: “¡En primer lugar, un estímulo nervioso extrapolado en una imagen!, primera metáfora. ¡La imagen, transformada de nuevo, en un sonido articulado!, segunda metáfora. Y, en cada caso, un salto total desde una esfera a otra completamente distinta y nueva” (p. 26).

Pasar del estímulo nervioso a la imagen, y de allí a la palabra, presuponen el principio metafórico del lenguaje, que posteriormente se transforma en concepto, una tercera metáfora: “Todo concepto se forma igualando lo no-igual. Del mismo modo que es cierto que una hoja nunca es totalmente igual a otra, asimismo es cierto que el concepto hoja se ha formado al abandonar de manera arbitraria esas diferencias individuales” (Nietzsche, 2017, p. 27). En efecto, considera los conceptos como ideas abstractas que no existen en ninguna realidad y sin embargo emergen en el lenguaje para permitir la interacción.

En el campo de la lingüística, Lakoff y Johnson, en las *Metáforas de la vida cotidiana* (1986), proponen un análisis según el cual todo el lenguaje está imbuido de metáforas, por consiguiente, los conceptos y redes conceptuales que constituyen el pensamiento y la acción también lo están: “Sí estamos en lo cierto al sugerir que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 39). De acuerdo con esto, las expresiones metafóricas que empleamos “se encuentran enlazadas con conceptos metafóricos de una manera sistemática, podemos usar expresiones lingüísticas

metafóricas para estudiar la naturaleza de los conceptos metafóricos y alcanzar una comprensión de la naturaleza metafórica de nuestras actividades” (p. 43)

Por ejemplo, se analiza la metáfora *la discusión es una guerra*; así, al describir una discusión empleando términos como estrategia, atacar una posición, ganar terreno, ser indefendible y otros más, se revela la profunda e inconsciente inclinación a considerar las discusiones como guerras metafóricas y, por tanto, a actuar en consecuencia.

De esta forma, “las metáforas como expresiones lingüísticas son posibles precisamente porque son metáforas en el sistema conceptual de una persona” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 42); entonces, la metáfora no se limita a expresar una cosa en términos de otra, más bien “*la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra*” (p. 41, cursivas en el texto original).

Este modo de entender la metáfora, como una experiencia más que como un fenómeno verbal, permite percibir –a través del discurso– las construcciones conceptuales del actor discursivo, las cuales también están configuradas en parte por la cultura y la sociedad donde se produce este discurso. En ese sentido, puede afirmarse que el sistema conceptual humano “está estructurado y se define de manera metafórica” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 42); así, se coincide nuevamente con la idea de que el pensamiento es fundamentalmente metafórico.

Entonces, las redes conceptuales abarcan diversidad de metáforas y figuras retóricas, afirmándose en la acción y el pensamiento:

Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción, nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. (Lakoff y Johnson, 1986, p. 30)

De este modo, la metáfora se revela como una posibilidad de subvertir la búsqueda de verdades

absolutas, porque, como lo afirman Lakoff y Johnson (1986), la metáfora es “algo esencial a la comprensión humana y como un mecanismo para crear nuevo significado y nuevas realidades en nuestras vidas” (p. 230). Consecuente con esta orientación, se encuentra Emanuel Lizcano quien, en su recopilación de artículos *Las metáforas que nos piensan* (2006), lleva este análisis al territorio de la ciencia, concibiendo las metáforas como:

[...] negociaciones de significado, aquellos pulsos de poder que estaban en el origen de los conceptos y las teorías científicas, quedan en el más absoluto olvido, pierden su condición de maneras de hablar y de hacer para imponerse como la única manera de decir la realidad, como mero descubrimiento de unos hechos que nadie ha hecho y que siempre habían estado ahí fuera, cubiertos. (p. 76)

Para este autor, la intencionalidad de naturalizar el discurso de la ciencia como una realidad en sí misma se corresponde con el pensamiento moderno y positivista de unificar en una pretendida objetividad una forma de dominación; por esta razón, en el discurso común, la ciencia y la tecnología causan un impacto sobre la sociedad:

La ciencia, la técnica, son el puño, el meteorito, la bala: un objeto compacto, no descomponible, no analizable, cajas negras en el sentido de Latour: de ellas sabemos lo que hay antes (inversiones, esperanzas, intereses) y lo que hay después (usos, efectos, aplicaciones) pero nada de su interior, de su construcción y sus contenidos. Ciencia y técnica tienen su propio dinamismo interno, una trayectoria insoslayable: “el progreso de las ciencias y las técnicas” es el nuevo nombre del destino. La misma imagen de la trayectoria de un proyectil que causa un impacto implica toda la racionalidad de una función matemática: la parábola. (Lizcano, 2006, p. 80)

Lizcano, matemático de formación, reconoce así desde el análisis del discurso, el sistema conceptual subyacente a la ciencia en nuestra cultura

como un referente de infalibilidad y verdad irrefutable. La metáfora de *la ciencia es un impacto que* conlleva a su vez una compleja red de metáforas que reafirman su sentido y la llevan al pensamiento y a la acción de la sociedad occidentalizada; de esta forma, se comprende que las metáforas que nos piensan se constituyen en:

[...] una tupida red en la que queda atrapada toda una parcela de la realidad. Una red en la que las conexiones, los enredos, no son azarosos, sino que obedecen a una “lógica” que es la lógica del imaginario. Esa lógica, que atenta contra todos los tenidos por principios lógicos, no es, evidentemente, accesible de modo directo. Pero sí puede entrecerse a través, precisamente, de la manera en que unas metáforas enlazan con otras, la manera en que unas llevan a otras, o bloquean la aparición de otras, la manera en que unas entran en conflicto con otras [...]. Sobre la lógica del imaginario –sí es que la hay– tiene bastante más que decirnos el arte de la retórica que los métodos de la epistemología. (Lizcano, 2006, p. 67)

Con lo anterior, se muestra cómo la característica de verdad absoluta de la ciencia, a través de su presentación retórica como un *impacto*, es también una construcción social que permite el posicionamiento de la ciencia como referente fundamental de la sociedad occidental.

Pero, dicha característica, al ser examinada como un constructo discursivo, posibilita reexaminar esa verdad absoluta de la ciencia, lo cual da paso a un espíritu crítico que puede poner en duda verdades impuestas de forma tácita; así permite caminar a saberes otros y a distintas maneras de conocer, y esto implica formas nuevas de relacionarse con el otro.

Queda entonces por abordar el problema del sentido como fin último del discurso. Aquí es importante recordar que el discurso acontece en la escritura, en la oralidad y también en el pensamiento. Para Bajtín (citado por Cárdenas, 2018) la manifestación del pensamiento es el texto, que

expresa vivencias y enuncia pensamientos “por caminos relativos a puntos de vista, perspectivas, modalidades, intenciones y, en particular, a modos específicos de crear referencia. [...] el texto, más que un lugar de producción de mensajes, es un espacio donde se repliega y despliega el sentido” (Cárdenas, 2018, pp. 8-9).

A continuación, se examinará con detenimiento en qué consiste la producción de sentido y cómo se produce su despliegue en el discurso.

La producción de sentido

El sentido puede entenderse como la confluencia entre el significado y el valor, añadiendo lo axiológico al fenómeno comprensivo.

El significado de un concepto podría entenderse en una dimensión lógica y transparente. Mientras que, el signo es aparentemente neutro, si se entiende desde la lingüística estructural; sin embargo, al ubicarse en una perspectiva semiótica, el signo se concibe como “mediación extraterritorial entre la conciencia y la ideología” (Cárdenas, 2016, p. 81); el significado entonces solo puede darse en su relación contextual con los signos que están involucrados en un enunciado.

En el mismo contexto que se viene describiendo, para Bajtín (1976):

El tema es el límite real más alto de la significación lingüística; esencialmente, solo el tema significa algo definido. El significado es el límite más bajo de la significación lingüística. El significado, en el fondo, no significa nada; solo posee potencialidad, la posibilidad de tener un significado dentro de un tema concreto. (p. 128)

Cuando se ubica una palabra dentro de una frase, adquiere su significado en relación con las demás palabras; mientras que el signo, entendido analógicamente, involucra la imagen, el símbolo, la señal y el indicio; el sentido involucra al significado y a la valoración. Según Bajtín (1992), “no existe una palabra sin este acento valorativo” (p.

143) que puede darse, por ejemplo, desde su entonación que puede controvertir o reafirmar el sentido de lo afirmado, de esta manera,

[...] no se puede construir un enunciado sin valoración. Cada enunciado es, ante todo, una orientación axiológica. Por eso en una enunciación viva todo elemento no solo significa, sino que también valora. Solamente un elemento abstracto, tomado en el sistema de la lengua y no en la estructura del enunciado aparece como privado de valoraciones. (Bajtín, 1992, p. 145)

Así, al abstraer al signo de su valoración, este pierde su significado. El sentido de un enunciado es la conjunción entre lo valorativo y la significación. Siempre la valoración se da en un contexto social preciso, y “determina el ingreso de un significado referencial dado al horizonte de los hablantes, tanto al del grupo más inmediato como al horizonte social de una clase social” (Bajtín, 1992, p. 145), de tal forma que al cambiar la valoración social también cambia el significado.

Siguiendo con la idea, se asume que la relación significado/valor puede ejemplificarse en el concepto de *autopoiesis* (Maturana y Varela, citados por Bula, 2017) la cual define que los sistemas vivos que al operar producen al sistema mismo y, por tanto, producen su propia identidad son sistemas autopoieticos. Desde esta concepción, la interpretación –el sentido– aparece en la naturaleza con los sistemas autopoieticos u organismos vivos.

Es así como, cuando un organismo cambia su forma de interactuar con el medio, el sistema nervioso lo detecta y se adapta, se retrae o se modifica de acuerdo con la nueva interacción. Este cambio en el sistema nervioso genera, a su vez, transformaciones en el organismo, las cuales producen, de nuevo, cambios en el entorno. Para Bula (2017):

El sistema deviene punto cero de la interpretación del mundo. Un determinado acontecer en el entorno no aparecerá de forma neutral sino como algo importante o trivial, nocivo o benéfico (es decir,

conducente o no a la continuidad del proceso), novedoso o rutinario, etc., en relación con la operación y la historia del sistema en cuestión. Es así que la autopoiesis quiere decir también producción de sentido. (p. 116)

Cuando un organismo comprende algo externo a sí mismo, no solo lo hace con el fin simple de definir o conceptualizar, también valora lo provechoso o contrario que es, dicho ente externo, para la continuidad del propio organismo, es así como el valor y el significado se muestran indisolubles desde la vida misma.

La condición básica para la interacción entre los humanos es el lenguaje. Es únicamente a través de este como se aprende y se modifica la subjetividad, tal como afirma Cárdenas (2018): “El lenguaje es un fenómeno que constituye la concepción de mundo y organiza la cultura como modo de vivir social del ser humano” (p. 1). Desde esta concepción el lenguaje es el factor determinante en la constitución de realidades humanas y, a la vez, determina la producción de sentido de dichas realidades.

Según Cárdenas (2018, p. 2), es a través del lenguaje como el sujeto construye sentido en torno a lo cognitivo, lo ético y lo estético. En los contextos de la cultura, la sociedad y la historia se considera el sentido como potencialidad; es decir que, antes de asumirlo como algo ya dado, el sentido se construye en la interacción dialógica, tomando en cuenta lo referencial y lo intencional. Se trata de ir más allá de declarar, el sentido interroga buscando el qué, el porqué y el para qué de sí mismo, y se construye a través de las dimensiones lógica y analógica (Cárdenas, 2016).

La combinación entre la declaración y la intención permite una construcción compleja a través del discurso; entonces, el lenguaje es el fenómeno que cohesiona la actividad humana como puente entre individuos y como generador de cambios entre sujetos configurados por su historia y su contexto.

En consecuencia, el sentido se produce desde dos campos: el lógico y el analógico. Y es a través

del campo lógico que se propone la verdad, lo verosímil o lo legítimo, estableciendo cierta equivalencia entre lengua, conceptos y realidad; entonces, se considera que la lógica es la racionalidad declarativa que se establece mediante identidades (Cárdenas, 2016).

Entretanto, en el campo analógico se cambia la identidad por la analogía, ya que esta se define como “una semejanza de relaciones entre dos objetos, basada no en particulares propiedades o en partes de estos objetos, sino sobre las relaciones recíprocas entre estas propiedades y estas partes” (Höföding, 1924, citado por Babolin, 2005, p. 103). En otras palabras, la analogía se establece por semejanza, admitiendo hasta cierto punto la ambigüedad, de tal forma que el lenguaje puede interpretarse desde la racionalidad analógica, tomando en cuenta el símbolo, la imagen, el indicio y la señal, donde no todo está dado, sino que existe una superposición que permite la construcción de nuevos sentidos.

Entonces, se comprende que el texto y el discurso, por consiguiente, son instrumentos de construcción de significados, pero fundamentalmente de sentidos, que en el caso del discurso del profesor están mediados por la intencionalidad de enseñanza.

El discurso del profesor

La construcción y comprensión de conceptos es un proceso en el que intervienen decididamente el discurso y las figuras retóricas; bajo esta premisa, el profesor se entiende entonces como un creador de figuras metafóricas y metonímicas que permiten la creación de nuevas realidades.

En este contexto, la educación es el proceso mediante el cual una sociedad transmite sus conocimientos entre una y otra generación, la enseñanza ocurre cuando este proceso se da de una forma sistemática e institucionalizada.

El profesor, actor fundamental de la enseñanza, utiliza el lenguaje metafórico para construir las redes conceptuales que comparte con los

estudiantes en el acto educativo. Por esto, según Lizcano (2006):

Una de las funciones principales de la analogía, y de esa contracción suya que es la metáfora, es la función cognitiva. Mediante ella, lo que es problemático o desconocido se asimila a algo próximo o familiar para mejor poder manejarlo o modelarlo. (p. 159)

El uso de metáforas y de figuras retóricas en general deviene entonces elemento fundamental en la interacción educativa, al facilitar la aprehensión de conceptos y significados.

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, se afirma que, si el pensamiento humano es intrínsecamente metafórico, entonces, el pensamiento del profesor, en cuanto ser humano también lo es. Pero para este caso, lo particular y diferenciador, constitutivo del saber del profesor, es la intencionalidad de enseñanza (Perafán 2004, 2005, 2013, 2015).

De esta forma, un profesor, mediado por la intención de enseñar, genera su discurso orientado, consciente e inconscientemente, en la búsqueda de interpelar al estudiante a devenir un nuevo sujeto a partir de las nociones que aquel enseña; esta interpelación apunta a una nueva configuración intersubjetiva ampliando el sentido que dicha noción pueda suscitar en el estudiante.

De ahí, se asume que, en el discurso del profesor, se producen sentidos para interpelar al estudiante a partir de una intencionalidad constituyente de la episteme del profesor. Esta última es en sí la intencionalidad de enseñanza. En efecto, para Perafán (2015), “la intencionalidad de enseñanza es el principio incuestionable y fundante de la subjetividad histórica nombrada y diferenciada como profesor o profesorado” (p. 32). El discurso que produce el docente cuando enseña una noción, es decir, cuando está mediado por la intencionalidad de enseñanza, es el que se considera constitutivo del conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.

Por consiguiente, a través del aparato discursivo retórico el profesor conmina al estudiante a reconfigurarse como sujeto, recuérdese que se producen nuevos sentidos a partir de la racionalidad analógica, que se vale de la sustitución, la transformación, la yuxtaposición y la conexión. En el discurso del profesor afloran relaciones a través de metáforas, analogías, símiles, ejemplos, alegorías e imágenes, a partir de la noción que se enseña, noción que no se restringe a la representación de los contenidos de las disciplinas, producida al margen de la escuela, sino a “entidades epistemológicas y discursivas construidas conscientemente por el profesorado en la escuela con el fin de formar sujetos. Esa construcción marca sentidos particulares que son los que nos interesan en este tipo de estudios” (Perafán, 2015, p. 32).

A continuación, se ejemplifica cómo se produce la interpelación del profesor hacia los estudiantes a través de metáforas, utilizando ejemplos tomados de investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesor.

A manera de ilustración

Las nociones que enseña el profesor están constituidas por sentidos parciales que se hacen explícitos a través de las figuras retóricas del discurso docente, estos sentidos parciales se originan en los saberes que mantiene y posee el profesor: saberes académicos, saberes derivados de la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas; como se enunció, estos se hacen evidentes a través del discurso y las figuras retóricas que se emplean en él. Para Perafán (2015):

[...] dichas metáforas, imágenes y símiles no son instrumentos didácticos que ayudan a la enseñanza de la noción escolar; por el contrario, son dispositivos culturales ampliamente reflexionados por el profesorado que contribuyen a la construcción de un sentido particular de la noción. (p. 33)

En la investigación sobre el conocimiento profesional del profesor asociado a categorías

específicas, la construcción de sentido de las nociones enseñadas se produce de manera integrada a través de la práctica discursiva. Por tanto, el conocimiento que posee un profesor acerca de una noción escolar específica es complejo, desborda ampliamente los límites de la noción disciplinar y se revela a través de atribuciones de sentido y presentes en las metáforas, imágenes y símiles de su discurso. Dichos sentidos circulan en todos y cada uno de los acontecimientos del aula:

Este conjunto de acontecimientos que ocurren en el aula en el momento de enseñar una noción cualquiera, lejos de ser un montón deshilvanado de hechos heteróclitos, como a veces parece, se revela, por el contrario, ante un análisis juicioso, como una unidad de sentido subyacente. (Perafán, 2015, p. 35)

Así, la recurrencia en ciertas figuras, expresiones o gestos en el discurso docente, puede indicar sentidos subyacentes que constituyen parcialmente las nociones escolares. Por ejemplo, en la investigación acerca de la noción escolar de movimiento en docentes de educación física de primer y segundo grado de primaria (Salamanca, 2015, p. 75), se observa que las docentes participantes del estudio piden a los estudiantes narrar cómo se han comportado y reconocer sus fallas en la convivencia; a partir de esta narración, los invitan a mejorar su comportamiento.

Se comprueba lo expuesto en el ejemplo, cuando la profesora indica: “Cada uno debe ir mejorando lo que dijo que está fallando, si yo hablo mucho, pues tengo que evitar hablar [...], debo aprender a escuchar, [...] si no sigo instrucciones tengo que aprender a seguir instrucciones” (Salamanca, 2015, p. 72). Aunque a primera vista esta acción podría explicarse como simple gestión del aula, se percibe que está implícita la invitación a *mutar*, es decir, a cambiar, a mover las acciones que ocasionan distracción en la clase. La explicación posterior dada por la docente sobre esta interpelación muestra sentidos subyacentes más profundos:

[...] lo que yo quiero que el niño sepa es que eso no es la forma de llamar la atención, que su comportamiento afecta a todo un grupo [...]. Mi intención es que se escuchen y que saquen todo lo que les hace daño porque esa es la única forma de regular un poco estas situaciones. (Salamanca, 2015, p. 72)

De esta manera, el movimiento o mutación del estudiante no se limita solo al ejercicio físico, sino a la mutación de sus acciones e inclusive de sus sentimientos.

Se observa cómo la noción escolar de movimiento invita al sujeto estudiante a reconfigurarse a través de la mutación o el movimiento de los sentimientos que experimenta y las acciones que realiza en el aula como un compromiso ante el bienestar del colectivo.

Al indagar a profundidad en el origen de esta figura, las docentes participantes del estudio señalan que es un saber construido a partir de la experiencia cotidiana, aquí se observa cómo la noción escolar se construye desde lugares diferentes a la disciplina, en este caso desde la experiencia profesional.

En otro estudio realizado sobre el conocimiento profesional del profesor de música, acerca de la noción escolar de *compás musical* (Castañeda, 2016), emergió la metonimia del momento, al observar que las profesoras que participaron en el estudio insistieron en el *entrar o estar a tiempo*, tanto en el aspecto musical –cantar o tocar a tiempo–, como en la entrega oportuna de los trabajos, el llegar a tiempo al salón, inclusive con el transcurso normal de las actividades de clase, buscando que alcance el tiempo.

Es importante resaltar que en un momento específico llamó la atención la frase de una de las profesoras:

Imagínense uno, por ejemplo, en la música que le toca entrar en un compás y uno no entre, con su instrumento. ¿Qué pasa? [...] Si usted tiene que entrar con un acorde y entra en donde no es, ya entra

mal, entra sonando feo, ¿sí se dan cuenta? Tocar no es por tocar cualquier cosa, hay unos *momentos* para hacerlo. (Castañeda 2016, p. 63; cursivas propias)

Después de la clase brinda la siguiente explicación a esta intervención:

Quiero [...] hacer una diferenciación de que cada vez que comienza el compás hay una marcación diferente, [...] tiempo fuerte tiempo débil [...] y esas son las conductas cotidianas. Se puede decir que el compás se asocia a todo en la vida, la música es así, momentos donde hay unos grandes y pequeños momentos y donde hay un final. (Castañeda 2016, p. 64)

Aquí se advierte que la consciencia sobre realizar cualquier acción en el momento oportuno tiene una relación simbiótica con la noción escolar de compás. De esta forma:

[...] se interpela al sujeto estudiante para valorar cada instante como una realidad irrepetible e irrecuperable; y se le da un sentido más allá del académico a la organización del tiempo que da el compás [musical], que se estructura a partir de tiempos fuertes y débiles, asimilándolo con la vida, que tiene un momento especial para cada cosa. (Castañeda, 2016, p. 63)

En este sentido, se comprende que la noción escolar de *compás* no solo instruye al estudiante en una acción musical, sino que propicia la formación de un sujeto que actúe en sincronía con su entorno, configurándose a partir de una dimensión temporal, asignándole un valor especial al tiempo y al accionar adecuado en este tiempo. Esta figura no surge literalmente de la concepción de compás musical, sino de una reelaboración dada por la intencionalidad formativa de la docente.

Actualmente se han realizado más de 25 tesis de maestría desde diversas áreas, que revelan diferentes metáforas empleadas por los docentes al enseñar conceptos, ideas o nociones específicas; que se consideran construcciones epistemológicas

complejas que rebasan los límites de las disciplinas, pues están intersecadas con relaciones entre la significación y la valoración. Para Perafán (2015), estas relaciones:

[...] son las responsables de crear el campo de resonancia cultural significante, y significativo a la vez, que promueve un enriquecimiento del sentido de la noción escolar en la medida en la que promueve a la existencia al sujeto sobre el que se produce dicho enriquecimiento. Se trata, por lo tanto, de la producción de un orden discursivo en el que un sujeto va ganando en complejidad. (p. 31)

De esta forma, las metáforas del discurso del profesor, al contraponer significados dados con nuevas posibilidades de comprensión y de sentido, antes que sintetizar, generan y se ubican en la analéctica, como lo explica Cárdenas (2016): “el conocimiento se orienta, pues, en una doble dirección: lógica y dialéctica si se atiende a lo diferencial, [...] y analógica y analéctica si apunta a lo sincrético, lúdico, sensible e imaginario del sentido” (p. 75)

Entonces, no se trata de agrupar y sintetizar en definiciones rígidas las nociones disciplinares. Lo importante radica en considerar que el conocimiento generado por el profesor busca enriquecer la producción de sentidos a través de sincretizar, identificar, sobreponer e integrar significados múltiples desde la analéctica a las categorías particulares que enseña. Así, se produce una dimensión poética en el discurso de la enseñanza.

En consecuencia, el docente utiliza figuras discursivas que “promueven a la existencia sujetos, los cuales, estructurándose en un proceso de organización particular, ordenan su propia experiencia” (Perafán, 2015, p. 34), invitando a los estudiantes a nuevas maneras de ser y de hacer a través de las nociones escolares complejas en las cuales el sentido y la intencionalidad formativa del profesor configuran imaginarios sociales en la constitución del estudiante como sujeto axiológico además de sujeto cognitivo.

Conclusiones

El lenguaje y la práctica discursiva encierran el pensamiento y el conocimiento; las figuras discursivas superponen y combinan significados *naturales* en este discurso, dando lugar a nuevas interpretaciones y construcciones de sentido de la realidad.

El profesor, que tiene como característica producir conocimiento mediado por la intención de enseñar, devela los sentidos que conforman su conocimiento en su discurso pedagógico, al crear nuevas aristas a las nociones que enseña, complejizándolas y enriqueciéndolas de forma insospechada, para invitar a través del diálogo a configurarse como nuevos sujetos.

La construcción de nuevos sentidos alrededor de las nociones escolares se da desde la construcción polifónica del profesor, integrando el saber académico, el saber derivado de la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas. Esta integración de saberes se expresa en figuras discursivas que integran nuevos sentidos a los significados derivados de la disciplina que se enseña.

El enriquecimiento de las nociones, ideas y conceptos disciplinares que realiza el profesor durante su discurso se orienta en una medida importante a la valoración de lo que se está estudiando, es decir, crea sentido al sumar significado a valoración.

Es así como incide directamente en lo axiológico, al evidenciar el carácter de intelectual transformador de la cultura atribuido a los profesores por Giroux (1990): “Los intelectuales transformativos (los profesores) necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad” (p. 176).

El pensamiento metafórico es una potencial riqueza de los profesores, ya que construye sentidos desde lo lúdico, lo sensible y lo imaginario, es decir, desde la analéctica, por esto es preciso investigarlo y documentarlo para contribuir al fortalecimiento de la profesión docente y resaltar el papel que cumple el profesor en la sociedad.

Reconocimientos

Este trabajo tiene origen en el proyecto de tesis sobre el conocimiento profesional del profesor y la formación inicial de docentes, adelantado por la autora en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN) de las universidades Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas, y del Valle.

Un particular reconocimiento a Andrés Perafán y Alfonso Cárdenas, docentes del Doctorado, quienes han realizado valiosos aportes a las ideas descritas a este texto, así como al profesor Carlos Martín Lozada por su revisión acertada e integradora del artículo.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. (1999). Capítulo IX. De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Babolin, S. (2005). *Producción de sentido*. Trad. Germán Vargas Guillén. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, San Pablo.
- Bajtín, M. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Trad. Rosa María Russovich. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bajtín, M. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje (los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Trad. Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial.
- Bula, G. (2017). *Spinoza: educación para el cambio*. Bogotá: Aula de Humanidades, Unisalle.
- Cárdenas, J.A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, J.A. (2018). *Discurso y prácticas socioculturales*. Documento de trabajo del seminario “Prácticas discursivas y narrativas transmedia”, Doctorado

- Interinstitucional en Educación (DIE) UPN, UD y Univalle.
- Castañeda, L. (2016). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria sobre la noción de compas*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/874/TO-18921.pdf?sequence=1>
- Castañeda, L. y Perafán, A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Revista Pensamiento, Palabra y Obra*, 14, 8-21. DOI: <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Trad. Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique.
- Ferrater, J. (1999). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. Carmen González Marín. Madrid: Cátedra.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños; Ediciones Bajo Cerro. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>
- Maturana, H. (1998). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Nietzsche, F. (2017). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. (Edición preparada por Manuel Garrido). Madrid: Editorial Technos, Grupo Anaya.
- Perafán, G.A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G.A. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En: G.A. Perafán y A. Adúriz, *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales* (pp. 15-32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G.A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista Folios*, 37, 83-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Perafán, G.A. (2015). *Conocimiento profesional docente y pedagógicas, el profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Rodrigo, M.J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Revista Investigación en la Escuela*, (23), 7-16. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8430>
- Salamanca, H.M. (2015). *El conocimiento profesional específico de los profesores de educación física asociada a la noción de movimiento*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Trad. José Bayos. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (pp. 9-91). Trad. Ofelia Castillo. Tomo I, apartado I. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Todorov, T. (1971). *Literatura y significación*. Trad. Gonzalo Suárez. Barcelona: Planeta.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Cita directa e indirecta en la construcción narrativa de estudiantes escolares mexicanos

Direct and indirect quotation in narrative construction of Mexican scholar students

Luisa Josefina Alarcón Neve* 

Resumen

Este artículo presenta un estudio descriptivo-comparativo de los usos de citas directas e indirectas en la narración de estudiantes de distintos niveles escolares. El objetivo era encontrar tendencias en el manejo del discurso reproducido, vinculadas con distintos momentos de desarrollo. El corpus de estudio se compone de muestras narrativas orales de 80 escolares (20 participantes por grado: 1º, 3º, 6º y 9º) de distintas escuelas públicas urbanas del centro de México, obtenidas a través de recontar un cuento previamente escuchado y de narrar historias presentadas en ilustraciones. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de las citas directas e indirectas en las producciones de cada narrador. Posteriormente, se compararon las frecuencias por grado escolar. Dicha comparación se sometió a estadística con *R*. Los resultados muestran que los más pequeños tienden a reproducir directamente los diálogos del cuento original escuchado e incluyen pocas citas en sus cuentos más autónomos. Los mayores, en cambio, tienden a citar indirectamente en el recuento, generando textos más narrativos, pero en sus cuentos autónomos predomina la cita directa.

Palabras clave: cita, discurso reproducido, narración.

Abstract

A descriptive-comparative study about the uses of direct and indirect quotations in the narrative of students of different school grades is presented in the article. The objective was to find tendencies in the use of the reported speech linked to different moments of development. The study corpus is formed by oral stories from 80 schoolchildren (20 participants per grade, 1st, 3rd, 6th and 9th) from different public, urban schools in the center of Mexico. They were obtained by retelling a previously told story, and by telling stories shown in illustrations. A quantitative analysis of the direct and indirect quotations in the production of each narrator was carried out. Afterwards, the frequencies were compared among school grades. This comparison had statistical assessment using *R*. Results show that the younger ones tend to report directly the dialogues of the original listened story, and they include few quotes in their more autonomous stories. The older ones, on the contrary, are prone to quote indirectly in the report, generating more narrative texts, but in their autonomous stories the direct quotation predominates.

Keywords: quotation, reported speech, narrative.

* Doctora en Filología Española, con Mención Doctorado Europeo, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, España); maestra en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro. Docente de pregrado y posgrado en la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ. Desde el año 2011 es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: lalarcon@uaq.mx

Introducción

Quienes nos dedicamos a estudiar el desarrollo lingüístico-discursivo de niñas, niños y jóvenes que se encuentran en la etapa escolar, lo que dentro del ámbito de investigación se reconoce como *etapas tardías del lenguaje* (*later language development*) (Berman y Slobin, 1994; Kerswill, 1996; Nippold, 2004, 2016), sabemos, por la vastedad de trabajos que se han realizado al respecto, que la producción narrativa es una excelente ventana para mirar ese desarrollo.

A través de ese tipo de producción discursiva se han podido observar diversos indicadores, distribuidos en distintos planos de su construcción: la complejidad sintáctica en la coordinación y la subordinación de cláusulas, la diversidad de expresiones de estados mentales, el mantenimiento de la referencia anafórica y el manejo de elementos para la cohesión, entre otros (Bamberg, 1997; Hickmann, 2004; López-Orós y Teberosky, 1998). De hecho, se cuenta desde la década del noventa con compilaciones de estudios acerca de la narración de niñas, niños, jóvenes y adultos en distintas lenguas, cuyas metodologías han marcado los caminos a seguir en esta indagación (Auza y Hess, 2013; Barriga, 2014; Berman, 2004; Ravid y Shyldkrot, 2005).

Uno de los planos a considerar en la producción narrativa es el discurso reproducido con el que los narradores otorgan voz a los personajes de sus historias (Ely y McCabe, 1993; Köder y Maier, 2016; Sepúlveda y Teberosky, 2014; Shiro, 2012), ya sean historias originales o recontadas de otras que han escuchado o leído previamente.

Estudios que han abordado el uso de las construcciones para el discurso reproducido en la producción infantil, han mostrado que la cita directa es más común que la indirecta (Ely y McCabe, 1993; Hickmann, Champaud y Bassano, 1993; Shiro, 2012). La elección de uno u otro estilo depende de si el narrador se enfoca hacia lo reportado, que es el estilo directo, o hacia la acción misma de reportar, en estilo indirecto (Aukrust, 2004; Köder y Maier, 2016; Sepúlveda y Teberosky, 2014).

Esa diferencia de elección tiene que ver con el grado de procesamiento de quien reporta una conversación originalmente escuchada. Goodell y Sachs (1992), en su estudio sobre recuento de narrativas por niños y adultos, pudieron constatar que participantes de 4 y 6 años daban una cita a continuación de otra, haciendo que su recuento estuviera centrado en quien hace el reporte (*reporter-centered*); en cambio, los adultos procesaban las conversaciones en su totalidad y las recontaban a través del estilo indirecto, lo que resultaba en recuentos centrados en el escucha (*listener-centered*), aprovechando el propio entendimiento en el proceso de recontar.

Las distintas estrategias empleadas para citar directa o indirectamente lo dicho por terceros generan cuentos y recuentos más histriónicos, con predominio de intercambios dialógicos, o más narrativos, donde se relata lo dicho por otros. Sepúlveda y Teberosky (2014, p. 23) rescatan de estudios del francés el hecho de que a través de la *citación* el autor de un texto asume la enunciación y habla en primera persona para otorgar otras voces a los personajes, diferenciando así la voz del narrador, cuya función es la de ubicar el mensaje en el plano de la historia, tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo (1), tomado del recuento del original “Crisantemo” (Henkes, 1991):

1. [...] estaba Victoria y sus amigos y le decían: mira eres una flor, te podemos oler, te podemos arrancar y tal vez te podamos arrancar las hojas. (Narrador 6º grado, edad 11;9¹)

Pero también, el productor del texto puede decidir comentar o analizar el mensaje, como en el ejemplo (2), tomado del mismo recuento del niño de 6º grado.

2. [...] entonces de nuevo después de un rato Victoria {se} le dijo a la maestra que Crisantemo era

¹ Para indicar la edad de quien se toma el ejemplo, se recurre al formato años; meses; si aparece como edad 11;9 significa que el narrador tenía 11 años con 9 meses de edad.

el nombre de una flor {que crecía en [bueno]} que crecía en los pastizales. (Mismo narrador 6º grado)

El uso de uno u otro estilo implica, además, una serie de ajustes gramaticales y referenciales que permiten evaluar las capacidades discursivas en distintos momentos de desarrollo.

En el presente estudio analizamos las citas directas e indirectas en la producción narrativa de niñas, niños y jóvenes en edad escolar, con el fin de encontrar tendencias de uso a través de distintas edades y niveles escolares. Observamos la presencia de expresiones de estilo directo y estilo indirecto, tanto de habla como de pensamiento, en su producción narrativa oral para reportar lo dicho y pensado por los personajes de una historia previamente escuchada o visualizada.

Creemos que las diferencias que se muestran en las reconstrucciones de narradores de diferentes momentos escolares están relacionadas con el desarrollo del discurso narrativo en etapas tardías (Nippold, 2016). Nuestra idea se sustenta en los hallazgos de estudios sobre las características de las diversas construcciones del discurso reproducido y su uso en la narrativa infantil (Ely y McCabe, 1993; Özyürek, 1996; Prego, 2005; Sepúlveda y Teberosky, 2014; Shiro, 2012).

Las distinciones sintácticas más destacadas entre las citas directas e indirectas de habla o pensamiento están en el hecho de que en el estilo directo se relacionan dos cláusulas independientes (véase la coordinación de cláusulas el ejemplo (1)), mientras que en el indirecto se recurre a la subordinación (como en el ejemplo (2)); esto último exige movimientos deícticos y de referencias pronominales así como ajustes temporales y modales en el verbo de lo reproducido respecto al verbo que reporta (Banfield, 1973, 1993, 1982; Wierzbicka, 1974), lo que ha sido también ampliamente estudiado en español (Barreras, 2014; Maldonado, 1999; RAE, 2010; Reyes, 2005). La observación de estas características ha llevado a la conclusión, de manera general, que el estilo directo es *más básico* que el indirecto, en cuanto a que el reporte

directo está más vinculado con la comunicación y por ello resulta más *teatral*, mientras que el estilo indirecto es más narrativo e interpretativo, y se acerca a estilos literarios que implican representación y no solo reporte del habla o del pensamiento (Banfield, 1973, 1993, 1982; Reyes, 2005; Wierzbicka, 1974). Para mostrar ese contraste entre el estilo directo y el estilo indirecto, en (3.b, c y d) confrontamos tres tipos de recuento que recuperan de manera diferente el texto original de un cuento previamente escuchado (3.a).

- 3.a. El día en que ella nació fue el día más feliz de la vida de sus padres.
 –¡Es perfecta! –exclamó la mamá.
 –Sin lugar a dudas –reconoció el papá.
 Y lo era
 Era absolutamente perfecta.
 –Debemos elegir un nombre adecuado para ella
 –sugirió la mamá.
 –Su nombre debe ser absolutamente perfecto
 –indicó el papá
 Y así fue.
 Crisantemo. Sus padres le pusieron Crisantemo. (Henkes, 1991)
- 3.b. su mamá dijo: hay que ponerle un nombre: bonito y el papá dijo ¡sí!
 {y} y la mamá dijo hay que llamarla Crisantemo. (Recuento narradora grado 1º, edad 6;5)
- 3.c. sus papás se preguntaban qué nombre le pondrían
 porque {es} su mamá decía: es perfecta y el padre dijo: es perfecto, –asintiendo a lo que acaba de decir la mamá.
 seguían pensando el nombre perfecto para esa pequeña ratoncita hasta que por fin lo decidieron, Crisantemo. (Recuento narradora 6º grado, edad 11;7)
- 3.d. Crisantemo era una bebé recién nacida a la que sus papás querían mucho.
 estaban pensando en el nombre que le pondrían sus padres pensaban que era la niña más bonita del mundo y querían ponerle el nombre que ella mereciera.

sus padres pensaron que Crisantemo sería el nombre perfecto. (Recuento narrador 9º grado, edad 15;5)

Una narración completa contiene en su estructura una orientación para ubicar el contexto y los personajes, una secuencia de eventos que llega a un punto climático en el que se complica la situación, y un desenlace. Las niñas y los niños, hablantes de una lengua occidental como el español, adquieren esta estructura narrativa y progresivamente la van incorporando a sus propias narraciones, así como incluyen la evaluación sobre las acciones, actitudes y estados mentales de los personajes (Auza y Hess, 2013; Barriga, 2014; Peterson y McCabe, 1983). Esta complejidad narrativa obliga al narrador a construir dos planos, lo que Bruner (2004, p. 698) explica como el paisaje dual (*dual landscape*): el primero de esos planos es el paisaje de la acción, construido por medio de la secuencia narrativa de las acciones de los personajes, en un espacio temporal y locativo; el segundo es el paisaje de la conciencia (Bocaz, 1996), en donde se describe a los personajes en cuanto a sus actitudes, sentimientos, emociones, pensamientos, deseos e intenciones. Dentro de ese entramado narrativo, quien lo está entretejiendo puede también introducir *voces ajenas* en el propio discurso (Prego, 2005). Esto es lo que se denomina *citar*, y se logra a través de recursos lingüísticos y pragmáticos específicos, como el uso de verbos de habla o comunicación verbal y de verbos de pensamiento (Maldonado, 1999) para enmarcar lo citado; movimientos referenciales de deícticos y pronombres; manipulación de la entonación y la prosodia (Barreras, 2014; Ely y McCabe, 1993; Maldonado, 1999). Gracias a las citas dentro de una narración, el autor *otorga la palabra* a ciertos personajes importantes para la trama y toma su propia posición ante el mundo narrado (Shiro, 2012).

Dentro del campo de investigación sobre la adquisición del lenguaje, la manera en que niñas y niños desarrollan la cita en su discurso narrativo ha sido poco estudiada (Prego, 2005; Shiro, 2012). La observación de la cita de voces ajenas puede

resultar en una rica muestra para valorar el desarrollo lingüístico infantil, ya que su uso implica el dominio de la deixis espacio-temporal. El manejo de este discurso reproducido se convierte en un índice para valorar el progreso de la conciencia metapragmática infantil (Prego Vázquez, 2005), la cual emerge en la edad escolar (Crespo, 2009).

Vinculado con ese desarrollo metapragmático está la aparición de verbos de acción lingüística y mental en el paradigma de verbos usados por niñas y niños (Fernández, 2003); que son necesarios para otorgar la voz y el pensamiento a los personajes de la historia que se está construyendo. Seguramente, por esto se ha constatado un progresivo uso y dominio del discurso reproducido en la narración infantil. Observaciones sobre el uso de este discurso han arrojado información valiosa acerca de lo que niñas y niños van logrando en su desarrollo lingüístico-comunicativo: a los 2 años pueden recordar conversaciones pasadas y compartirlas con sus cuidadores (Aukrust, 2004; Lucariello y Nelson, 1987), pero es a los 3 años cuando usan la cita como tal (Ely y McCabe, 1993; Özyürek, 1996).

El uso de citas aumentará y se consolidará con la edad, siempre y cuando se trate de una práctica de habla de la comunidad en la que esté inserto el aprendiz (Aukrust, 2004, p. 197). Al respecto, estudios en distintas lenguas han reportado desempeños específicos con relación a discurso reproducido en la producción infantil. Así, en la producción de niños hablantes del inglés y el francés, se ha visto que la cita directa es la que se usa más recurrentemente en edad temprana y que la cita indirecta se incorpora después de la directa en el repertorio comunicativo del niño (Ely y McCabe, 1993; Hickmann *et al.*, 1993). Incluso en las etapas escolares, se ha constatado que la cita indirecta es menos usada que la directa en la reproducción del habla de terceros cuando se está construyendo una narración en inglés, francés, turco y español (Ely y McCabe, 1993; Goodell y Sachs, 1992; Hickmann, Champaud y Bassano, 1993; Özyürek, 1996; Shiro, 2012). Entre estos estudios, el de Goodell y Sachs (1992) sirve de ejemplo para valorar las diferencias

en la forma de citar. En su investigación, basada en una tarea de recuento, pudieron constatar que niños pequeños de 4 años, así como niños escolares de 6 y 8 años recurrían a la cita centrada en la acción de reportar directamente las conversaciones escuchadas, mientras que los adultos, que sirvieron de grupo control en su estudio, procesaban las conversaciones como un todo y luego usaban el estilo indirecto para transmitir la información, restringiendo el uso del estilo directo para lo más sobresaliente de la historia.

Entre las construcciones de estilo directo (ED), en las que “se citan las palabras ‘textuales’ del personaje” (Shiro, 2012, p. 127), aparecen las reconocidas como citas directas *sin enmarque*, aquellas que introducen el fragmento citado en el discurso sin explicitar un verbo que sirva como introductor del discurso reproducido (Hernández, 1999). Se ha observado que estas citas son bastante frecuentes en las narraciones en las que los niños relatan cuentos, ya que adoptan directamente la voz de los personajes en forma de diálogo simple, en ocasiones modulando su propia voz para simular la de dichos personajes (Prego, 2005).

A diferencia de las anteriores, las citas directas *con enmarque* están compuestas a través de la yuxtaposición entre el enmarque de la cita, generalmente un verbo *dicendi*², y el texto citado. El enmarque sirve para indexicalizar el cambio de voces que se produce en el discurso al emitir la voz del personaje a través del texto citado. El verbo *dicendi*, previo o posterior al texto citado, funciona como indicio contextualizador del cambio de voz. En los ejemplos de (4) se muestra este tipo de cita directa.

4.a. –¡La escuela no se ha hecho para mí –respondió Crisantemo. (Henkes, 1991)

4.b Crisantemo contestó: la escuela no está hecha para mí. (Recuento narradora grado 3º, edad 8;10)

Por otra parte, en las construcciones de estilo indirecto (EI), que implican citar indirectamente las voces de los personajes en un virtual acto de comunicación previo, se establece una relación de dependencia gramatical con respecto al verbo *dicendi*, que es el elemento esencial del enmarque. Dicha relación de dependencia exige transposiciones de deícticos de espacio o tiempo pues en el EI el fragmento citado se presenta como una proposición subordinada sustantiva en función de complemento del verbo de enmarque, lo que impide que el texto citado mantenga el punto de anclaje de la fuente original y a la vez fuerza ajustes léxico-gramaticales en adverbiales locativos y temporales, en pronombres personales, en morfemas verbales de tiempo y persona para adaptarse al momento de la enunciación narrativa. En (5) se ejemplifican esos ajustes realizados al recontar en EI un diálogo originalmente presentado en cita directa.

5.a. –¡Bienvenida a casa! –le dijo la mamá.

–¡Bienvenida a casa! –le dijo el papá.

–La escuela no se ha hecho para mí –respondió Crisantemo–

...

–No les hagas caso, cariño –la consoló la mamá–. ¡Son todos unos envidiosos!

...

–¿Quién no va a tener envidia de un nombre tan bonito como el tuyo? –se preguntaba la mamá.

–¿No te das cuenta de que es absolutamente perfecto? –insistía el papá. (Henkes, 1991)

5.b. entonces Crisantemo llegó con sus papás {y} y le dijo que la escuela no estaba hecha para ella. entonces se sintió muy triste sus papás le dijeron que no era cierto que no les hiciera caso a las demás niñas {que era} que su nombre era perfecto. (Recuento narrador 6º grado, edad 11;11)

Diversos estudios sobre discurso reproducido (DR) en el habla infantil han mostrado que las citas indirectas aparecen posteriormente a las citas directas, sin enmarque y con enmarque, lo cual se

2 Los verbos *dicendi*, también reconocidos como verbos declarativos, de habla o de comunicación, son verbos que denotan actos de habla porque significan acciones verbales, como el verbo *decir* y verbos equivalentes (*mencionar, expresar, preguntar, responder, aclarar*, entre muchos otros).

justifica por la complejidad gramatical y pragmática que conlleva la producción en EI (Aukrust, 2004; Prego, 2005; Verschueren, 2002). También puede deberse al hecho de que el EI se considera menos objetivo y menos imitativo que el ED, y por ello más interpretativo (Leech y Short, 2007; Lozano, Peña y Abril, 1982), es decir, el segundo enunciador interpreta el contenido de lo dicho por el primer enunciador (Banfield, 1982; Barreras, 2014), y expresa esa interpretación por medio de una forma proposicional, dejando de lado las características discursivas del primer enunciador, como la dramatización, el histrionismo y la textura conversacional.

En el EI se traduce el discurso originalmente dialógico a una forma más bien descriptiva, con lo que se posibilita la atribución de pensamientos a los personajes (Fabb, 1997), así como la de retratarlos a través de verbos como *creer* o *pensar*, esto es, se da pie a describir la vida interna mental de los personajes a través de la cita de sus pensamientos, como en (6).

- 6.a. ...pensaba que era el nombre perfecto, el mejor nombre que le podían haber puesto. (Narradora 6° grado, edad 11;7)
- 6.b. y sus papás creían que era perfecta (Narradora 6° grado, edad 12;3)
- 6.c. ella se convencía de que {su} su nombre era perfecto. (Narrador 6° grado, edad 12;1)

En el presente estudio nos propusimos dar cuenta de la tendencia de uso de citas directas e indirectas en la construcción y reconstrucción de diálogos de personajes en producciones narrativas de niñas, niños y jóvenes de cuatro momentos escolares claves en la educación básica mexicana³; dichas producciones fueron obtenidas a través de dos tareas distintas: el recuento de una historia que se les leyó y el cuento de unas historias que se les mostraron en ilustraciones.

Partimos de las siguientes preguntas:

1) ¿Cómo reproducen niñas, niños y jóvenes mexicanos escolarizados (de 1°, 3°, 6° y 9° grados) los diálogos entre los personajes del cuento que se les lee y luego se les pide recontar?

2) La inclusión del estilo indirecto en sus recuentos, que no es lo usual en el cuento original, ¿aumenta significativamente con el grado escolar de los participantes del estudio?

3) ¿Cómo retoman los pensamientos de los personajes del cuento original?

4) ¿Qué tanto se asemeja su recuento de diálogos previamente escuchados a la manera en que inventan diálogos de personajes que aparecen en una historia mostrada solamente en ilustraciones?

5) Todas estas posibles diferencias entre los recuentos y cuentos de los narradores menores (de grado 1°, iniciando la escuela primaria) respecto de lo que hacen los narradores mayores (9° grado, finalizando la escuela secundaria) ¿muestran un cambio de discurso de más dramático-teatral a un discurso cada vez más narrativo e interpretativo?

Metodología

Participantes

En este estudio descriptivo-comparativo participan 80 narradores, de cuatro momentos claves en la educación básica del sistema mexicano: 20 niñas y niños de 1°; 20 de 3°, y 20 de 6° grado de escuela primaria, y 20 jóvenes de grado de escuela secundaria (9° grado).

En la [tabla 1](#) observamos la distribución de los participantes.

G1, G3 y G6 se formaron con niñas y niños que provenían de tres escuelas públicas de nivel primaria, mientras que G9 se formó con jóvenes de dos escuelas de secundaria, elegidas a partir de su reconocimiento oficial de desempeño en la Evaluación Nacional para la Calidad de la Educación (ENLACE-2012). Eran escuelas clasificadas con un desempeño en la materia de español como *Bueno*, ubicadas en la zona centro de una de las ciudades más importantes de México (Querétaro), con alta

3 La Educación Básica en México abarca seis años de escuela primaria (de los 6 a los 12 años) y tres años de Escuela Secundaria (de los 12 a los 15 años). Muchos niños y niñas han asistido al preescolar, de los 3 a los 5 años.

Tabla 1. Narradoras y narradores por grado escolar

Identificación	Grado escolar	Número de participantes	Edad	Género
G1	1º	20	6-7 años	50 % mujeres y 50 % hombres
G3	3º	20	8-9 años	
G6	6º	20	12 años	
G9	9º	20	14-15 años	

Fuente: elaboración propia.

demanda social por parte de las familias del área (clase social media-media y media-baja).

Los participantes fueron elegidos a partir de sus resultados individuales en la evaluación ENLACE-2012: debían ubicarse en la calificación promedio de su grupo; el criterio del docente responsable de cada grupo confirmó, en un segundo momento, la selección.

Muestras narrativas

Para la obtención de las muestras lingüísticas se organizaron sesiones individuales, realizadas dentro de la respectiva escuela, en las que trabajamos con cada participante dos tareas narrativas:

a) Tarea de recuento oral basada en un cuento previamente escuchado, *Crisantemo* (Henkes, 1991), el cual contiene 16 diálogos entre los distintos personajes y 8 monólogos internos de la propia *Crisantemo*, personaje principal, en un texto de 248 cláusulas (con base en la propuesta de Berman y Slobin (1994, pp. 657-664), la cual está basada en el formato de transcripción de CHILDES). A través de esta tarea obtuvimos 80 producciones (20 producciones por cada grado escolar).

b) Tarea de contar oralmente sus propios cuentos, basados en dos historias presentadas en ilustraciones de las famosas historias de “la rana” (Mayer, 1967; Mayer y Mayer, 1975). Con este procedimiento conseguimos 160 cuentos (dos por cada participante). Para el análisis, estos cuentos se trabajan conjuntamente. En el total de las ilustraciones se encontraron 14 imágenes que referían a actos comunicativos verbales.

Análisis de las citas directas e indirectas en los recuentos y cuentos

Dado que nuestro estudio es de tipo descriptivo-comparativo, llevamos a cabo primeramente un análisis cuantitativo de la aparición de citas directas e indirectas, tanto de habla como de pensamiento, en las producciones de cada narrador de los distintos niveles escolares, iniciando por las obtenidas a través de la tarea de recuento y continuando por aquellas que se consiguieron mediante la tarea de cuentos basados en ilustraciones. Así, en los 80 recuentos y los 160 cuentos que componen el corpus identificamos diversas unidades de análisis para tener el panorama general del discurso reproducido de los narradores participantes. Dichas unidades se muestran en la [tabla 2](#).

También registramos los verbos de habla y los verbos de pensamiento que enmarcaban las citas directas e indirectas. En dicho registro se da cuenta de la posición del verbo: enmarque previo a la cita (7.a.) o aparición posterior, como en (7.b.)

7.a. y le decía: {tú} te crees más lista que yo Ø/ eso ya lo veremos. (Narrador 9º grado, edad 14;10)

7.b. ¿qué nunca me dejarán en paz? –exclamó el sapo. (Narradora 9º grado, edad 15;2)

Por cuestiones de espacio, en este artículo nos limitamos a mostrar los resultados respecto del análisis de las citas directas e indirectas, de habla y pensamiento, es decir, las primeras cuatro categorías que aparecen en la tabla 2: EDH, EDP, EIH y EIP.

En un segundo momento, comparamos la frecuencia de aparición de citas directas e indirectas por grado escolar. Procesamos los datos en porcentajes para valorar la frecuencia de cada tipo de construcción respecto al total de construcciones vinculadas con el discurso reproducido (DR). Las cuantificaciones, organizadas por muestras de cada uno de los grados escolares de los participantes (1°, 3°, 6° y 9°), son sometidas al análisis estadístico con *R*. Los resultados son comparados y contrastados entre los distintos conjuntos de muestras, (a) el texto original de *Crisantemo*, (b) los cuatro conjuntos de recuentos y (c) los cuatro conjuntos de cuentos.

Para ejemplificar los resultados, se analizan cualitativamente algunos casos representativos.

Discusión de resultados

Comenzamos la exposición de los resultados con lo observado en la tarea de recuento. En la [tabla 3](#), se brindan los resultados cuantitativos generales de los cuatro conjuntos de recuentos, comparados con el texto original de *Crisantemo*.

Respecto de la primera pregunta de investigación, en la tarea de recuento existe un cambio importante en la reproducción de los diálogos entre los personajes del cuento que se les lee a los participantes. Mientras en el texto original de *Crisantemo* (COrg) el 84 % de las construcciones de DR son citas directas de lo hablado por los personajes, en los recuentos este predominio va progresivamente decreciendo ([figura 1](#)): 65 % en los

Tabla 2. Expresiones del DR en las muestras narrativas

Descripción de la categoría	Etiqueta	Ejemplos de 9° grado
Estilo directo de habla	EDH	...le dijo: <i>No, Sara, eso no se hace.</i>
Estilo directo de pensamiento	EDP	René se quedó un momento ahí pensando: <i>estuvo mal, no lo debí de haber hecho.</i>
Estilo indirecto de habla	EIH	...lo reprendió llamándole la atención y <i>diciéndole que eso no se debería de hacer</i>
Estilo indirecto de pensamiento	EIP	...y la rana había <i>comprendido que lo que había hecho estaba mal</i>
Estilo indirecto libre	EIL	...desenvolvió el regalo, quitó la tapa y ¡oh sorpresa! <i>Mmm ¿qué será?</i> / lo sacó y era otra pequeña rana
Referencia actos comunicativos	RAC	Balú también lo regañó

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Longitud en cláusulas, frecuencias y porcentajes de DR en la tarea de recuento

Muestras	Total cláusulas	Total citas DR	EDH	EDP	EIH	EIP
Original	248	69	58 (84 % citas)	1 (1 % citas)	2 (3 % citas)	8 (10 % citas)
G1	1489	260	169 (65 % citas)	0	72 (28 % citas)	19 (10 % citas)
G3	2094	361	181 (50 % citas)	0	150 (42 % citas)	30 (10 % citas)
G6	2259	358	142 (40 % citas)	0	182 (51 % citas)	34 (10 % citas)
G9	2765	438	86 (20 % citas)	1	283 (65 % citas)	68 (20 % citas)

Fuente: elaboración propia.

recuentos de grado 1° (G1); 50 %, en los de grado 3° (G3); 40 %, en los de 6° grado (G6); para quedar en un 20 % de las construcciones de DR dentro de los recuentos de 9° grado (G9).

Para la segunda pregunta de investigación, sobre la inclusión de construcciones de EIH, en el cuento original de *Crisantemo* apenas representan el 3 %; con lo cual se confirma el estilo dramático-teatral de la presentación de la historia (Banfield, 1973; Ely y McCabe, 1993; Reyes, 2005;

Wierzbicka, 1974). En contraste, se observa un progresivo aumento de EIH a lo largo de las muestras de los distintos grados escolares, tal como se aprecia en la [figura 2](#): 28 % en las muestras de grado 1° (G1); 42 %, en las de grado (G3); 51 %, en las de 6° grado (G6); hasta llegar a 65 % de las citas en las muestras de 9° grado (G9). Esta creciente distribución de expresiones de EIH muestra una naturaleza cada vez más narrativa e interpretativa

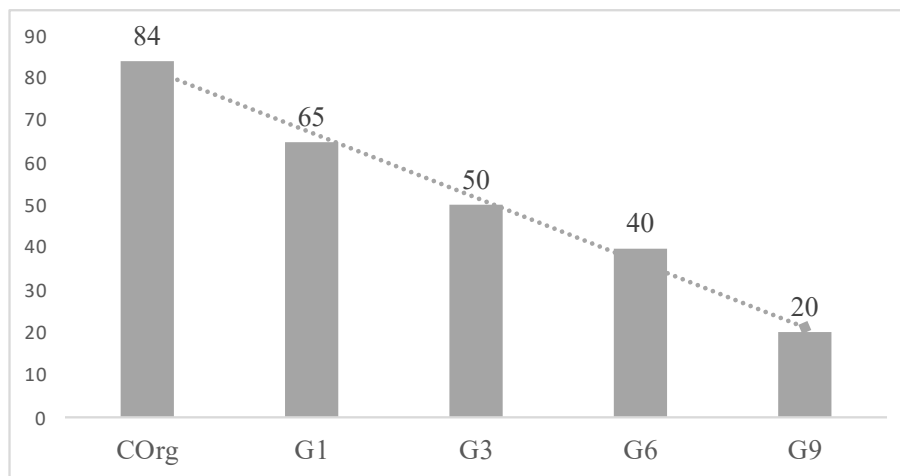


Figura 1. Distribución de los porcentajes de citas en EDH en la tarea de recuento

Fuente: elaboración propia.

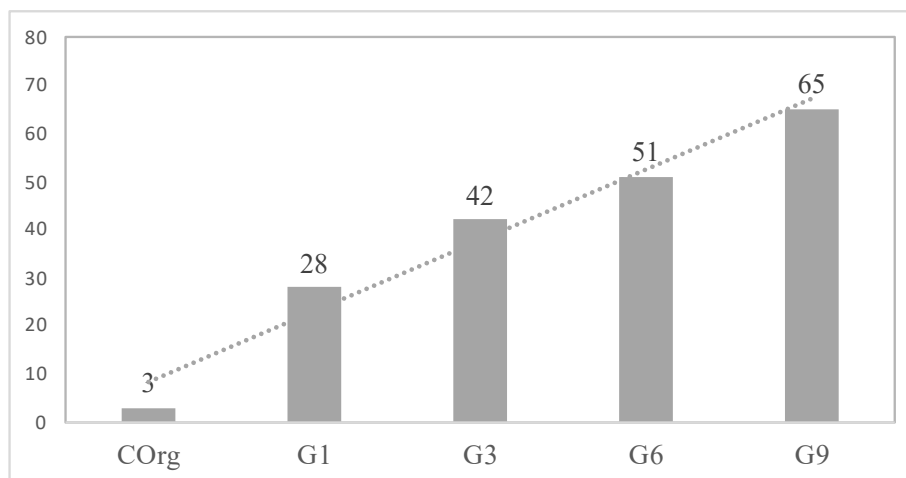


Figura 2. Distribución de los porcentajes de citas en EIH en la tarea de recuento

Fuente: elaboración propia.

del DR en la recuperación de los diálogos originales escuchados en la tarea de recuento.

Resulta interesante la distribución de EDH y EIH en los grupos de en medio, G3 y G6. Si bien se observa una presencia mayor de EDH en los recuentos de grado 3°, la diferencia con relación a la presencia de EIH es de solo 8 %; inversamente proporcional aparecen estas citas indirectas en las muestras de 6° grado, pues la diferencia entre la mayor cantidad ahora de EIH con relación a EDH es de 11 %. Precisamente, la intersección de las líneas de tendencia entre estas dos construcciones de DR se encuentra en estos grupos, como se aprecia en la [figura 3](#). Esta distribución inversa es más impactante entre los grupos extremos, G1 y G9, ya

que el porcentaje de EDH en las muestras de grado 1° alcanza el mismo 65 % que representa el EIH en las de 9° grado. Esto responde a la quinta pregunta de investigación, ya que los datos permiten corroborar en los recuentos un cambio de discurso de más dramático-teatral (G1 y G3), a más narrativo-interpretativo (G6 y G9), vinculado con el grado de procesamiento de quien reporta una conversación originalmente escuchada, generando recuentos centrados en el escucha (*listener-centered*).

En la [tabla 4](#) se brindan los resultados cuantitativos generales de las citas de DR que registramos en las muestras obtenidas por la tarea de cuento, que como se recordará está basada en las historias en ilustraciones “de la rana”.

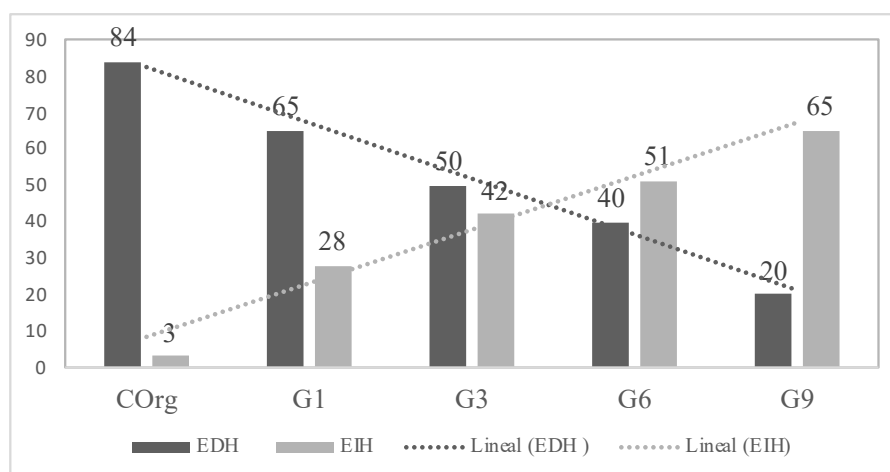


Figura 3. Comparación de los porcentajes de EDH y de EIH en la tarea de recuento

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Longitud en cláusulas, frecuencias y porcentajes de DR en la tarea de cuento

Muestras	Total cláusulas	Total citas DR	EDH	EDP	EIH	EIP
G1	1932	103	67 (66 % citas)	7 (7 % citas)	22 (21 % citas)	6 (6 % citas)
G3	2062	118	47 (40 % citas)	0	45 (38 % citas)	26 (22 % citas)
G6	2232	152	73 (48 % citas)	2 (1 % citas)	49 (32 % citas)	28 (18 % citas)
G9	3064	195	75 (38 % citas)	8 (4 % citas)	56 (29 % citas)	56 (29 % citas)

Fuente: elaboración propia.

Para responder la cuarta pregunta de investigación, se comparan las tendencias en la tarea de recuento con lo que mismos participantes hicieron en la tarea de cuento, y se observa que, aunque existe una tendencia a la baja en el uso de EDH a lo largo de los cuatro grupos de la muestra, este el estilo predominante, como se aprecia en la [figura 4](#): 66 % de las citas en los cuentos de grado (G1); 40 % de las citas, en los de grado (G3); 48 %, en los de 6° grado (G6), y 38 % de las citas, en las muestras de los mayores (G9).

En cuanto al uso de citas en EIH, si bien aumenta, no alcanza a *voltear* el tipo de discurso predominante como se dio en la tarea de recuento: 21 %, en los cuentos de grado 1° (G1); 38 %, en los de grado (G3); 32 %, en los de 6° grado (G6), y 29 % de las citas, en los cuentos de 9° grado (G9). En la [figura 4](#), las cifras corresponden a los porcentajes alcanzados por los distintos tipos de cita en las respectivas muestras grupales (véase [tabla 4](#)).

Llama la atención que son narradores de grado 3° (G3) quienes vuelven a usar estos dos estilos, EDH y EIH, de manera bastante similar en sus producciones de la tarea de cuento como lo hicieron en la producción de la tarea de recuento (véase [figura 3](#)).

Para valorar qué tan significativas son las tendencias exponenciales que se observan en las figuras 1 a 4, respecto del uso de EDH y EIH, sometimos los datos a pruebas estadísticas con *R*.

Comencemos primeramente con la revisión de lo encontrado respecto de las citas directas de habla, es decir, las etiquetadas como EDH. La [figura 5](#) muestra el resultado del análisis estadístico en *R* para las citas directas (EDH) en la tarea de recuento.

La Anova de una vía muestra que el uso de EDH es significativamente más bajo en la muestra de recuentos de 9° grado (G9), con relación a lo registrado en los otros tres grupos de recuentos ($p < 0,05$).

En dicha [figura 5](#) podemos ver también que los usos de EDH entre los 20 participantes de los grupos de 1°, 3° y 6° grados (G1, G3 y G6) son dispersos, se separan de sus medianas respectivas. En cambio, el uso de EDH por parte de los 20 participantes de 9° grado (G9), además de ser significativamente menos frecuente, se muestra menos disperso con relación a su mediana.

Muy distinto fue lo que sucedió en la tarea de cuento, pues en lo que respecta al uso de EDH en estos cuentos, la Anova no muestra diferencias significativas entre grupos ($p = 0,8115$). Acaso el uso de EDH por parte de los 20 participantes de

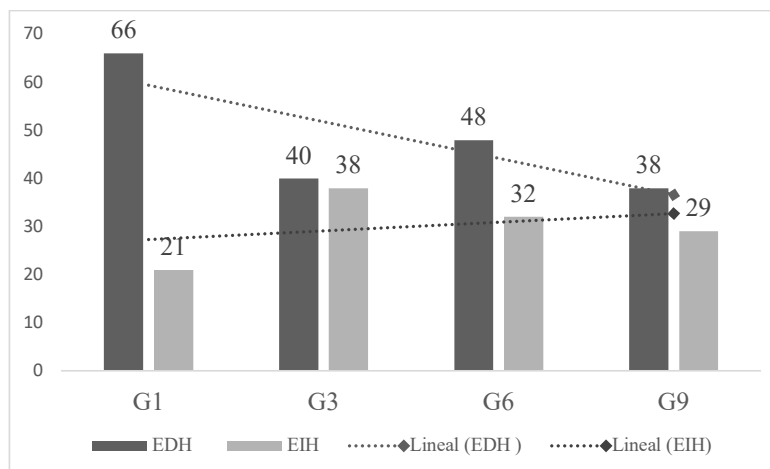


Figura 4. Comparación de los porcentajes de EDH y de EIH en la tarea de cuento

Fuente: elaboración propia.

9º grado (G9) se muestra menos disperso con relación a su mediana, aunque en esta tarea en todos los grupos se encontraron desempeños individuales que se alejan de lo que hace la mayoría, como se ilustra en la [figura 6](#).

Continuemos con la revisión de los resultados del análisis estadístico sobre lo encontrado respecto de las citas indirectas de habla, o sea, las etiquetadas como EIH.

Con respecto al uso de estas citas indirectas, la Anova de una vía demuestra que la media de uso de EIH en la tarea de recuento de *Crisantemo* es significativamente diferente entre todos los grados ($p < 0,001$) (véase [figura 7](#)).

Entonces, el progresivo aumento del uso de construcciones de EIH para recuperar el EDH del cuento original de *Crisantemo* en la tarea de recuento que se muestra en la [figura 3](#), sí resulta

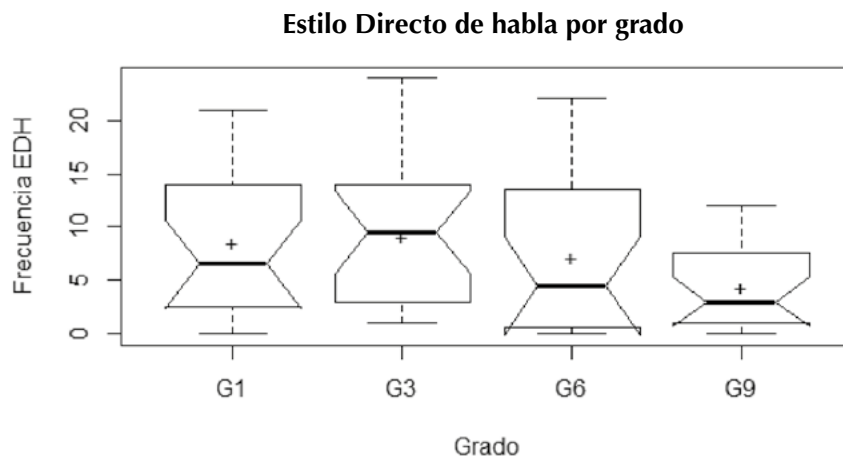


Figura 5. Comparación de frecuencia de EDH en los recuentos de *Crisantemo* "habla" minúscula

Fuente: elaboración propia.

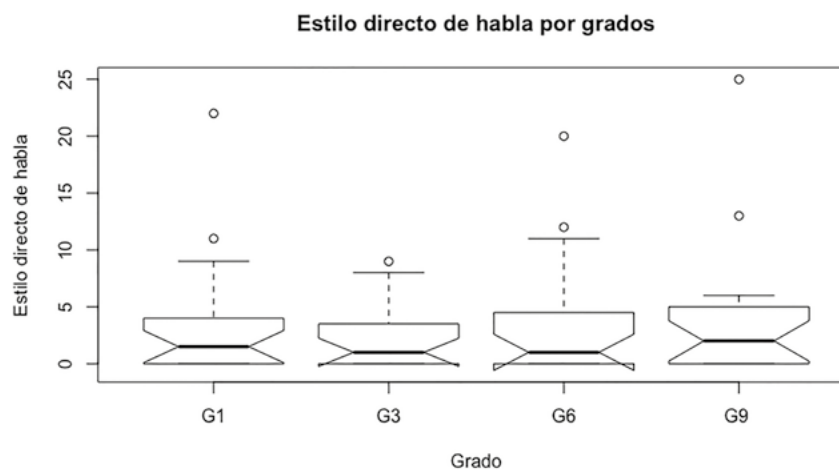


Figura 6. Comparación de frecuencia de EDH en los cuentos de ranas

Fuente: elaboración propia.

Estilo Indirecto de habla por grado

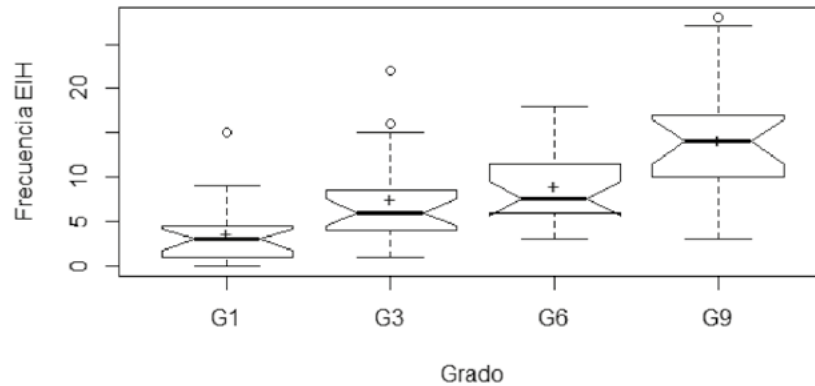


Figura 7. Comparación de frecuencia de EIH en los recuentos de *Crisantemo*

Fuente: elaboración propia.

significativo. En (8) se muestra un ejemplo de esta reproducción en EIH.

8.a. –Debemos elegir un nombre adecuado para ella
–sugirió la mamá.
–Su nombre debe ser absolutamente
Perfecto –indicó el papá.
Y así fue.
Crisantemo. Sus padres le pusieron
Crisantemo. (Henkes, 1991)

8.b. y la mamá dijo que le tenían que poner un
nombre que fuera perfecto.
y el papá dijo que tenía que ser muy perfecto.
le pusieron Crisantemo porque dijeron que ése era
un nombre hermoso para ella. (Recuento, narra-
dora grado 3°, edad 8;10)

En la tarea de cuento con base en las historias de la rana, el uso de EIH muestra una diferencia significativa ($p < 0,05$) entre los recuentos de grado 1° y los de 9°, los grupos más extremos (G1 y G9), y se observa una tendencia en el aumento de uso de estas citas indirectas entre todos los grupos ($p = 0,06$), tal y como apreciamos en la [figura 8](#).

Pero como ya habíamos visto en la [figura 4](#), esta tendencia en el aumento de EIH en la tarea de cuento no logra competir con el mayor uso de EDH.

Reflexionamos aquí sobre lo cuestionado en la cuarta pregunta de investigación: la manera en que los narradores inventan diálogos entre personajes de la historia que conocen únicamente a través de la visualización de imágenes lleva a secuencias más descriptivas y menos entretejidas con citas indirectas; de hecho, a un menor uso de DR en general.

Por último, revisemos lo que pasó con el uso de citas indirectas de pensamiento, que en la [tabla 2](#) quedan identificadas como EIP, ya que las citas directas de pensamiento EDP son bastante escasas en ambas tareas. En la tarea de recuento de *Crisantemo* prácticamente no aparece (véase [tabla 3](#)). En las muestras obtenidas por la tarea de cuento, a diferencia de lo visto en los recuentos, sí aparecieron citas EDP (véase [tabla 4](#)). Sin embargo, es baja su presencia: 7 % de las citas de los cuentos de grado 1° (G1), ninguna en los cuentos de grado 3°, apenas 1 % de las citas en 6° grado (G6), y solo 4 % de las citas en los cuentos de 9° grado (G9).

Para responder a la tercera pregunta de investigación, en la [figura 9](#) apreciamos que el uso de EIP a lo largo de las muestras generadas por la tarea de recuento, incluso desde el cuento original de *Crisantemo* (Henkes, 1991), tiene una baja presencia en contraste con los usos de EDH y EIH.

En contraste, el uso de EIP en la tarea de cuento con base en la historia de “la rana” (Mayer, 1967; Mayer y Mayer, 1975) presenta una tendencia al alza, incluso, más pronunciada que en el uso de EIH, como se observa en la [figura 10](#).

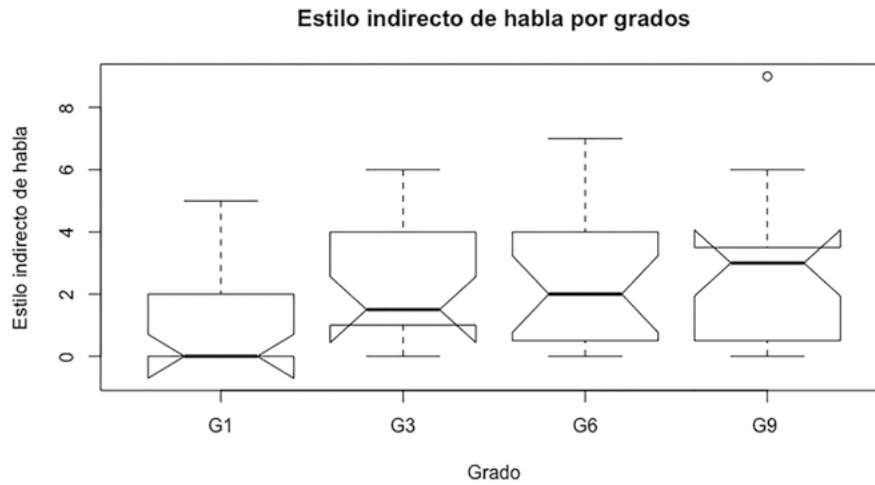


Figura 8. Comparación de frecuencia de EIH en los *Cuentos de Rana*

Fuente: elaboración propia.

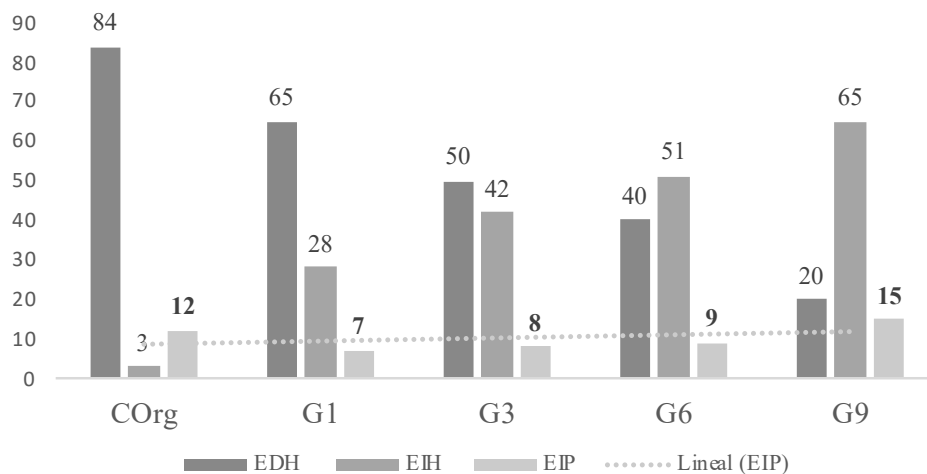


Figura 9. Presencia en porcentajes de citas EDH, EIH y EIP en la tarea de recuento

Fuente: elaboración propia.

Nuevamente, con el fin de valorar qué tan significativas son las tendencias exponenciales ilustradas en las figuras 9 y 10, con relación al uso de EIP, sometimos los datos a pruebas estadísticas con *R*.

En la tarea de recuento, la Anova de una vía señala una diferencia significativa solamente entre las medias de G1 y G9 ($p < 0,001$), como se aprecia en la figura 11.

En (9) brindamos ejemplos de EIH en esta tarea de recuento.

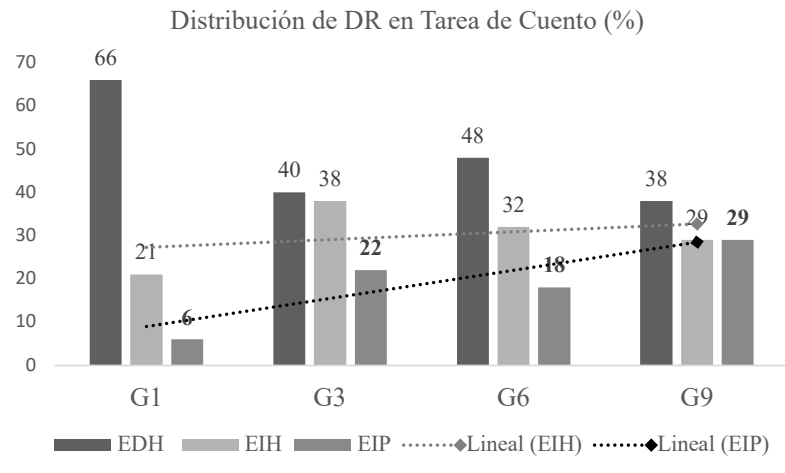


Figura 10. Presencia en porcentajes de citas EDH, EIH y EIP en la tarea de cuento

Fuente: elaboración propia.

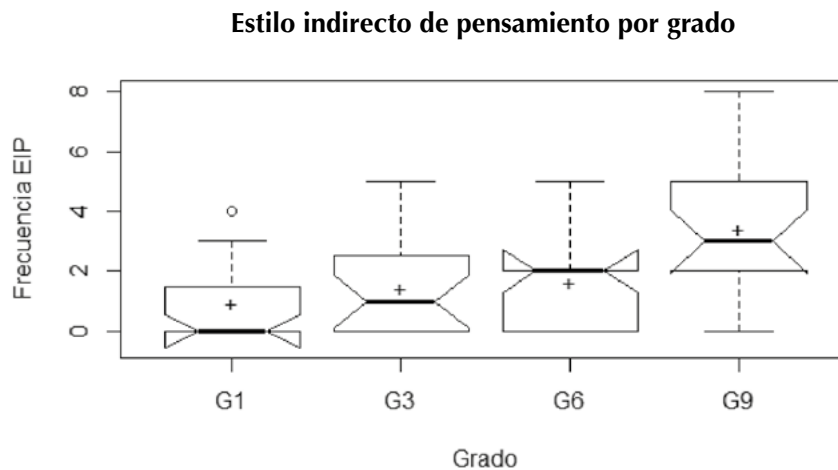


Figura 11. Comparación de frecuencia de EIP en los recuentos de *Crisantemo*

Fuente: elaboración propia.

- 9.a. Crisantemo pensaba que su nombre era absolutamente perfecto... (Henkes, 1991)
- 9.b. pensaba {que;} que era {su} {el} el mejor nombre. (Recuento narradora grado 1º, edad 7;2)
- 9.c. se dio cuenta de que su nombre era maravilloso. (Recuento narrador 9º grado, edad 15;5)

En cambio, en los cuentos generados con base en las historias “de la rana”, la Anova muestra tendencia entre lo visto en el grado 1º y lo que aparece en 3º y en 6º (G1 a G3, G1 a G6). La diferencia significativa en el uso de EIP se encuentra entre los resultados de los grupos extremos, G1 y G9 ($p < 0,05$), según se muestra en la [figura 12](#).

En (10) ahora presentamos ejemplos de EIH en la tarea de cuento.

EIH en cuentos de Rana	EIP en cuentos de Rana
10.a. Ricardo le dijo a la ranita mayor que no debía hacer esas cosas que todos eran amigos. (Narradora 9º grado, edad 14;7)	10.b. entonces la rana mayor comprendió que tenía que- hacer más amigos. (Misma narradora 9º grado)
10. c. Pepillo muy enojado con Fido le dijo que por qué hizo eso si ya la iba a atrapar que sólo él la tenía que acorralar. (Narrador 9º grado, edad 15;4)	10. d. entonces Pepillo se dio cuenta de que no necesitaba atraparla para poder tener un nuevo amigo más solamente tratar de convencerla. (Mismo narrador 9º grado)

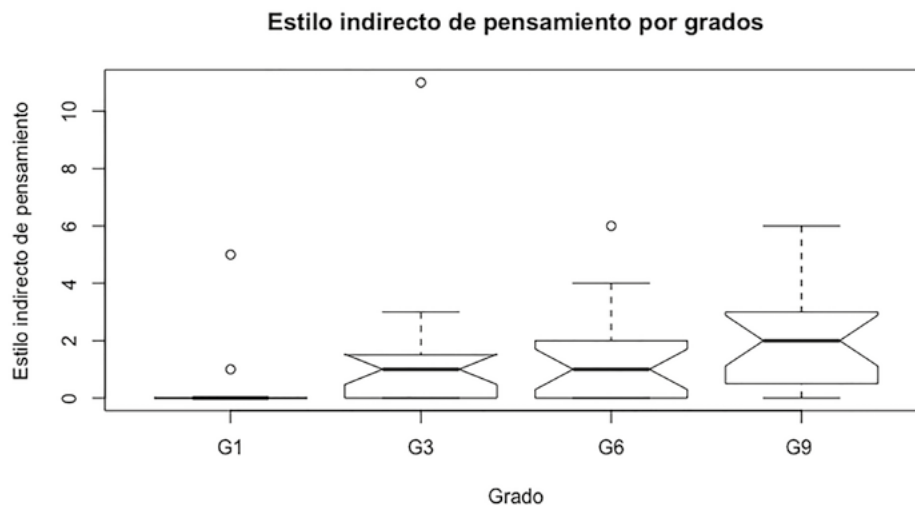


Figura 12. Comparación de frecuencia de EIP en los cuentos de rana de 1º, 3º, 6º y 9º grados

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Haber comparado narraciones generadas de dos maneras diferentes nos brindó rica evidencia para valorar lo observado en otros estudios sobre el uso de distintas construcciones para el DR en la producción infantil.

Con los resultados obtenidos en la tarea de recuento, comprobamos que la cita directa es más común que la indirecta (Ely y McCabe, 1993; Hickmann *et al.*, 1993; Shiro, 2012) en las producciones de narradores menores (grados 1º y 3º), mientras que los narradores mayores tendieron a interpretar los diálogos de los personajes de *Crisantemo* y, al recontarlos, recurrieron más al EIH, que está más vinculado con el grado de procesamiento de quien reporta una conversación originalmente escuchada, y más enfocado con la acción misma de reportar, lo que generó recuentos centrados en el escucha (*listener-centered*), como ya se había visto con adultos en otros estudios (Aukrust, 2004; Goodell y Sachs, 1992; Köder y Maier, 2016).

Sin embargo, parece ser que, si la tarea exige una elaboración más espontánea, sin que medien diálogos previos, como la tarea de cuento, aun los narradores mayores (9º grado), cuando otorgan voces a sus personajes, conocidos solamente por la visualización de imágenes (Mayer, 1967; Mayer y Mayer, 1975), lo hacen con EDH, y la presencia de ese tipo de cita directa no mostró diferencias significativas por grado. En contraste, el uso de EIH sí aumentó de manera relevante entre los grupos extremos de los cuentos de ranas (G1 y G9), y manifestó una tendencia al alza a lo largo de los cuatro grados escolares; sin embargo, no logró rebasar la presencia del EDH, y mucho menos *voltear* la preferencia, como se observó en la tarea de recuento.

Lo más interesante es el aumento de citas indirectas del pensamiento de los personajes, EIP, en los cuentos de ranas, ya que, a diferencia de la tarea de recuento en la que el texto original les brindaba monólogos internos del personaje principal, *Crisantemo*, en la tarea de cuento de Rana, era la

propia construcción del paisaje de la conciencia de los personajes lo que llevó a narradores de 3º, 6º y 9º grados a citar los pensamientos de esos personajes, como ya se ha evidenciado en estudios sobre estados mentales (Alarcón, 2018).

Reconocimientos

Este artículo es producto derivado del proyecto "Discurso referido en la producción narrativa de niños y jóvenes escolarizados", con apoyo del Fondo de Fortalecimiento a la Investigación de la Universidad Autónoma de Querétaro (FOFI-UAQ-FLL-2018-01). Asimismo, contó con el apoyo de becario del XXVIII Verano de la Investigación Científica de Academia Mexicana de Ciencias y de becaria del Verano de la Ciencia-UAQ 2018.

Referencias bibliográficas

- Alarcón Neve, L.J. (2018). Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: análisis en un corpus de narraciones infantiles. En S. Bogard (ed.), *Sentido y gramática en español* (pp. 257-286). Ciudad de México, México: El Colegio de México. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv8bt19h.13>
- Aukrust, V.G. (2004). Talk about talk with young children: Pragmatic socialization in two communities in Norway and the US. *Journal of Child Language*, 31(1), 177-201. DOI: doi.org/10.1017/S0305000903005907
- Auza, A. y Hess, K. (eds.). (2013). ¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes. Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel.
- Bamberg, M. (1997). Language, concepts and emotions: The role of language in the construction of emotions. *Language Sciences*, 19(4), 309-340. DOI: [doi.org/10.1016/S0388-0001\(97\)00004-1](https://doi.org/10.1016/S0388-0001(97)00004-1)
- Banfield, A. (1973). Narrative style and the grammar of direct and indirect speech. *Foundations of Language*, 10(1), 1-39.

- Banfield, A. (1982). *Unspeakable sentences: Narration and representation in the language of fiction*. Londres: Routledge.
- Banfield, A. (1993). Where epistemology, style, and grammar meet literary history: the development of represented speech and thought. En J.A. Lucy (ed.), *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics* (pp. 339-364). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: doi.org/10.1017/CBO9780511621031.018
- Barreras Gómez, A. (2014). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Logroño, España: Universidad de La Rioja.
- Barriga, R. (ed.). (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Berman, R.A. (2004). The role of context in developing narrative abilities. En S. Strömquist y L. Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative, Volume 2: Typological and Contextual Perspective* (pp. 261-280). Nueva York, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R.A. y Slobin, D.I. (eds.) (1994). *Relating events in narrative*. Hillsdale, NJ, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*, 23, 49-70. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45544/47609>
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691-710. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/BRULAN>
- Crespo, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 69-88. DOI: doi.org/10.4067/S0718-48832009000200005
- Ely, R. y McCabe, A. (1993). Remembered voices. *Journal of Child Language*, 20(03), 671-696. DOI: doi.org/10.1017/S0305000900008539
- Fabb, N. (1997). *Linguistics and literature*. Oxford: Blackwell.
- Fernández, M. (2003). Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (17), 273-287. DOI: doi.org/10.14198/ELUA2003.17.15
- Goodell, E.W. y Sachs, J. (1992). Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives. *Discourse Processes*, 15(4), 395-422. DOI: doi.org/10.1080/01638539209544820
- Henkes, K. (1991). *Crisantemo*. León, España: Everest.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context. Some comparative perspectives in narrative development. En S. Strömquist y L. Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative. Volume 2: Typological and Contextual Perspective* (pp. 281-306). Nueva York, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Hickmann, M., Champaud, C. y Bassano, D. (1993). Pragmatics and metapragmatics in the development of epistemic modality: evidence from French children's reports of think-statements. *First Language*, 13(39), 359-388. DOI: doi.org/10.1177/014272379301303905
- Kerswill, P. (1996). Children, adolescents, and language change. *Language Variation and Change*, 8(2), 177-202. DOI: doi.org/10.1017/S0954394500001137
- Köder, F. y Maier, E. (2016). Children mix direct and indirect speech: evidence from pronoun comprehension. *Journal of Child Language*, 43(4), 843-866. DOI: doi.org/10.1017/S0305000915000318
- Leech, G. y Short, M. (2007). *Style in fiction. A linguistic introduction to english fictional prose*. 2a. ed. Londres: Pearson Longman.
- López-Orós, M. y Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. *Infancia y Aprendizaje*, 21(83), 75-92. DOI: doi.org/10.1174/021037098760403488
- Lozano, J., Peña, C. y Abril, G. (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, España: Cátedra.
- Lucariello, J. y Nelson, K. (1987). Remembering and planning talk between mothers and children. *Discourse Processes*, 10(3), 219-235. DOI: doi.org/10.1080/01638538709544673

- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 3549-3595). Madrid, España: Espasa.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog, and a frog*. Nueva York, EE. UU.: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. y Mayer, M. (1975). *One frog too many*. Nueva York, EE. UU.: Dial Books for Young Readers.
- Nippold, M.A. (2004). Research on later language development: International perspectives. En R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins. DOI: doi.org/10.1075/tilar.3.04njp
- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. 4a. ed. Austin, Texas, EE. UU.: PRO-ED.
- Özyürek, A. (1996). How children talk about a conversation. *Journal of Child Language*, 23(3), 693-714. DOI: doi.org/10.1017/S0305000900009004
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics. Three ways of looking at a chi/d's narrative*. Nueva York, EE. UU.: Plenum Press.
- Prego Vázquez, G. (2005). Recursos gramaticales y dinámicas interaccionales. La profunción discursiva "cita" en el habla infantil. En E. Serra Alegre y M. Veyrat Rigat (eds.), *Problemas de eficacia comunicativa: descripción, detección, rehabilitación* (pp. 139-159). Valencia, España: Universitat de València.
- Real Academia Española (RAE) (2010). *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid, España: Espasa.
- Ravid, D.D. y Shyldkrot, H.B.-Z. (eds.) (2005). *Perspectives on language and language development: essays in honor of Ruth A. Berman*. Nueva York, EE. UU.: Kluwer Academic. DOI: doi.org/10.1007/978-1-4899-3484-0_7
- Reyes, G. (2005). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, España: Arco Libros.
- Sepúlveda, L.A. y Teberosky, A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19(1), 22-34. DOI: doi.org/10.14483/udis-trital.jour.enunc.2014.1.a02
- Shiro, M. (2012). Y entonces le dijo... La representación del habla en narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística*, 24(37-38), 119-143.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid, España: Gredos.
- Wierzbicka, A. (1974). The semantics of direct and indirect discourse. *Paper in Linguistics*, 7(3-4), 267-307. DOI: doi.org/10.1080/08351817409370375





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Escribir e investigar en la universidad: saldos de una alianza olvidada**Writing and researching at university: The outcomes of a forgotten alliance**Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri* **Resumen**

El artículo expone los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en Bogotá, Colombia. Dicho estudio se hizo con el objetivo de analizar la relación escritura/formación investigativa de los estudiantes de algunas licenciaturas de la Facultad de Educación de la UPN. La investigación fue de corte hermenéutico y se sirvió de una metodología etnográfica para recabar información general entre estudiantes y profesores. Esta información luego fue sometida a un análisis de contenido del que derivaron reflexiones asociadas a la incidencia de los idearios de investigación entre los estudiantes de licenciatura en sus procesos de escritura. Los resultados obtenidos reflejan dos tendencias que se describen a través de dos gruesas categorías: escritura taquígrafa y escritura sofista. La primera habla de un efecto de escritura vinculado a un ideario realista de investigación, cuyo saldo en el papel es la reproducción, mientras que la segunda materializa un tipo de escritura asociado a una perspectiva relativista de investigación, cuyo saldo en el papel es la ausencia de referente.

Palabras clave: escritura, investigación, universidad, conocimiento, formación.

Abstract

This article presents the results of a research project conducted at the National Pedagogical University (UPN), in Bogotá, Colombia. The said study aimed at analysing the writing–research training relationship of some bachelor degree students attending the UPN’s School of Education. This entailed a hermeneutic research that implemented an ethnographic methodology to collect general information from students and lecturers. Such information was then subjected to a content analysis process that gave rise to reflections associated with the impact of research principles among the undergraduate students in their writing processes. The results obtained show two trends that are described through two complex categories, namely, stenography and sophistic writing. The first deals with an effect of writing related to a realistic research vision, whose result in the paper is reproduction, whereas the latter materialises a type of writing associated with a relativist perspective of research, resulting in the lack of reference.

Keywords: writing, research, university, knowledge, training.

* Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Departamento de Psicopedagogía; estudiante de Doctorado en Educación y magíster en Estudios Sociales. Investigador del grupo Educación Infantil, Pedagogía y Contextos, de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: cvalenzuela@pedagogica.edu.co

Escritura, investigación. Extraña alianza. Y no porque no se las suponga consubstanciales, sino porque la escritura ha perdido la substancialidad, la esencia que la ligaba al deseo, y la investigación se ha desprendido de la heurística para terminar siendo la puesta en obra de un prontuario metodológico. Técnica, en últimas, que poco o nada quiere saber del sujeto deseante.
Rodrigo Navarro Marín (2001, p. 99).

Introducción

La relación escritura e investigación sobre la que versa este artículo fue leída desde una postura teórica cuyo interés nunca fue ofrecer estrategias para gestionar y regular aquella escritura con la que, en el campo de la comunicación académica (Castelló, 2007), lidian nuestros estudiantes al hacer investigación. Su acento fue otro. Y a pesar de no reñir con el interés señalado, lo que perseguía superaba el umbral deficitario o aplicacionista al que suelen confinarse diversos estudios de carácter psicologista¹.

Dicho enfoque, de naturaleza filosófica, tuvo relación con la llamada *corriente posestructuralista*: una perspectiva que resquebrajó durante el siglo XX “las seguridades sobre las que se soportaba nuestra episteme moderna, a partir de lo que algunos han dado en llamar el triple giro epistémico” (Gibson-Graham, 2002, p. 80). En esa medida, el grupo de investigación analizó su objeto a la luz de una perspectiva mediante la cual fue posible problematizar de plano la idea de asumir la escritura como simple instrumento de notación, obviando por esa vía su carácter, precisamente, irreductible a la estancia del código.

Otro referente que aportó al desarrollo teórico de la investigación fue Barthes (1987) con quien reflexionamos acerca del lugar marginal que la ciencia le ha dado al lenguaje que la vehiculiza. Fue justamente dicha crítica al narcisismo científico respecto del lenguaje hecha por Barthes la que catapultó la investigación. Por último, otros referentes centrales que aportaron al análisis de la escritura en la formación investigativa de los programas de pregrado fueron tanto el enfoque de *alfabetización académica* (Carlino, 2005), como el de los *nuevos estudios de escritura académica*² (Vargas, 2020), cuyo énfasis en lo cultural nos permitió ahondar en aspectos irreductibles al campo cognitivo.

Así, a partir de tales fundamentos teóricos, quisimos reflexionar sobre el lugar que la escritura ocupa hoy en los procesos de formulación y elaboración de los trabajos de grado de nuestros estudiantes de licenciatura, entendiendo que lo escrito en el marco de la comunicación académica, vinculada a la investigación, no es ni mucho menos una fiel copia de lo acontecido en *la realidad*. Lo escrito se encuentra flanqueado por intereses de diversa índole: culturales, sociales, que suelen desbordar el margen de lo científico, al que no se apegan del todo los investigadores al momento de producir sus textos:

El artículo científico, en este sentido, no es un simple cuento de lo que se hizo en el laboratorio, ni una presentación directa de la investigación realizada, sino un objeto configurado con astucia, formulado dentro de reglas y convenciones, algunas declaradas (o escritas al dorso de las publicaciones científicas) y algunas tácitamente conocidas. O, como lo plantea [un] reciente premio Nobel, Roald Hoffman: Lo que está escrito en un periódico científico no es una representación cierta y fiel (en el caso de que algo así fuera posible) de lo revelado. No es un cuaderno de laboratorio, y uno sabe que ese cuaderno, a su vez, es solo una guía parcialmente

1 “El énfasis inicial estuvo en las operaciones cognitivas implicadas en la composición escrita, en tanto tarea individual de resolución de problemas (Fayol, 1991; Hayes y Flower, 1986; Piolat y Rousey, 1992). Poco a poco, las investigaciones han ido considerando cómo inciden en la elaboración de un texto los contextos situacionales inmediatos (Flower, 1987), los dispositivos pedagógicos que promueven u obstaculizan la redacción (Flower y Higgins, 1991; Sommers, 1982), y las culturas que direccionan tácitamente el escribir a través de sus prácticas, sus representaciones y sus géneros habituales (Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1989; Flower, 1990; Lea, 1999)” (Carlino, 2004, p. 322).

2 Discurso que se nutre, entre otras perspectivas teóricas, de los estudios culturales y políticos, los estudios lingüísticos y literarios, y, por supuesto, del posestructuralismo francés sobre el que la presente investigación se apoya.

fidedigna para lo que ocurre. Es un texto más o menos [...] cuidadosamente construido por un hombre o una mujer. (Locke, 1997, pp. 22-23)

Estas claridades, si bien pertenecen al campo de tensiones que confluyen en los escenarios científicos, inciden, a juicio nuestro, en la filosofía desde la que se orientan los trabajos de grado en las universidades. Tales prácticas, por supuesto, poseen un correlato en la formación superior que repercute de forma directa en el tipo de relación que se establece con la escritura. La escritura privada, por ejemplo, de la que nos habla Carlino (2006), equivalente a ese *cuaderno de laboratorio* al que alude Hoffman en la cita de Locke, parece no tener lugar en las escrituras de los estudiantes de licenciatura cuyo nexos con lo que investigan lo creen directo, transparente, inmaculado, de suerte que, al escribir, se asume lo producido como reflejo de lo real, sin que medie en ello una reflexión de largo aliento acerca del peso de la enunciación en la descripción de lo *descubierto* por los estudiantes. Complejidades de este carácter fueron justamente las que quisimos entrar a analizar desde un punto de vista hermenéutico.

Referentes conceptuales

Ahora bien, el deseo de reflexionar sobre la relación escritura e investigación, a partir de un abordaje cuyo énfasis está más en la escritura como práctica reflexiva que como mero vehículo del pensar, derivó del interés por cambiar de ángulo al situar el foco de atención no sobre las convenciones del código, sino sobre las condiciones de emergencia, despliegue y apropiación de la escritura en los procesos de formación investigativa en pregrado. Desde allí, decidimos preguntarnos acerca del vínculo que maestros y estudiantes establecen con la escritura en términos de esa experiencia que divide o liga; exilia o asila, dependiendo justamente del lazo que tejemos con el *decir*, ese que generalmente en la formación investigativa terminamos supeditando al pensar

(Barthes, 1987; Derrida, 1989) haciendo abstracción de él al punto de eludirlo.

Esta circunstancia, de acuerdo con Brailovsky y Menchón (2014), se constata en las asesorías al leer escrituras copipegadas de internet que hacen patente una profunda desconexión no tanto con la palabra propia, esa que no atinamos a cultivar por cuanto carece de resonancias en el cuerpo (Navarro, 2001), como con los “problemas que toda enunciación presenta en cuanto deja de involucrarse en los benéficos cendales de las ilusiones propiamente realistas que hacen del lenguaje un simple médium del pensamiento” (Barthes, 1987, p. 17). Este ideario ha hecho carrera en la formación de maestros con repercusiones de diversa índole. Por ejemplo, considerar que la escritura se encuentra siempre a la zaga del pensamiento, subordinándose a este en calidad de simple traductor. Así, termina por restarle importancia a la práctica escritural, al menos desde un punto de vista epistémico, convirtiéndola en un ejercicio que vale más por aquello que busca comunicar que por lo que él, en sí mismo, connota.

Según Sommers (1982), la unidad de análisis que perciben los estudiantes al revisar su escritura son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado. (Carlino, 2004, pp. 323-324)

Así, la idea sobre la cual hay que escribir hegemóniza el encuentro formativo, lo cual casi siempre reduce la escritura al rango de herramienta de traducción –leída, además, en su acepción más precaria–; papel cuya relevancia para el trabajo investigativo, por supuesto, no se desconoce; lo que pasa es que, al sacralizar tal aspecto, se soslaya a lo largo del proceso la reflexión misma sobre la escritura. Asunto que no cabe dejar pasar de largo

en virtud de las consecuencias que acarrea para la formación en investigación.

De un lado, se halla lo relativo a lo que por problema de investigación se entiende y, de otro, la reducción de la formación investigativa a una suerte de mercado persa al que se accede para adquirir conocimientos que no se tienen, “como si [...] existiesen ya en algún sitio –por ejemplo, en unos libros, o en unas academias, o en unos institutos– los poseen algunas personas y los van a transmitir a otras” (Zuleta, 1986, p. 1).

Así, en relación con lo que se entiende por problema de investigación, lo que aparece, al reducir la escritura a un simple *medium* del pensamiento, como diría Barthes (1987), es un imaginario para el cual, los problemas en investigación saltan a la vista y, por consiguiente, sencillamente son constatables en la realidad, ocupando un lugar evidente en ella; tan diáfano, que ni siquiera se requeriría de investidura científica alguna para percibirle.

En este sentido, la escritura pasaría simplemente a tributar sus buenos oficios dado que se le destinaría, supuestamente, a retratar *la realidad* objeto de estudio, sobre la que, de inmediato, pasarían a posarse los ojos del investigador, quien, por advertir la realidad, descuidaría lo escrito a propósito de la *realidad*, fuente genuina del objeto, pues, es este claramente una cuestión inteligible, simbólica, de naturaleza abstracta cuyo avistamiento, de hecho, como lo señalan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2005), “supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que este propone a la percepción” (p. 33).

De acuerdo con esto, eludir tomar conciencia de la enunciación, evitar pensar el decir por andar queriendo decir el pensar a toda costa, creyendo que este refleja, a su vez, lo real, redundaría en una imagen de formación en investigación cuyo corolario no es otro que el descrito por Zuleta, es decir, el del repositorio: formar en investigación por tanto equivaldría a extraer *conocimientos* de un repositorio para pasarlos a otro, lo que nos sitúa en la lógica de la reproducción, no en la lógica de la creación. La formación en investigación así

descrita no rebasaría el límite de la réplica, al tornarse transferencia de un saber a secas y no de una relación con el saber, vínculo al que tributa la formación leída en términos de “un lazo entre sujetos” (Bustamante, 2019, p. 37).

Sobre la base de lo anterior, reproducir vendría a ser en cierto sentido la tarea por antonomasia de la escritura en la investigación universitaria. Por consiguiente, la mira del que investiga estaría más puesta sobre los objetivos, la metodología, el marco teórico, los antecedentes, la contextualización y los resultados, en síntesis, aspectos rituales³ que, sobre la enunciación de todo ello, pues, esta solo cumple la labor de trasvasar al papel lo que el investigador piensa, asunto subsidiario, además, del *hecho* que lo precede. De allí que muchos estudiantes cuya concepción de la escritura responde a este ideario, le resten importancia a la práctica escritural y lo que entraña. ¿Qué?, bueno, si se considera que, a la luz del giro lingüístico, “el discurso no registra hechos preexistentes; antes bien, el discurso determina qué se convierte en hechos” (Locke, 1997, p. 29), lo que se estaría desestimando vendría a ser, nada más y nada menos, el hecho de que la realidad no sería más que un efecto del discurso.

Discurso sobre el que se reflexiona, por lo general, desde latitudes que no necesariamente engendran preguntas, por ejemplo, acerca de “la posición del que escribe, el destinatario, aquello sobre lo que se escribe, los universos de sentido desplegados, el vínculo entre quien escribe y su producción” (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 21); en fin, elementos que, en su mayoría, nos hablan de las condiciones de posibilidad de la escritura misma, la cual no solo atiende al rigor de la sintaxis y la gramática, dimensiones por demás de suma importancia, sino también a unas instancias de producción en relación con las cuales lo escrito se halla sujeto a consideraciones de diverso tipo,

3 “Entre los asuntos del rito [...] están ciertos procedimientos como: tener ‘objetivos’, nombrar una ‘metodología’, hacer ‘estados del arte’, elaborar marcos (legal, institucional, contextual...), obtener unos ‘resultados’, hacer sugerencias de ‘transformación’ educativa, hacer ‘devoluciones’ a la comunidad, etc., que a veces se fundamentan nombrando el campo de la ciencia, pero que en realidad existen solamente en función de la escuela. El formato está en ausencia de deseo” (Bustamante *et al.*, 2014, p. 10).

asociadas, por ejemplo, a las razones por las que escribimos o por las que decidimos no escribir; a los motivos por los que copiamos o construimos; citamos o no citamos; editamos o sencillamente entregamos⁴.

A la base de estas decisiones se encuentran posturas que conciernen al tipo de relación que establecen los estudiantes con el saber: o bien relaciones pedagógicas, distintivas, podríamos decir, de un deseo de saber; o bien relaciones certificantes, es decir, plegadas al mandato de aprobar.

Esta investigación se interesó por dichas consideraciones, y cuya pregunta por los sentidos atribuidos a la práctica escritural en función de ciertos idearios de investigación fue formulada desde el lugar de una sospecha: la escritura en investigación no acicatea el pensamiento, su lugar en relación con este último, es, si se quiere, ornamental, aunque ni a ello a veces se apunta pues el frenesí ritualista al que aboca la lógica pragmática⁵ que embarga a los estudiantes les empuja a escribir casi que con los ojos cerrados –literalmente–, deseosos de cruzar la meta a toda costa, sin importar cómo⁶. Un cómo, además, escamoteado por muchos profesores que, ante la perentoriedad de las fechas, y la presión de sus estudiantes, también cierran los ojos, exhortando de paso a que los evaluadores de las tesis –otros profesores– hagan lo mismo, pues, de lo contrario, se obstruiría el sistema al que, pese a las arengas que se hacen en nombre de la ciencia, se supedita mucho de lo hecho en la universidad. Carlino señala justamente como una de las

razones de aquella escritura que no prevé al lector el hecho de que:

[...] los estudiantes tienen escasos lectores, incluso ninguno que sea genuino, que lea sus escritos para aprender algo de ellos. La lectura que hacemos los docentes de los textos producidos por los alumnos –señala la autora– es una lectura muy particular; Atienza y López (1996) se refieren a la “paradoja” de esta situación, en la que el lector-evaluador lee violando la máxima habitual de la cooperación. (Carlino, 2004, p. 327)

Nos referimos, por consiguiente, a una escritura despojada de una demanda de lectura que la haga funcionar en calidad de un lenguaje que busca transmitir un saber, un saber saboreado, es decir, traducido, lo que, desde un punto de vista derridiano, equivaldría a una resignificación de lo dado, pues, “todo acto de comprensión modifica la lengua-receptora porque la fuerza de manera que pueda acoger un sentido que no había previsto” (Larrosa, 2003, p. 51). Ausencia de escritura, pues, o escritura postiza cuyos saldos en relación con la formación investigativa es preciso analizar.

Referentes metodológicos

La perspectiva metodológica empleada obedeció a criterios eminentemente hermenéuticos, consecuentes con una postura epistemológica para la cual el conocimiento de la realidad solo es asequible a través de las interpretaciones que los sujetos producen respecto de ella, a partir de su cultura. Asimismo, en la investigación procedimos guiados por un enfoque de investigación etnográfico que estuvo a la altura de lo perseguido por el proyecto.

La información acopiada fue sometida a un proceso de interpretación que se basó en la técnica de análisis de contenido, gracias a la cual fue posible desarrollar un ejercicio de conceptualización alrededor de los referentes centrales del proyecto: escritura e investigación. Así pues, en concordancia con una postura epistémica alimentada por el

4 De acuerdo con el enfoque de *nuevos estudios de escritura académica*, “la cultura escrita es un fenómeno fundamentalmente sociocultural, más que un fenómeno mental. En este sentido, la lectura y la escritura constituyen un logro centrado en prácticas sociales y culturales. En consecuencia, para estudiar este fenómeno debe hacerse desde una multiplicidad de contextos y prácticas, no solo como un asunto cognitivo, sino también social, cultural, histórico e institucional” (Vargas, 2020, p. 72).

5 De acuerdo con Bustamante *et. al.* (2014), “el sistema en el que entran las tesis (refiriéndose a las tesis de un programa de pregrado de la Facultad de Educación de la UPN que constituyeron su corpus de investigación) tiene como anclaje la utilidad. Y la primera de ellas es graduarse y la segunda guardarlos” (p. 6).

6 “[...] cuando revisan sus textos, [los universitarios] tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y, aunque los revisen, solo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir. [...] Los estudiantes encaran la revisión como una prueba de galera [corrección de estilo] pero no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento” (Carlino, 2004, p. 323).

posestructuralismo y un enfoque de investigación partidario del encuentro con el Otro, el camino trazado nos ayudó a complejizar mediante una perspectiva *etic/emic* los idearios relativos a la relación escritura/investigación de los estudiantes de licenciatura con quienes trabajamos. De otro lado, en relación con los niveles de generalización, cabe señalar que, de acuerdo con la metodología adoptada, el fin de la investigación no fue generalizar sus hallazgos, sino reconocer *el peso* de la generalidad *en* los casos estudiados. Estos, si bien no replican la totalidad, se encuentran condicionados por ella. Así, más allá de generalizar la particularidad, lo que se quiso en la investigación fue particularizar la totalidad e identificar el modo en que lo genérico se expresa *en* cada caso (Bertely, 1994).

La fase de teorización, por otra parte, también fue fundamental tanto para el diseño de los instrumentos en términos de los guiones que se elaboraron para las entrevistas y los grupos focales como para la etapa de interpretación y análisis que se vio claramente enriquecida por las conceptualizaciones previas.

De hecho, pese a la tendencia en esta clase de estrategias investigativas a no dejarse imbuir de grandes teorías para efectos de llegar a campo exento de prejuicios, la consigna del proyecto, muy por el contrario, fue la de acercarnos a aquel dotado de un marco conceptual sólido de manera que nuestra lectura del fenómeno no fuera espuria o quedase a merced de las percepciones primeras, como suele ocurrir muy a menudo con cierto tipo de investigaciones que terminan supeditándose taxativamente a lo dicho por los sujetos del estudio, excluyendo la reflexividad, tan importante en la investigación, que justo combate la idea, según la cual las descripciones sobre la realidad solo informan sobre ella, cuando lo que hacen es constituirla.

Ahora, la población sobre la que versó el estudio estuvo conformada por estudiantes y algunos profesores del ciclo de profundización de dos licenciaturas en Educación de la Universidad

Pedagógica Nacional. El programa metodológico propuesto comprendió la aplicación esencialmente de tres técnicas de captura de información y una de interpretación: a) entrevistas a profundidad, b) observación participante, c) grupos focales de discusión y d) análisis de contenido.

La información acopiada a través de las técnicas de recolección de datos, al igual que las producciones escriturales que se revisaron de algunos estudiantes seleccionados (25 en total), fue sometida a un proceso de transcripción y posterior categorización. La técnica que se empleó para el estudio de dicha información fue la de *análisis de contenido*. Dicha opción metodológica de carácter hermenéutico es un instrumento potencial para la investigación social, pues contribuye a “comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (Ruiz, 2006, p. 45).

Se determinó el corpus de información que fue sometido al análisis, equivalente en este caso a los resultados de las entrevistas, la observación participativa y los grupos focales. El ejercicio de análisis de las referencias estuvo precedido por un estudio detallado del contexto en el que se enmarcaban los informantes. Se identificaron preliminarmente *rasgos* que permitieron caracterizar aspectos comunes y diferenciales en relación con las referencias estudiadas (es decir, entrevistas, registros de observación, producciones textuales, etc.). A partir de una estrategia de delimitación *intensiva* se estableció una ruta de análisis que contempló la totalidad del conjunto de elementos descritos por los actores. Para establecer el sentido de lo señalado por los informantes, la *estrategia de determinación* empleada, de acuerdo con Ruíz (2006), fue de carácter *intertextual*, no *extratextual*. El método adoptado para el análisis fue discriminativo.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación a través de dos categorías (escritura

taquígrafa y escritura sofista), mediante las cuales se resumen gran parte de los hallazgos del estudio. Dichas categorías responden a dos de las cuatro modalidades de recontextualización de la investigación en el contexto universitario, señaladas por Bustamante (2013): realista y relativista. En tal medida, más allá del interés por relacionar tipos de escritura, adscritos a multiplicidad de disciplinas, la fuente del par de categorías descrito obedece a ideas sobre la investigación, ancladas en posiciones realistas y relativistas. Si bien no son las únicas modalidades de recontextualización que tienen o podrían tener lugar en la universidad en relación con la investigación, el análisis realizado sobre la escritura se basó en ellas, dada su hegemonía en la formación investigativa.

Escritura taquígrafa: saldo de un ideario de investigación realista

Restringir la escritura en el seno de la investigación a un instrumento cuyo fin radica en consignar datos, extraídos de un más allá –la realidad, la conciencia, en fin– en relación con los cuales el que investiga no es más que un escriba, equivale a operar con arreglo, en términos derridianos, a una metafísica de la presencia, es decir, con arreglo a “un intento continuo de situar una base fundamental, un centro fijo, un punto de Arquímedes, que sirva como un inicio absoluto y como un centro desde el que todo lo que se origine de él pueda dominarse, controlarse” (Biesta, 2017, p. 54) y juzgarse en virtud de lo que dicho origen representa, es decir, la pureza, lo normal, lo que existe, de cara al cual, toda deriva equivaldrá –siempre– a una copia que es, en últimas, a lo que, guardadas las proporciones, se suele reducir la escritura al buscar su objeto de estudio por fuera de ella, en la realidad o la conciencia, como si aquel pudiese existir a expensas de la lectura y la escritura, convertidas, por dicho gesto, en vasallas de la presencia. No obstante, hay quienes pese al reduccionismo del que es objeto la escritura, reconocen su estatuto en la investigación:

Profesor: [...] Es que, a mi modo de ver, no habría otra forma de asumir investigación que no sea la escritura, la escritura no es un recurso al que se apela para dar cuenta de algo que se investigó, es que no se puede investigar si la escritura no está como condición de posibilidad para la investigación.

Profesor: [...] yo pienso que la investigación al margen de la lectura y de la escritura, simplemente no es posible, es otra cosa, digamos, es una actividad que no es investigación, por lo menos en nuestro campo, aunque yo diría que en cualquier campo de conocimiento esto es indispensable, pues no puede llamarse investigación si está desprovista de estos procesos de la lectura y de la escritura.

Así pues, aquella avidez de realidad, a cuya búsqueda exhortan muchos en investigación, termina constituyéndose de forma irónica en “el obstáculo epistemológico por excelencia” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2005, p. 31); frenesí que impide aprehender, en estricto sentido, el objeto de nuestra contemplación, el cual, en todo caso, no vendría a ser, en ciencia al menos, esa *realidad humana* en la que retoza el hombre del común, cuya habituación al cotidiano existir no le permite apreciar lo inteligible. Así, si de echar un vistazo a la escueta realidad humana se tratase, la vía no vendría a ser la de la investigación, renuente como ninguna otra esfera a satisfacer la necesidad de aquel que busca una opinión llana para entender lo que le rodea, cerco con el que su conciencia busca comulgar a toda costa, aun a expensas de la lógica misma, cuyas explicaciones palidecen ante la contundencia de las opiniones primeras.

De este modo, la contemplación científica se caracteriza por eludir el gran influjo de las nociones comunes cuya marcada fuerza suele impregnar el pensamiento de quienes se resisten a no ver más que lo que quieren ver, que lo que pueden ver. De allí la negativa de muchos, por ejemplo, a leer estadísticas cuyas formas no arrojan pistas claras respecto del nexo con lo propiamente humano, rasgo este que se rastrea con premura en

virtud de la comunión sin condiciones a la que aspira todo sujeto que prefiere mantenerse al margen de los linderos de la ciencia; esfera para la que lo real no es otra cosa que un muro con el cual se embelesa, sufre o se alegra quien a él le entrega su fe. Romper con tal muro supone resolución y el poder de tornar lo familiar ajeno, lo que solo es posible desmontando “las totalidades concretas y evidentes que se presentan a la intuición” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, p. 32), empresa esta que el investigador encara con el rigor que amerita desgarrar “la trama de relaciones que se entretaje continuamente en la experiencia” (p. 33) cotidiana.

Por el contrario, hablamos aquí de una escritura que, por permanecer a la zaga de la presencia (lo que los autores *dicen*, lo que la memoria dicta, lo que la realidad refleja) no se vuelca sobre sí en función de superar el estadio de la reproducción mecánica al que remite el acto de transcribir en el papel lo que se recuerda de algún tema o lo extraído de algún libro o una voz:

Profesor: [...] la investigación [...] se ha convertido en una especie de deber ser en los procesos de formación y más específica y especialmente en los procesos de formación de maestros.

En esa medida, nos encontramos con una escritura taquígrafa que *dice* lo dicho, no lo escribe, va guiada por la voz, no por la mano; no es el mismo cuerpo, y por tanto no es el mismo deseo, diría Barthes, el que está detrás:

Profesor: [...] vamos a volver a escribir este párrafo, lo vamos a volver a escribir en función de lo que ustedes quieren expresar, porque lo que yo leo es esto —entonces les digo— yo leo esto, “¿es esto lo que ustedes quieren expresar?”. “No profé, no es eso”. “Listo, entonces ¿qué es lo que quieren expresar?”. “No, lo que queremos es esto”. “Bueno, entonces vamos a escribirlo de tal manera que lo que ustedes quieren expresar se parezca, en la medida de lo posible, en la escritura”.

Es tal la aspiración en estos trabajos de investigación a retratar la realidad mediante lo dicho, que lo *escrito* muchas veces cede su lugar a la imagen fotográfica⁷, migrando así del *mundus intelligibilis* (abstracto, hecho de conceptos y concepciones mentales) al *mundus sensibilis*, aquel captado por nuestros sentidos:

Para el sensismo (una doctrina epistemológica abandonada por todo el mundo, desde hace tiempo) las ideas son calcos derivados de las experiencias sensibles. Pero es al revés. La idea, escribía Kant, es un concepto necesario de la razón al cual no puede ser dado en los sentidos ningún objeto adecuado (*kongruirer Gegenstand*). Por tanto, lo que nosotros vemos o percibimos concretamente no produce ideas, pero se infiere en ideas (o conceptos) que lo encuadran y lo significan. Y este es el proceso que se atrofia cuando el *homo sapiens* es suplantado por el *homo videns*. En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre: más pobre no solo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, de capacidad connotativa. (Sartori, 2005, p. 55-56)

Así las cosas, ¿qué esperar de esta escritura que busca ser réplica? Probablemente muy poco en virtud del carácter que se le asigna, es decir, el de ser letra indeleble cuya función radica en velar, permaneciendo inalterada, por aquello que le fue transmitido⁸ y quedó consignado en el papel. En este orden de ideas, estaríamos hablando de una escritura que carece de la potestad (¿o del interés?) de reactivar, refundir, modificar lo que reproduce,

⁷ En buena parte de los trabajos revisados, la imagen fotográfica viene escalando a pasos agigantados como sustituto o sucedáneo de la escritura del hecho al que la ilustración alude.

⁸ Y ni siquiera transmitido, si nos atenemos a lo dicho por Debray, para quien “transmitir no es transferir (una cosa de un punto a otro). Es reinventar, por lo tanto, alterar. ¿Por qué? Porque la información transmitida no es independiente de su doble ‘medium’, técnico y orgánico, y menos aún del segundo que del primero. En lo cual el término *soporte*, que postula una relación de exterioridad entre la cosa llevada y aquello sobre lo que se posa (la sopera y la mesa), se revela muy inapropiado. La transmisión de un contenido de sentido lo *incorpora* de hecho a su vehículo, el cual lo somete a su ley” (1997, p. 46).

por cuanto no es capaz de heredar⁹ nada, convirtiéndose así en una serie de símbolos arbitrarios plasmados en una página, y ciertamente la escritura no es eso:

Estudiante: [...] yo pienso que aprender a escribir también se relaciona con el aprender a pensar, [...] pensar en cuanto a organizar las ideas, porque ahí yo puedo cristalizar esas ideas, puedo volver sobre ellas y puedo darles un orden que vaya dirigido a algo, pero, entonces, si yo no hago esto con un proceso, entonces me dicen: “¡Buenoj, ya a partir de todas estas ideas que han escuchado, que han pasado por sus apuntes, entonces, ahora sí piensen en cómo las van a ordenar” es aprender a pensar con los conceptos que hemos aprendido que tienen que pasar por una interiorización, y esa interiorización tiene que pasar por el ejercicio mismo de escribirlo, y escribirlo de diversas formas, porque si yo escribo una idea y la escribo como una entrega final realmente esa idea no se masticó

Asistimos a lo que Cantú (1999) denomina una completa subestimación del conocimiento previo, en virtud de la cual no se hace más que repetir las palabras de otro, preeminentes en relación con “los conocimientos previos que el sujeto [que escribe] posee, hasta el punto de que estos últimos pueden ser totalmente despreciados” (p. 43), resignándose así a “dar siempre una respuesta literal, sin inferencias posibles” (p. 43).

Estudiante: [...] pues en mi caso yo la siento bastante ajena porque, aunque soy yo la que estoy escribiendo, yo dejo que otros autores hablen a través de mí, entonces no soy yo la que estoy diciendo esas posturas, esas ideas, sino soy yo diciendo en función de lo que estoy investigando, lo que ya otros dijeron.

De allí que, al revisar este tipo de escritura, los estudiantes no se vuelquen sobre ella con beneficio de inventario, pues, como diría Carlino (2004),

[...] a diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo ya escrito con las expectativas del lector que tienen internalizado [...], los alumnos no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores. (p. 324)

Errores, eso sí, asociados a la superficie del texto que puedan impedir la comunicación por la que, creen, ha de abogar específica y exclusivamente la escritura en investigación, siendo su tarea la de *traducir* las ideas en lenguaje y el habla en grafía, lo cual, la descapitaliza (a la escritura) en términos de un lenguaje destinado a transformar, no a *decir*, lo que ya se conoce u otros saben.

Esta idea última, relativa al lugar transformador de la escritura, evidentemente transgrede el ideario de escritura taquígrafa que guía el quehacer investigativo de muchos estudiantes que desaprovechan, al decir de Carlino (2004), la potencialidad epistémica del escribir.

Escritura sofista: saldo de un ideario de investigación relativista

En los tiempos que corren, de sumo interés para quienes buscan acabar con la certeza a la que ataba el metarrelato, aquella perspectiva de investigación de acuerdo con la cual la verdad, ahora, no procede, no aplica en virtud del destierro a la que ha sido sometida gracias a la paulatina pero efectiva entronización en la formación científica del discurso relativista, posee claramente un correlato en el terreno de la escritura que nos atañe, es decir, la académica. En especial, aquella que tiene que ver con la formación en investigación. Si bien aquí la figura de la presencia (centro equivalente a la verdad) en torno de la cual gravitaría la escritura taquígrafa pareciese diluirse¹⁰, sus efectos

9 “Hereder, [...] sería irreductible a replicar lo legado, a permanecer fiel a lo entregado. Heredar implica reafirmación y esta, en Derrida, equivale, no solo a aceptar la herencia sino, además, a ‘reactivarla de otro modo’ (Derrida y Roudinesco, 2002, p. 12).

10 Pues aquí ya no habría origen, fundamento, base que hiciera las veces de pivote alrededor del que giraría aquella escritura responsable de plasmar a pie juntillas lo que allí yace con el fin de comunicarlo.

ciertamente no distan, en última instancia, de los producidos por aquella renuncia al referente que el relativismo entraña.

Bajo su égida (la del relativismo), la realidad deja de preexistir a la mirada y se convierte en fruto del discurso cuyo referente inmediato no yace por fuera del lenguaje, deriva de él. Así, la realidad no es más que lo que se predica acerca de ella, por tanto, buscarla por fuera del discurso carece de sentido. Esta ahora se fabrica con base en la palabra, de suerte que “cualquier cosa puede ser refutada o demostrada, [según] la habilidad del que habla, de su manera de manipular la argumentación” (Zuleta, 2007, p.19), y esto es así, porque sí¹¹, o al menos, es a lo que le apuestan los relativistas quienes, al predicar aquello en lo que creen (¿su verdad?), caen irremediamente en una nueva metafísica de la presencia cuyo fundamento consistiría en pregonar que no existen bases fundamentales, lo que a la luz del campo epistemo-filosófico o lógico-formal no sería más que una contradicción.

Sin embargo, el relativismo, nos lo recuerdan los mismos relativistas, “no es una cuestión que tengamos que examinar necesariamente bajo el prisma del valor de la verdad. Podemos examinarlo perfectamente a la luz del valor de los valores” (Ibáñez, 2002, p. 58), lo que nos situaría en otro campo, el ético-político –acaso, ¿sobre el que ahora se sopesan las investigaciones en la universidad?–.

En consecuencia, el deseo de saber, en virtud de tal lógica, cede ahora su lugar al deseo de ser feliz, es decir, al ansia, no de la verdad, sino del disfrute, de la felicidad, del bienestar, pues:

Jugar con las cartas de Platón, de Descartes o de Kant, es jugar con unas cartas que están marcadas, es jugar a un juego muy poco interesante cuando nos están solicitando tantos otros juegos mucho más prometedores. Por ejemplo, puede que decidir cómo queremos ser importa bastante más que preguntarnos acerca de qué podemos conocer. (Ibáñez, 2002, p. 62)

Así las cosas, la realidad no tendría ya donde arraigar. No habría verdad que discernir al margen del subjetivismo del otro, pues, la verdad dependería del que la enuncie, por tanto, no habría régimen de veridicción, sino de superioridad política, lo que termina por enfrentarnos, en la formación, al peligro de no querer saber nada acerca de la verdad, dado que “no existe en realidad ninguna verdad sino solo verosimilitud, cosas que a uno le parecen verdaderas y que cada cual tendrá su verdad según le provoque” (Zuleta, 2007, p. 19).

Profesor: [...] De hecho, el marco teórico a veces es un cúmulo de citas, citan, citan y no hay diálogo con los autores, entonces se trabaja en comprender qué es un marco teórico, y la parte de interpretación, de análisis, se quedan en la descripción, mas no se atreven a emitir juicios de valor frente a lo observado o a los contextos que han analizado

De modo que, también, hablamos aquí de una escritura sin arraigo cuyo corolario no es otro que un nuevo abandono en el papel de la pugna por el sentido. La ausencia de verdad tributa como paradójico principio a una práctica reproduccionista, distintiva también de la escritura taquígrafa, pero en una clave diferente, pues, mientras que en esta última se le rinde culto a la realidad en virtud de su condición de referente, en la escritura sofista el referente desaparece, conduciéndonos a una dejación de la responsabilidad respecto de aquello que se afirma, pues qué objeto tiene propender por decir *la verdad* al escribir si esta varía, no es uniforme, se desplaza, es momentánea:

Estudiante: [...] Es que es muy complejo, porque a uno le dicen problema de investigación, y de una vez se remite a la pregunta de investigación, porque es lo que sabemos y pues uno tiende a hacerse preguntas, pero luego le dicen a uno que ahí no está el problema, *aunque uno crea que está ahí, pero entonces ¿qué es, es la unión de preguntas?*

11 “La justificación del relativismo apela a una axiología, no a una epistemología” (Ibáñez, 2002, p. 58).

Su estatuto flaquea en función de la versatilidad que se le atribuye o quizá en ello radique su fuerza para muchos, en la naturaleza voluble que ahora *la verdad* comporta. Sin embargo, tal carácter le resta consistencia en términos de lo que comúnmente ha significado dicha voz: “[...] si la verdad se encuentra referida al gran relato caído (Lyotard, 1979, p. 10), si ‘la verdad nunca es lo mismo’ (Foucault, 1983-4, p. 350), ¿podemos seguir hablando de verdad?” (Bustamante, 2013, p. 12).

Ahora es a la versión, al punto de vista, al ángulo de mirada que *la verdad* se subordina, gracias al “ocaso de la concepción realista de la verdad como representación adecuada de alguna supuesta naturaleza preestablecida de un mundo-ahí-afuera o de una conciencia pura isomórficamente correspondiente al mismo” (Bermejo, 2008, p. 12). Esta perspectiva claramente conjura un ideario de investigación para el que *la verdad* goza de completa independencia y, además, precede a todo proyecto que busca dar con su paradero, de allí que aparezca como la antípoda de aquel enfoque del que es subsidiaria la escritura taquígrafa. No obstante, su efecto en la escritura de los estudiantes no difiere en mayor medida de aquel producido precisamente por este último enfoque.

Hablamos de una ausencia total de soberanía respecto de lo escrito, que acarrea en consecuencia un plegamiento irrestricto, sin condiciones, a la figura de un supuesto saber (el tutor, el jurado, el comité) que, aunque no encarna verdad, pues esta no existe, aparenta verosimilitud y, ante todo, denota autoridad, la requerida para certificar, más allá de toda lógica intrínseca al trabajo teórico mismo (sobre la que generalmente el estudiante no repara), el ascenso deseado.

Así, presa de un dogma cuya principal característica “es que en este la verdad de un discurso depende de su emisor: porque lo dijo fulano” (Zuleta, p. 2007, p. 18), la libertad de pensar por uno mismo pierde valor y la escritura del estudiante acaba entregándose al mejor postor, es decir, a quien le garantice no verdad, sino crédito.

Estudiante: [...] Frente a la pregunta que hacia el profesor de para qué se escribe, yo creo que uno termina escribiendo para otro en una posición certificante en últimas. En el caso de la investigación no quiero decir que tampoco uno no escriba para, no, porque uno tiene sus apuntes; a partir de lo que lee tiene ideas, pero igual siento a veces cuando uno pone esas ideas en la escritura no son avaladas por el tutor entonces uno termina escribiendo lo que el otro quiere que uno escriba. Si uno escribió lo que el otro quería pues muy bien, pero si no, pues, entonces uno se adapta a eso, entonces termina siendo como no mediado por el placer sino por la certificación.

Al margen por consiguiente de la autoridad a la que el estudiante subordina su escritura en virtud de la certificación a la que aspira, la palabra que produce no reclama estatuto de verdad con arreglo a una lógica (racional) que le permita pensar por sí mismo, llevándolo a demostrar (y, en consecuencia, *saber* acerca de) lo que sostiene. No hay ya qué demostrar, más allá de a quién; cada cual posee su verdad y lo que al respecto importa no es conocer sino aprobar, aún a costa de tener que reproducir lo que el otro quiere. Escribir en consecuencia aquí no sería algo movilizado por el deseo de saber, del que los estudiantes prescindan en virtud de su interés por culminar la tarea cuanto antes:

Estudiante: [...] una de mis expectativas, era no demorarme tanto, bueno, es el proyecto de grado, pero una de mis expectativas era no pasarme de la fecha establecida, [...] todo lo que hemos visto en las clases de investigación no se aplica, pero uno se pregunta para que están esas clases si no sirven para esto. [...] Esa sigue siendo una de mis expectativas, que creo yo que esa demora es poco justificada porque en las clases de investigación se supone que se adquieren esas bases que nos van a servir ahora, pues se espera que no nos demoremos más de lo que debe ser.

La escritura se pliega así al imperativo que rige el proceder del estudiante: pasar, sirviéndose del saber en calidad de boleto cuyo valor de uso no interesa pues prima lo que a través de él se obtiene: certificación, prestigio, la aquiescencia del otro, incluso, la ocasión misma de no saber, pues, pese a ser *el saber* aparentemente el blanco de su trabajo, dado el tiempo y el esfuerzo que el estudiante dedica a su consecución, lo que lo satisface en últimas es la pesquisa, el merodeo en torno del saber, no su conquista, la cual elude porque, a la postre, no le interesa conocer. Le rinde pleitesía más al rito de la consulta que al hallazgo mismo, el cual no discierne, no saborea, pues, ya vendrá otro:

Estudiante: [...] es como que no, o sea no... no sé si después de esto voy a llegar a otra instancia y decir que todo lo que aprendí ya no vale para absolutamente nada, así como pasó antes. O sea, como salgo de acá y vuelvo y hago otra investigación en otro lugar y me digan: “Eso que usted hizo de su proyecto de grado, eso no es investigación porque la investigación no es eso”. Bueno, pero ¿qué entonces es? No hay un consenso de qué es investigación, pero tampoco hay unas bases para saberlo. Entonces ahora tengo que aprender esas bases, que tal que digan esas no son las bases y me enseñen otras bases y tenga que volver a tomarme el tiempo, entonces eso es como que ya necesito hacer esto y ojalá algún día le vuelva a coger cariño, porque al principio le tenía mucho cariño, pero ahora le tengo como...

De acuerdo con esto, no solo es que los estudiantes no tengan qué decir, además, dudan respecto del valor de lo poco que dicen, pues lo consideran obsoleto. Así, la producción textual en investigación, desde este ángulo, carecería de la convicción de que allí puede haber saber, referente, una pizca de consistencia, restándole en consecuencia sentido a dicha escritura, cuya finalidad aleccionadora, por otra parte, fácilmente es puesta en tela de juicio en virtud de la ausencia de una interlocución honesta, fruto de la artificiosidad de las condiciones de elaboración de un proyecto investigativo:

Estudiante: [...] entonces ¿para qué esto, para qué estamos haciendo investigación en la universidad? ¿Es solamente para aprender a investigar? Porque nos dicen los profesores: “Lo que ustedes están investigando no va a servir para nada del mundo, ni para ustedes, ni para nadie, eso se va a llenar de polvo y si se quema no pasa nada, entonces, usted está haciendo una investigación para cuando llegue al doctorado, entonces, lo que están haciendo es como un ejercicio para aprender a investigar”. Entonces como que bueno yo estoy haciendo este ejercicio para medio aprender a investigar, pero creo que ya me habían enseñado a hacer algo de investigación entonces como, bueno, ¿qué sigue después de ello?

A modo de conclusión

Se escribe en investigación, por tanto, para aprender a escribir en investigación, pues, allí no “hay una oportunidad de decir, mostrar, conocer, divertir, o cualquier otra actividad a la que se pueda atribuir un valor o intención personal” (Pécora, 1984, p. 68, citado por Leme Britto, 2010, p. 80) que exhorte al estudiante a usar la lengua, tornándola funcional a sus requerimientos, inexistentes por supuesto ante la ideología de la reproducción imperante, derivada de una disociación con el deseo de saber y su consecuente cuota de trabajo. Tal orden de cosas se hace cómplice de aquella laxitud característica de la escritura sofista mediante la cual se renuncia a la verdad y, con ella, al esfuerzo intelectual que implica toda iniciativa sincera de construir un referente que acote, conceda límites e impida la caída en el descreimiento que alimenta en última instancia a la reproducción.

Vemos cómo, entonces, los extremos se juntan al coincidir en un tipo de escritura que no abastece al estudiante de razones para escribir por cuenta propia, al contrario, lo que logra es volverlo refractario al uso soberano del papel en blanco, sea por la subestimación del conocimiento propio al que precipita la metafísica de la presencia o por la falta de interés que la verdad reporta en virtud

de su deshacimiento. Brilla aquí por su ausencia en todo caso, una escritura que no se reduce ni a lo que el Otro quiere, en calidad de censor que acredita (escritura sofista), ni al retrato fidedigno de un más allá que nos trasciende (escritura taquígrafa), reacias las dos a transmitir y, por tanto, a transformar lo legado por otros con el fin de hacerse en el papel a un lugar que supere la acción de reproducir, común denominador del par de escrituras planteado.

Lo descrito hasta aquí no se enuncia con el propósito de ser un llamado más al orden, como sí en dirección a cambiar tal estado de cosas no se hubiesen ya formulado miles de objetivos y propuestas pedagógicas. Constituye más bien el móvil de una investigación que quiso reflexionar específicamente sobre el lugar de la escritura en aquellas lógicas rituales de formación investigativa cuyos fundamentos, lo han señalado ya otras investigaciones, parecen reposar precisamente en:

[...] cursos de metodología de la investigación y en libros de consumo escolar sobre ese mismo tópico; pero también están para el estudiante materializados en las exigencias –escritas o no– que le hace su tutor y en las tesis ya aprobadas que, en tanto ya pasaron por un juicio de pertenencia al campo, se convierten en un modelo para los nuevos que deben afrontar ese compromiso. (Bustamante *et al.*, 2014, p. 10)

Así, pensar el pensar de la escritura en la formación investigativa de nuestros estudiantes de licenciatura constituyó el norte de este estudio.

Reconocimientos

El presente artículo es producto de la investigación “La escritura en la formación investigativa” (DSI-472-18) del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), realizada a lo largo del año 2018 con el apoyo de la coinvestigadora Sandra Rojas Prieto de la UPN y la profesora Diana Katherine González Niño.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Madrid, España: Paidós.
- Bermejo, D. (2008). Estetización epistemológica. En D. Bermejo (ed.), *En las fronteras de la ciencia* (pp. 51-82). Barcelona, España: Anthropos.
- Bertely, M. (1994). Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección Pedagógica Universitaria*, 25, 31-46. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Barcelona, España: Innovación Educativa.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. (2005). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Colección “Universidad”. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Bustamante, G. (25 de febrero de 2013). *La investigación visible desde aquí. Cuatro paradigmas de recontextualización*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://cursomagistral.blogspot.com/search/label/2a%20conferencia%20%28GBZ%29>
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Bogotá, Colombia: Aula de Humanidades
- Bustamante, G. *et al.* (2014). *Hacia una teoría del campo (Bourdieu), a propósito de las tesis de los estudiantes del programa de psicología y pedagogía en la UPN, de 2010 a 2011*. Madrid: Universidad Pontificia de Salamanca (UPSAM). Recuperado de <https://www.doccity.com/es/informe-teoria-del-campo-el-caso-de-pierre-bourdieu/3945572/>
- Cantú, G. (1999). Leer es ¿dialogar? En S. Schlemenson (comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos* (pp. 37-50). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización*

- académica. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006) *La escritura en la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Serie "Documentos de Trabajo" Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Castelló, M. (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Graó.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España: Anthropos Editorial del Hombre.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2002). *Y mañana, qué...* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gibson-Graham, K.J. (2002). Intervenciones posestructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-285 Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Ibáñez, T. (2002). *Muníciones para disidentes. Realidad-verdad-política*. Madrid, España: Gedisa.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Leme Britto, L. (2010). *Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio*. Bogotá: Asolectura.
- Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid, España: Frónesis-Cátedra Universitat de Valencia.
- Navarro, R. (2001). Escritura e investigación. En F. Jurado y G. Bustamante (comps.), *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos* (pp. 97-104). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ruiz, A. (2006). *Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sartori, G. (2005). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. España: Punto de Lectura.
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿Teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77.
- Zuleta, E. (1986). Proceso de desnaturalización. En *El carácter social de la infancia* (pp. 3-36). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/66562553/El-caracter-social-de-la-Infancia-E-Zuleta>
- Zuleta, E. (2007). *Arte y filosofía*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.



Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Evolución del repertorio didáctico durante la formación inicial del profesorado en Letras

Evolution of the didactic repertoire during the initial training of language teachers

Marcos Maldonado* 

Resumen

Nos proponemos en este artículo abordar la problemática de la evolución del repertorio didáctico (Cicurel, 2016) durante las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado en lengua. Mediante el estudio de caso (Stake, 1999), interpretamos las trazas discursivas del proceso de enseñanza/aprendizaje que se encuentran en *los guiones conjeturales* y en *los autorregistros*, dispositivos de formación, de una estudiante del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Nuestros datos de análisis son documentos escritos recolectados del Campus Virtual de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza. Debido a la naturaleza discursiva y dialógica de los datos, nuestra metodología se construye desde el análisis *interpretativo hermenéutico del discurso en interacción* y del discurso de la acción. Mediante la alternancia de posturas inductivas y deductivas intentamos obtener indicios que nos permitan dar respuesta a nuestra problemática de interés: *por qué* y *cómo* evoluciona el repertorio didáctico de los estudiantes en formación durante la realización de sus prácticas profesionales. Los resultados del análisis de las interacciones verbales entre la formadora y la practicante nos demuestran que la utilización de determinados gestos discursivos permite crear situaciones significativas que potencializan el aprendizaje y producen una movilización cognitiva que motiva la evolución del repertorio didáctico.

Palabras clave: repertorio didáctico evolutivo, interacción didáctica, resignificación, acción pedagógica, dispositivos de formación, análisis discursivo.

Abstract

In this paper we propose to address the problematic of the evolution of the didactic repertoire (Cicurel, 2016) during the teaching training in the initial training of teachers in language. Through the case study (Stake, 1999), we interpret the discursive traces of the teaching-learning process found in the *guiones conjeturales* and in the *autorregistros*, training devices, of a student of the language teaching of the University of Buenos Aires, Argentine. Our analysis data are written documents collected from the Virtual Campus of the Chair of Special Didactics and Teaching Practices. Due to the discursive and dialogical nature of the data, the methodology employed is constructed from the interpretive-hermeneutical analysis of the discourse-in-interaction and the discourse of action. Through the alternation of inductive and deductive postures we try to get evidence that allows us to respond to our problematic of interest: *why* and *how* the didactic repertoire of students in training evolves during their professional practices? The results obtained show us that the use of certain discursive strategies allows us to create significant situations that potentiate learning and produce a cognitive mobilization in the intern that motivates the evolution of the didactic repertoire.

Keywords: evolutionary didactic repertoire, didactic interaction, resignification, pedagogical action, training instruments, discursive analysis.

* Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat de Barcelona. Miembro asociado al laboratorio DILTEC, Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3, Francia, investigador del grupo TALEs (Théorie, Action, Langage et Savoirs) de la Universidad de Ginebra, Suiza, y colaborador científico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: profmarcosmaldonado@gmail.com

Introducción

Las prácticas de enseñanza en la formación inicial funcionan como una bisagra en la construcción del perfil docente de un profesor, puesto que es el momento en el que, por lo general, los estudiantes de las licenciaturas se ponen por primera vez al frente a un grupo de alumnos. Es cuando comienzan a asumir ciertas responsabilidades propias de la profesión (Edelstein y Coria, 1995). A pesar del sentido de *iniciación* con el cual se asocia esta instancia de formación, los estudiantes no son ajenos ni tampoco novatos en este tipo de prácticas sociales. Cuando llegan a este punto, detrás de ellos hay una experiencia pedagógica y sociocultural vivida, ya sea como protagonistas o como testigos, que les ha permitido construir determinadas representaciones o imágenes sobre el acto de enseñar lengua y literatura. De esta trayectoria personal o historia pedagógica han emergido saberes o *esquemas de acción* (Perrenoud, 2012) propios de la docencia. Para Cicurel (2002) y Causa (2012), este conjunto de saberes construidos biográficamente conforma el *repertorio didáctico* (RD) de los practicantes; una estructura cognitiva heterogénea, subjetiva y dinámica que les permite tomar decisiones y actuar en función de la situación didáctica en la que se encuentran.

La idea de un RD conformado implica un cambio de perspectiva en los modelos de formación inicial. Los estudiantes en formación no son sujetos *vacíos* de saberes pedagógicos, sino que poseen todo un sistema de saberes consolidados que va a funcionar como punto de referencia para sus prácticas y para la asimilación de nuevos saberes. Desde esta perspectiva, la problemática de la adquisición de saberes profesionales durante las prácticas de enseñanza reposa en la expansión o evolución del RD: *¿Cómo y por qué evoluciona? ¿Qué gestos pedagógicos estimulan esta evolución? ¿Cómo lograr que los practicantes modifiquen ciertas estructuras o esquemas de*

acción contenidos en sus RD? Las respuestas a estas preguntas facilitarían, en primer lugar, pensar en un modelo de formación que pone como protagonistas a los mismos sujetos de esta, desde su complejidad e historicidad (Cambra y Palou, 2007), y, por el otro, diseñar estrategias didácticas que se orienten a provocar cambios significativos en la estructuración del RD de los practicantes.

Con el fin de aproximarnos a una respuesta a esta problemática, nos proponemos en este artículo observar el proceso de las prácticas de una estudiante, Laura, del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires y las interacciones que tiene con su formadora, Martina, en relación con sus prácticas. Ante este caso, nos hacemos la siguiente pregunta: *¿Qué gestos didácticos utiliza Martina para crear situaciones significativas y potenciales de aprendizaje que permiten una evolución del repertorio didáctico?* Para poder responderla, analizaremos el dispositivo de formación, *los guiones conjeturales y los autorregistros* (Bombini, 2012, 2018), que Laura y Martina utilizan para trabajar sobre las prácticas, en busca de trazas del proceso de enseñanza/aprendizaje que las interactuantes dejan en sus discursos. Estas trazas, en tanto *dépoît laissez à l'occasion d'un processus* tal y como las define Leleu-Merviel (2013, p. 67), nos ofrecen indicios que nos permiten explicar y comprender los eventos didácticos ocurridos en la interacción verbal.

Nuestra exposición está organizada en tres momentos. En primer lugar, nos referimos a nuestro marco teórico en torno a la complejidad del campo de las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado y a la configuración y conformación del repertorio didáctico. Luego, nos focalizamos en la contextualización de la investigación y en la descripción de nuestra metodología de análisis. Por último, exponemos los resultados de nuestro análisis, que nos llevan a ofrecer una respuesta a nuestras preguntas de investigación.

Marco teórico

El doble objeto del sistema de actividad de las prácticas de enseñanza

En nuestra convivencia social, asumimos roles determinados según el lugar que ocupamos dentro de la estructura social y de la interacción que sostenemos con otros sujetos. Nos definimos por la presencia de estos y actuamos en consecuencia, guiados por nuestros intereses. Construimos los sentidos de nuestras acciones, según A. Schütz (2008), de la tensión entre el *aquí* del *yo* y el *allí* del *otro*. Para E. Goffman (1973), la interacción cara a cara es definida como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro.

La actividad colectiva durante la resolución de una tarea común puede llevar la interacción a una negociación progresiva en la que los sujetos redefinen sus roles en la actividad, los métodos y los modos de resolver satisfactoriamente el problema. Los diferentes puntos de vista o las confrontaciones que se producen en este proceso conducen a los sujetos a llegar a acuerdos que posibiliten avanzar hacia la resolución de la tarea. Para Y. Engeström (2015), estos eventos tienen como hecho incidental el aprendizaje. La interacción entre los sistemas de actividad que cada sujeto constituye produce una expansión del conocimiento. Así, el autor logra explicar cómo, qué y por qué aprendemos durante el desarrollo de una actividad cotidiana.

Las prácticas de enseñanza en la formación inicial no escapan a estos sistemas de actividad ni a los fenómenos de la interacción social. Sin embargo, a diferencia de la teoría propuesta por Engeström, las prácticas se encuentran dentro de un sistema didáctico, por tanto, tienen como objetivo principal el aprendizaje de un determinado contenido de saber. Como lo sostienen Pastré, Mayen y Vergnaud (2010), las prácticas en la formación profesional consisten en prolongar la *actividad constructiva* a partir de un análisis reflexivo de la acción misma con el fin de invertir la incidentalidad del

aprendizaje de la *actividad productiva*¹, y colocarlo como objeto principal de la actividad.

Si partimos de la propuesta de Engeström (2015), podemos ver que el sistema de actividad de las prácticas tiene un propósito principal: el aprendizaje de los saberes docentes o profesionales, y un objeto secundario: la resolución de la tarea, es decir, *la experiencia de la acción pedagógica*. La particularidad de este sistema es que se accede al objeto principal de la actividad mediante la obtención del objeto secundario: el saber, en cuanto objeto, es alcanzado (o construido) mediante la experimentación de las prácticas y la intervención de la interacción didáctica. En términos de mediación, según la definición de Vygotsky (1978), tanto la experiencia de las prácticas como la interacción representarían las herramientas o instrumentos que posibilitan la adquisición de los saberes.

La complejidad de las prácticas no puede, sin embargo, simplificarse a una relación causal entre *sujeto-medios-objeto* del sistema de actividad. La complejidad está en los medios mismos. La experiencia de la acción pedagógica y la interacción didáctica tienen, por naturaleza, una relación contradictoria. Por un lado, la acción implica un acto, un evento en el que un sujeto, en este caso un practicante, ejecuta una acción significativa, planificada e intencionada. La experiencia de la acción provoca un proceso de semiotización en el que el agente asigna un sentido a lo experimentado. Este proceso es individual y subjetivo, puesto que, como sostiene P. Ricoeur (1977), la acción le pertenece solo a él. Por otro lado, la interacción didáctica en esta situación de formación que tiene como intención última intervenir en ese proceso de asignación de sentido que le es ajeno. Los diferentes gestos de los profesores formadores, verbales y corporales, se orientan hacia los sentidos construidos por el practicante con la intención de ponerlos en cuestión, de confrontarlos a otros

¹ Según la definición de los autores, la actividad productiva es la transformación de la realidad (material, social o simbólica) que se produce cuando un sujeto actúa. Pero, al transformar la realidad, el sujeto se transforma a sí mismo: es el lado de la actividad constructiva. La actividad constructiva representa el aprendizaje que el sujeto efectúa al realizar la actividad productiva.

sentidos que emergen de las teorías científicas. La negociación verbal que se produce en esta interacción tiene como objetivo producir conflictos cognitivos en el practicante que lo lleven a resignificar su experiencia. Durante la interacción, los gestos didácticos del profesor permiten acompañar el nuevo proceso de asignación de sentidos, pero no pueden controlar la totalidad de las significaciones que el practicante realiza, puesto que esta depende de la situación biográfica determinada en el que este se encuentre. De esta relación conflictiva entre experiencia de la acción e interacción didáctica, el objeto principal de la actividad de la formación es alcanzado: *la construcción de saberes profesionales*.

La configuración del repertorio didáctico, una estructura cognitiva interconectada que da sentido a la experiencia pedagógica

La importancia de focalizarnos en el concepto de repertorio didáctico radica en que nos permite tratar los saberes docentes desde su complejidad, heterogeneidad e instrumentalidad. El concepto de *repertorio* en sí ya nos remite a la idea de conjunto de saberes y capacidades que los profesores disponen y utilizan en función de la situación de enseñanza en la que se encuentran. Esta fuente constituye la herramienta principal que es inherente a su actividad profesional.

Las autoras que introdujeron este concepto, F. Cicurel (2002) y M. Causa (2012), se interesaron por su construcción y su evolución en la formación docente inicial y continua. Ambas coinciden en que el repertorio didáctico se construye biográficamente a partir de una multiplicidad de fuentes, como la historia pedagógica, las teorías adquiridas durante la formación, el contacto con otros profesores y la experiencia en las prácticas efectivas. Este eclecticismo del repertorio les permite afirmar que se conforma a partir de un *sistema de creencias, representaciones y saberes* (Cambra, 2003). En nuestra investigación (Maldonado, 2019a, 2019b) nos hemos interesado por su conformación

y organización y su incidencia en la asimilación de nuevos saberes durante la formación inicial.

En sintonía con los trabajos de Sendan y Roberts (1998), y Cabaroglu y Roberts (2000), hemos observado que el repertorio didáctico se compone de elementos proposicionales y elementos estructurales. Los proposicionales representan *contenidos de saber*; mientras que los estructurales, *contenidos de sentido*. Este último contiene la interpretación o el sentido subjetivo que el sujeto asocia a un saber y se construye históricamente a partir de la experiencia. Estos son los elementos que van a influir en la configuración del conjunto de la estructura. El *contenido de sentido* efectúa, al menos, dos tipos de acciones. Por un lado, otorga significatividad al contenido de saber y lo contextualiza dentro de la estructura. Por el otro, permite establecer una serie de relaciones o conexiones significativas con otras proposiciones cognitivas. Gracias a estas relaciones, los saberes se encuentran asociados entre sí. Estas asociaciones pueden referir a ideas de *semejanza o contrariedad*, de *contigüidad en tiempo o lugar* o de *causa y efecto*. Por ejemplo, los contenidos de saber sobre *la lectura y la comprensión lectora* pueden tener relaciones asociativas de contigüidad en tiempo y de causa y efecto. Estas conexiones significativas permitirían comprender la relación básica entre la lectura y la comprensión, por cuanto la segunda es consecuente de la primera. Otro ejemplo, que podría ilustrar la significatividad subjetiva de las asociaciones, es la conexión directa que establecen los saberes sobre *la evaluación* con la idea de *control de la conducta*. En términos didácticos, podríamos pensar que la evaluación estaría relacionada el aprendizaje, pero en los resultados de nuestra investigación observamos que los profesores asociaban causalmente la evaluación con el control de los alumnos. Los casos analizados utilizaban la evaluación para lograr que los alumnos cumplieran con determinadas tareas o actividades y no para obtener un indicador de lo aprendido.

La existencia de diferentes tipos de conexiones entre saberes nos permite hablar de un *principio*

de asociación que regularía la estructuración cognitiva del repertorio didáctico. Este principio implicaría que los elementos o saberes establecen relaciones significativas entre ellos; así, crean redes que dan sentido a la existencia de dichos saberes dentro de la estructura. Las conexiones se extienden en dos direcciones. Por un lado, se dirigen a un elemento central, creando una red concéntrica con un núcleo que comparte un contenido de sentido con los elementos que lo rodean; por otro, los elementos periféricos establecen asociaciones entre sí, por más que no compartan el mismo núcleo. A estos dos fenómenos los hemos denominado *principio de centralidad* y *principio de lateralidad*. Por ejemplo, hemos observado que el saber sobre *el control de la conducta* representa un núcleo o un saber central dentro del repertorio didáctico. Alrededor de este se asocian una serie de contenidos de saber diversos: *evaluación*, *preguntas de comprensión lectora*, *lectura en voz alta* y *corrección de las producciones escrita* (principio de centralidad). El elemento *preguntas de comprensión lectora*, a su vez, establece relaciones asociativas de causalidad con *interrelación textual* y con *preguntas de recuperación de saberes previos* (principio de lateralidad).

Estos dos principios nos permiten explicar las relaciones entre saberes de una categoría a otra, creando así una imagen de red con múltiples nodos interconectados. Un elemento periférico, por tanto, puede tener una relación directa con otro de otra categoría, como se ve en la [figura 1](#), en el

que el elemento *b* de la categoría *A* establece una conexión directa con el elemento *c* de la categoría *B*. Por otro lado, la relación entre el elemento *a* de la categoría *A* con el elemento *f* de la categoría *C* se explica por el *haz de familiaridad* (Kleiber, 1990) que provoca la cadena de relaciones entre *a-b*, *b-c*, *c-d*, *d-e*, *e-f*. Esta relación indirecta es posible por el *horizonte de familiaridad* (Schütz, 2008) que cada elemento posee en relación con el conjunto de la estructura.

Ahora bien, la importancia de la configuración del repertorio didáctico en el proceso de aprendizaje en las prácticas de enseñanza se debe a dos motivos. Por un lado, es la fuente de saberes de referencia sobre la cual los practicantes se apoyan para realizar sus clases. Como sostiene P. Ricoeur (2000), al referirse a la capacidad de actuar de las personas, no existe acción sin saber. Los saberes que constituyen el repertorio didáctico representan la capacidad de actuar de los estudiantes y, como hemos mencionado, estos son heterogéneos. No todos los saberes han surgido de la formación académica, sino que son un entramado de saberes conformados históricamente de la experiencia de prácticas socioculturales diversas y de prácticas educativas. Según Cambra (2003, p. 213), la biografía pedagógica representa una de las fuentes más importantes en la construcción de modelos de enseñanza.

Siguiendo esta línea, vamos a considerar estas trayectorias personales como la mayor fuente de la que emergen los saberes que integran el repertorio

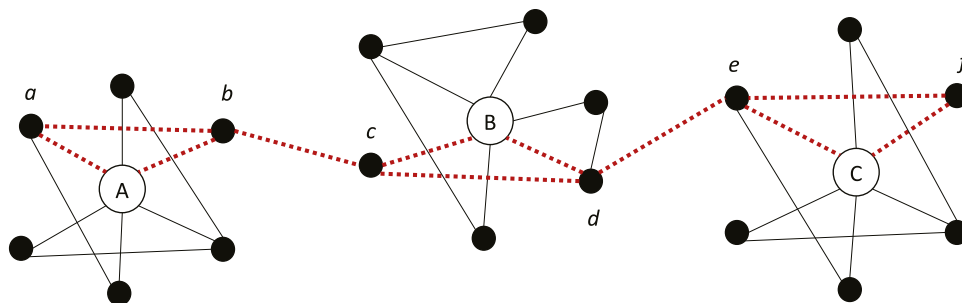


Figura 1. Principio de lateralidad

Fuente: Maldonado (2019a, p. 320).

didáctico. Por otro lado, los tipos de conexiones entre los distintos elementos constitutivos de esta estructura cognitiva permiten interpretar y dar sentido a la experiencia de las prácticas y regulan el proceso de asimilación de nuevos saberes. Desde esta perspectiva, la configuración particular del repertorio puede significar el evento que permite la construcción de nuevos conocimientos y, al mismo tiempo, el punto de resistencia de su evolución.

La consideración de las implicancias de la configuración del repertorio didáctico en el proceso de las prácticas de enseñanza puede conducir a crear situaciones de enseñanza significativas que motiven a los practicantes a interrogarse sobre la naturaleza de sus saberes de referencia. La toma de conciencia del origen de los propios saberes lleva a modificar ciertos modelos de enseñanza asimilados o construidos a partir de la propia experiencia como aprendices.

Metodología

El estudio de caso puede ofrecernos indicios que nos permitan aproximarnos a una explicación y comprensión de la evolución del repertorio didáctico durante las prácticas de enseñanza y de los eventos que motivan o posibilitan dicha evolución. Por ello, nos hemos interesado en la experiencia de Laura, una estudiante del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires que realizó sus prácticas entre agosto y octubre de 2017, en un cuarto año del nivel secundario. Martina, la profesora formadora, realizó el seguimiento de las prácticas de Laura a través de la escritura de los *guiones conjeturales* y *autorregistros*, dispositivos de formación que se construyen de forma dialógica a partir de narraciones reflexivas (Bombini, 2012, 2018). En estos dispositivos encontramos interacciones verbales escritas cuya temática es la acción pedagógica. Laura y Martina hablan sobre las distintas problemáticas que se presentan en las prácticas, que refieren a la planificación de las clases y a los eventos sucedidos durante las clases dadas.

Nuestra metodología de análisis

Desde la perspectiva del análisis de los sistemas de actividad (R. Engeström, 1995; Y. Engeström, 2015), consideramos el proceso de las prácticas de enseñanza de Laura como el desarrollo de una actividad sociocultural, cuyo objeto es la experimentación de la acción pedagógica. Las interacciones entre practicante y formadora, por tanto, problematizan sobre ese objeto con el fin de llegar a acuerdos que conduzcan a una resolución satisfactoria para ambas de la tarea. Estas interacciones se producen desde el rol y lugar que cada una ocupa en la actividad: Laura, estudiante y profesora practicante; Martina, profesora experta. El desarrollo de la actividad y la resolución de la tarea provocan que el repertorio didáctico evolucione. Para observar estas transformaciones que se producen a nivel cognitivo, nos hemos focalizado en el análisis de las trazas de saberes y del proceso de enseñanza/aprendizaje que ambas dejaban en la configuración discursiva de sus intervenciones (Filliettaz y Bronckart, 2005; Filliettaz, 2018).

Nuestro corpus de datos está constituido por los dispositivos de formación, es decir, por los *guiones conjeturales* y por los *autorregistros*. Desde el punto de vista discursivo, siguiendo a Charaudeau (1992), estos documentos utilizan un modo enunciativo en su organización, por tanto, representan secuencias conversacionales escritas.

Debido a la naturaleza textual e interaccional de nuestros datos, la metodología utilizada se construye sobre la base del análisis del *discurso en interacción* (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Mediante la utilización de categorías temáticas, gramaticales, pragmáticas, discursivas, contextuales y temporales abordamos la *dimensión enunciativa*, la construcción espacio-temporal del yo enunciativo; la *dimensión epistémica*, los saberes convocados en la realización de la actividad y que nos dan acceso al yo epistémico; la *dimensión interactiva*, la construcción discursiva en función de la relación con el interlocutor, y la *dimensión temática*, la construcción del contenido de la interacción (Palou y Fons,

2010; Filliettaz, 2018). Partimos de la premisa de que, en la construcción del discurso interactivo, los hablantes dejan trazas de sus procesos semióticos, es decir, de los sentidos que asignan a los hechos o eventos a los que refieren. El método del análisis del discurso nos permite identificar esas trazas y obtener indicios que nos llevan a realizar una interpretación didáctica de la situación de formación. Para el análisis del discurso de la acción, seguimos el método hermenéutico propuesto por Ricoeur (1977, 2010), quien considera que es posible adentrarse al pensamiento de la acción a través de la configuración discursiva que los enunciadores efectúan.

La combinación de las diferentes dimensiones del discurso consideradas y los tipos de categorías de análisis utilizadas nos permiten acercarnos a nuestro corpus desde una perspectiva holística. En la interpretación de los datos, atendemos a eventos que suceden tanto a nivel macro como micro, y consideramos los procesos que autorregulan y circulan entre ambos niveles.

El procedimiento de análisis del nivel micro consiste en la identificación de categorías temáticas que refieren a contenidos de saber. Estas categorías están asociadas a un modo discursivo y a un grado de asertividad (Giammatteo *et al.*, 2011). La determinación del modo y de la asertividad depende de la utilización de las modalidades enunciativas que, según Cervoni (1987), pueden manifestarse a nivel léxico (verbos o adverbios modales), morfológico (los modos y el aspecto verbal), sintáctico (tipos de estructuras, por ejemplo, las de tipo hipotéticas) o prosódico (el orden de las construcciones sintácticas). Luego, en el nivel macro de la interacción, observamos el comportamiento de esas unidades temáticas en la línea progresiva de la interacción. Utilizamos categorías temporales que nos permiten codificar las modificaciones o mutaciones de sentidos de los contenidos de saber y categorías pragmáticas y discursivas para identificar las relaciones causales de esas transformaciones con los eventos discursivos, es decir, aquellos enunciados que motivan o provocan un cambio de sentido en las categorías temáticas.

Los indicios que nos permiten observar la evolución del repertorio didáctico emergen de la progresividad temática de la interacción, puesto que las trazas de los cambios de sentidos que sufren los contenidos de saber se van sucediendo secuencialmente de un turno de palabra a otro. En cuanto a los indicios sobre las causas que motivan esta evolución, estos surgen de la interpretación de las categorías pragmáticas y discursivas del nivel interactivo. Las estrategias discursivas que cada enunciadore utiliza para provocar cambios en el comportamiento del interlocutor mantienen una relación causal con los eventos cognitivos que se producen en la instancia de formación.

Resultados y discusión

Los gestos discursivos en la creación de situaciones significativas y potenciales de aprendizaje

A partir del concepto de posturas y gestos profesionales de profesores formadores propuesto por Jorro (2016) y del análisis de la dimensión interactiva y enunciativa del discurso, hemos identificado una serie de gestos discursivos recurrentes que Martina utiliza para crear situaciones significativas y potenciales de aprendizaje. Estos gestos representan un comportamiento discursivo determinado, cuyo fin es provocar una movilización cognitiva en el practicante que lo lleve a modificar sus prácticas y, en consecuencia, a una evolución de su repertorio didáctico. El aprendizaje, la asimilación de un contenido de saber dependerá de la capacidad del gesto de crear grados de significatividad para el estudiante.

El primer gesto discursivo que identificamos es la *remarca positiva y negativa*. Este tiene la intención de poner en evidencia o remarcar sentidos expresados por Laura y que representan, en cierta forma, el objeto de formación. Los referentes de estas remarcas pueden ser secuencias didácticas o actividades propuestas, reflexiones u opiniones sobre algún hecho de las prácticas, escenas o

secuencias de acciones experimentadas durante las clases dadas.

Las *remarcas positivas* expresan un acuerdo o un grado de adhesión a un sentido. En algunos casos, se realizan algunas aclaraciones que modifican o añaden un nuevo sentido al objeto de la remarca, sin que esto signifique una oposición al sentido de base. Hemos encontrado en el discurso de Martina dos formas de estructuras semánticas que expresan una *remarca positiva*: “X es/está positivo/bien”, “X significa que P”. Con la primera estructura, Martina valida o muestra su adhesión al pensamiento de Laura, dependiendo la naturaleza del referente.

Laura: Me cuentan que la hora que viene tienen evaluación de química, que por eso estaban “en otra cosa”. [...] Sé que no van a leer nada en casa, así que voy a tener que pensar alguna estrategia para recuperar el sentido de ambas lecturas.

Martina: Punto clave, sí.

En este ejemplo, el referente de la remarca es la intención de una acción o actividad futura que Laura piensa realizar en la clase siguiente: “Voy a tener que pensar alguna estrategia para recuperar el sentido de ambas lecturas”. Martina expresa que esta acción, el gesto de recuperar las lecturas, es un “punto clave” para la clase y, por tanto, es importante retener. La remarca nos permite inferir una adhesión total al sentido que Laura dé a la actividad de recuperación de lectura en esta situación. El sentido agregado sería el nivel de importancia de realizar tal actividad, “punto clave”. Como vemos, Martina no aporta un nuevo contenido de saber de formación, simplemente, al validar la propuesta, refuerza un saber ya contenido en el repertorio didáctico de Laura.

El segundo tipo de estructura semántica de remarca positiva, “X significa que P”, consiste en la focalización de un evento y en una resignificación o una ampliación del sentido expresado. Por lo general, hemos identificado estas estructuras en los relatos de las clases dadas. En una escena de

la tercera clase, Laura narra la secuencia didáctica de lectura de un texto literario y el debate ocurrido luego. En su relato, hace breves referencias al caos que generaban los alumnos durante el comentario de la lectura. En anteriores descripciones, ella había caracterizado al grupo de alumnos como tranquilo y ordenado para trabajar. Martina, al final del relato, con la intención de hacer una valoración general de lo ocurrido en la clase, vuelve sobre esta escena:

Martina: Rescato el despelote [desorden] en que se mueven ahora esos chicos modelo.

En esta remarca, Martina contrasta la imagen de los alumnos modelos, tranquilos, que Laura había descrito anteriormente, con el comportamiento en esta clase. El desorden en el que se realizó el debate no es un punto negativo para Martina, puesto que esto significó que los alumnos se interesaron y se involucraron en la actividad. Al topicalizar el verbo “rescato” en su enunciado, efectúa una resignificación de la imagen de los alumnos. A partir del contraste “alumnos modelos”/“alumnos desordenados”, pone en valor la segunda imagen con el fin de modificar la representación negativa que Laura tiene respecto a este tipo de comportamiento. A pesar de haber un contraste, la *remarca positiva* consiste focalizarse sobre esta situación y darle un nuevo sentido, en este caso, positivo, a lo sucedido. La utilización de esta estructura semántica en el gesto de remarca positiva posibilita generar un aprendizaje a partir de una resignificación de lo experimentado. Mientras que, en un momento, el sentido que Laura asignaba a estas situaciones era negativo, luego de la remarca de Martina, este se vio modificado. Hemos observado que, en las clases posteriores, el caos o el desorden durante los debates eran provocados intencionalmente por ella. Sus comentarios al respecto eran del tipo “fue bueno”, “hablaban mucho y así pudieron resolver el problema”, “parece que les gustó el cuento porque discutieron ferozmente...”.

Las *remarcas negativas*, a diferencia de las anteriores, se focalizan en situaciones determinadas

con el fin de rechazar o invalidar un sentido expresado por la practicante y ofrecer una resignificación que se sitúa en un punto opuesto. En la segunda clase, Laura planifica una secuencia de lectura de una leyenda de un autor del Romanticismo español. Los alumnos ya conocen las características de este movimiento literario, puesto que era el tema de la clase anterior. Martina realiza una remarca negativa sobre la propuesta de actividad que sigue a la lectura:

Laura: La propuesta de esta clase es dedicarle el tiempo necesario a la lectura de la leyenda. Aproximadamente 30 minutos. Luego, les pregunto a los chicos si con lo que conocen de movimientos artísticos, pueden ubicarlo en alguno. [...]

Martina: ¿Por qué [harías esto]? ¡Listo, intento de no darles un prejuicio! Con esta pregunta, ¿qué creés que van a pensar? Estás dirigiendo la respuesta. Por otro lado, cuando leemos literatura, ¿enseguida la clasificamos? ¿Y [lo que dice Jean-Marie] Privat [sobre la lectura]? ¿Y [lo que estudiamos] de Michel de Certeau? ¡Habría que revisarlos!

Martina se focaliza sobre la segunda actividad, “les pregunto a los chicos si con lo que conocen de movimientos artísticos, pueden ubicarlo en alguno”. La intención principal de sus enunciados es rechazar la secuencia propuesta. Con esta invalidación no solo se sitúa en la propuesta en sí, sino también en los sentidos o en los saberes sobre los que se basó Laura para elaborar la actividad. Si descomponemos lo que dice Martina en estos enunciados, nos encontramos con dos sentidos que se oponen o se contradicen a los inferidos de la actividad de Laura. Por un lado, la pertinencia de la pregunta. Para Martina, preguntar sobre la clasificación del texto leído en un movimiento literario puede resultar obvio para los alumnos, si el tema que se estudia es justamente el Romanticismo. Por tanto, para ella no es una pregunta pertinente y no representa ningún desafío cognitivo, puesto que los alumnos pueden llegar a responder a partir de un simple proceso de

razonamiento inferencial basado en los indicios del contexto y no porque efectivamente conozcan las características del movimiento literario. El segundo de esto es el sentido de la secuencia de lectura más la clasificación del texto. Este tipo de actividad va en dirección opuesta a los saberes teóricos de referencia sobre la didáctica de la lectura. Por ello, reforzar este punto cita a dos autores, Privat y Certeau. El aprendizaje de los contenidos de saber de la formación, en este caso, se produciría por la punición de la experiencia y una resignificación hacia sentidos opuestos. Es decir, el hecho de invalidar la actividad o el gesto, implica que tal o cual acción no es correcta y, en consecuencia, no se debe realizar.

El segundo tipo de gesto discursivo que utiliza Martina es la creación de *situaciones críticas* que problematizan una acción o un sentido expresado por Laura. La finalidad de este gesto es lograr que la practicante modifique, ya sea su actividad planificada, ya sea su conducto o los sentidos construidos. Estos objetivos se logran mediante dos tipos de acciones: a) la puesta en evidencia de ciertas contradicciones inferidas del discurso, b) la introducción de una nueva evidencia o no considerada por la practicante. Cualquiera que fuera el caso, lo que permite el movimiento cognitivo es la toma de consciencia de la existencia de ideas o sentidos opuestos.

Dos tipos de recursos discursivos, según hemos podido observar, permiten la creación de situaciones críticas: el discurso hipotético y las preguntas reflexivas. El primero podríamos representarlo mediante el enunciado “qué pasaría si...”. Estas estructuras típicas expresan una situación hipotética que a la vez es probable o posible que suceda y contraria a la situación imaginada por el practicante. Mediante este recurso, la profesora formadora induce al practicante a imaginar un comportamiento determinado o una secuencia de acciones diferente al que planificó. Por ejemplo:

Martina: En caso de que no surgiera... ¿Cómo imaginás? ¿Lo repondrías vos? O, ¿intentaríamos

seguir buscando que aparezca esta cuestión leyendo por ejemplo al Todorov que sigue?

Martina: ¿Y si alguno quisiera intercambiar [el texto] con un compañero?

Martina: [...] Y sobre la tarea que quedó según tu segundo autorregistro... ¿Qué pasaría si no la realizan? ¿Cómo se retomaría? ¿De qué manera?

Martina: En caso de realizarse lectura grupal, ¿cómo imaginás que se irá dando el encuentro para hacer más accesible el relato?

Martina: ¿Y si no los leyeron todos?

Como se puede observar, en todos estos ejemplos hay una pregunta del tipo “qué pasaría si...”. Al crear una situación hipotética, Martina introduce una contraevidencia o una información desconocida o no tenida en cuenta que modifica la situación imaginada por Laura. Esta modificación provoca la necesidad de cambiar de estrategia o replanificar la actividad, como se puede ver en la respuesta a la pregunta del ejemplo (6):

Laura: En caso de que el cuento no cumpla para nada con el género, les daré la posibilidad de reescribir aquello que no encuadra [...]. Sobre el escrito de “El corazón delator”, la voy a retomar oralmente en esta clase, al principio, para recuperar lo conceptual sobre el fantástico.

Las *preguntas reflexivas* se caracterizan por tomar la forma discursiva de una pregunta directa pero cuya intención no es solicitar algo sino inducir al practicante a tomar una postura reflexiva sobre un tema concreto. En la siguiente secuencia de interacción, Laura coloca entre comillas una expresión, sin hacer referencia a por qué las utiliza.

Laura: [...] Muy pocos habían leído Axolotl y Casa tomada, y quienes lo habían hecho tenían dudas... pero les pedí que las guardaran para el miércoles, para insistirles a quienes no habían leído que lo hicieran, ya que “entran en la evaluación”.

Martina: ¿Las comillas? ¿Qué pensabas cuando las ponías en el registro?

Laura: Creo que es el eterno cavilar entre intentar motivarlos a que se acerquen a la lectura y utilizar las formalidades para que, aquellos que casi nunca acceden a participar, repentinamente se “despabilen”.

Las preguntas de Martina sobre las comillas llevaron a Laura a adoptar una postura reflexiva sobre su discurso y sobre su pensamiento. Esto permitió que exteriorizara ciertas problemáticas o tensiones que ella experimenta respecto a la enseñanza de la literatura y la motivación de los alumnos. A diferencia del recurso de las situaciones hipotéticas, las preguntas reflexivas no oponen sentidos o no expresan una contradicción, simplemente problematizan una situación determinada que lleva a la estudiante a exteriorizar discursivamente una contradicción o un conflicto cognitivo, como se ve en el ejemplo citado. A partir de esta exteriorización, el formador puede orientar a la estudiante a resolver el conflicto.

El tercer gesto discursivo utilizado por Martina es la *institucionalización*. Este recurso, próximo a la *remarca positiva*, rescata lo dicho por Laura y formaliza el contenido de saber. Los enunciados suelen tomar la forma de declaraciones afirmativas que utilizan un presente gnómico. Esto les da el carácter de verdades categóricas y atemporales:

Martina: [...] Esto que decís al final, tenelo en cuenta para otros modos de evaluación en los alumnos que no se sientan puestos a prueba. Insisto con la escritura de ficción porque, además de estudiar la teoría, lo hago con mis alumnos de secundaria. Sacás mejores resultados de los chicos y no sienten esa presión de tener que estudiar el tema 1, el tema 2, que es inevitable.

Martina: [Esto que contás me recuerda a] lo que charlábamos de lo que se copia, el objetivo de hacer dictados es de inflar las carpetas... Para seguir pensando en la construcción de la escuela en el imaginario.

En estos dos ejemplos, Martina realiza dos gestos de institucionalización, uno refiere a la

utilización de la escritura de ficción como instrumento de evaluación del aprendizaje, y la otra, a la función real del dictado en clase. La institucionalización, como todos los otros gestos, aporta nuevos sentidos a los eventos descritos por Laura, pero a diferencia del resto, son enunciados realizados desde una postura de especialista, de conocedora de la teoría y de la experiencia, no desde una interpretación subjetiva: “Insisto con la escritura de ficción porque, además de estudiar la teoría, lo hago con mis alumnos de secundaria”. El carácter de verdad absoluta e incuestionable del enunciado lo toma de esta condición. Esto explica el hecho de que no encontráramos escenas de confrontación o de cuestionamiento en las interacciones que seguían a estos gestos. Laura acepta sin cuestionar el contenido de estos enunciados y lo incorpora a su repertorio didáctico. En la última clase, el tipo de evaluación propuesta está elaborado a partir del concepto de escritura de ficción, tal y como lo había mencionado Martina. La reflexión que realiza al respecto da cuenta de que este saber ha sido incorporado a su repertorio:

Laura: [...] para escribir el cuento tuvieron que elegir primero el tipo de narrador y luego tener en cuenta las características del género. La mayoría de las producciones respetaron muy bien estas consignas. ¡Los chicos prestaron atención en las clases y aprendieron!

Por último, otro gesto identificado es la *instrucción*, que se manifiesta discursivamente en una orden o una sugerencia. Este recurso aparece normalmente en las planificaciones cuando Laura, luego de varias reformulaciones, no logra proponer una actividad didáctica con una metodología de enseñanza adecuada. Según la frecuencia de aparición, nuestro análisis nos permitió ver que no es el tipo de gesto más utilizado puesto que el contexto o la situación comunicativa en el que emerge solo se da en tres momentos. Otras de las características que hemos podido observar es que no representa un grado significativamente importante

dentro del proceso de aprendizaje de Laura. La asimetría jerárquica y la relación de poder son los factores que nos permiten explicar las razones de por qué Laura lleva a cabo las ordenes o las sugerencias de la formadora. La aceptación de ejecutar una acción sugerida u ordenada no significa que haya asimilado un contenido de saber puesto que la significatividad está focalizada en la intención de cumplir una orden más que en el sentido de la acción misma. Hemos observado que la significatividad de la acción es encontrada durante o luego del acto. Una de las sugerencias que Martina le había hecho a Laura, para su tercera clase, era trabajar la teoría no a partir de una exposición sino a partir de preguntas que buscaran relacionar lo nuevo con los conocimientos que los alumnos ya tenían. Laura modificó su planificación e hizo lo que su formadora le pedía. Sin embargo, no fue hasta la quinta clase que logró encontrar sentido a esta acción luego de haber experimentado y haber obtenido resultados positivos:

Laura: Ahora encuentro sentido a esto que siempre decís de desarrollar la teoría a partir de preguntas. Me he dado cuenta de que los alumnos conocen mucho y que, si les comienzo a preguntar, las cosas van saliendo solas. Aprendieron más en esta clase sobre los tipos de narradores que en las anteriores.

Conclusiones

Como hemos observado, el proceso de aprendizaje y asimilación de un contenido de saber de la formación durante la interacción verbal entre Martina y Laura se ve condicionado por el tipo de gesto discursivo que Martina utiliza para crear situaciones significativas y potenciales de aprendizaje. La configuración particular del repertorio didáctico de Laura y su situación biográfica determinada inciden en la asignación de sentidos a la experiencia de sus prácticas. Hemos encontrado escenas en el discurso de Laura en el que los sentidos se contradecían entre sí o se posicionaban en

un punto opuesto a los modelos de enseñanza actuales. Estas contradicciones no eran evidentes ni significativas para ella. Desde el rol de formadora, Martina ponía en evidencia estos sentidos opuestos, pero esto no producía necesariamente un grado de significatividad. La significatividad dependió de las estrategias didácticas y de los gestos pedagógicos para generar situación que condujeran a Laura a encontrar por sí sola la contradicción.

La creación de situaciones hipotéticas podría representar una estrategia potente a la hora de movilizar determinados saberes de los practicantes. Este recurso, por un lado, ofrece nuevos indicios o evidencias que permiten proyectar una situación diferente a la imaginada por el practicante; por el otro, detrás de esos indicios ofrecidos se encuentra un contenido de saber de la formación. Al apropiarse de las nuevas evidencias contenidas en el “qué pasaría si...”, el practicante asume posturas determinadas que le permiten reaccionar sobre esa nueva situación hipotética. En ese cambio de posturas quedarían evidenciadas las contradicciones y la significatividad se construiría de los nuevos gestos asumidos. Desde este punto de vista, el repertorio didáctico evolucionaría no solo por la asimilación o aprendizaje de nuevas situaciones posibles sino por la búsqueda de nuevas formas de actuar sobre esas situaciones imaginarias.

La interacción didáctica, en este caso al estar vehiculizada únicamente por la escritura de este dispositivo de formación, otorga al discurso un rol determinante en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Si en lugar de utilizar el gesto discursivo de situación hipotética, Martina se valiera de la instrucción para provocar la movilización cognitiva, podríamos ver que Laura se limitaría a cumplir las órdenes sin la necesidad de que estas acciones sean necesariamente significativas para ella. El aprendizaje y la evolución del repertorio didáctico estarían, por tanto, condicionado por la semiotización que Laura realice de la experimentación de la acción y no como consecuencia de una resignificación orientada e intencionada de una interacción didáctica.

Reconocimientos

Este artículo presenta uno de los resultados de la investigación “La circulación de saberes en la formación inicial del profesorado en Lengua y la construcción del repertorio didáctico”, el cual se inscribe en el programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades, de la Universitat de Barcelona, España.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: El Hacedor.
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>
- Cabaroglu, N. y Roberts, J. (2000). Development in studentteachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28(3), 387-402.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París, Francia: Didier.
- Cambra Giné, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña, *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163, DOI: [10.1174/113564007780961651](https://doi.org/10.1174/113564007780961651)
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique: une notion complexe. En M. Causa (ed.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp. 15-72). Bruselas, Bélgica: De Boeck Supérieur.
- Cervoni, J. (1987). *L'énonciation*. París, Francia: PUF.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París, Francia: Hachette.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-164. Recuperado de <http://journals.openedition.org/aile/801>
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir: traces du répertoire

- didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3), 16-27. DOI: <https://doi.org/10.7202/1039083ar>
- Edelstain, G y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Inicio a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Engeström, R. (1995). Voice as communicative action. *Mind Culture and Activity*, 2(3), 192-215. DOI: [10.1080/10749039509524699](https://doi.org/10.1080/10749039509524699)
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. 2a. ed. Cambridge, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Fillietaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Ginebra: Université de Genève
- Fillietaz, L. y Bronckart, J.P. (eds) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Lauvain-la-Neuve: Peeters.
- Giammatteo, M. et al. (2011). Dos dominios en intersección: habitualidad y posibilidad. Su manifestación en las perífrasis verbales. En J. Cuartero, L. García Fernández y C. Sinner (eds.), *Estudios sobre perífrasis y aspecto* (pp. 139-157). Múnich: Peniope.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*. París, Francia: Minuit.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 114-132.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París, Francia: Armand Colin.
- Kleiber, G. (1990). *La Sémantique du Prototype*. París Francia: PUF.
- Leleu-Merviel, S. (2013). Traces, information et construits de sens. Déploiement de la trace visuelle de la rétention indicielle à l'écriture. *Intellectica, Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 59(2013/1), 65-88.
- Maldonado, M. (2019a). *La circulación de saberes en la formación inicial del profesorado de lengua y la construcción del repertorio didáctico*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Maldonado, M. (2019b). Los saberes docentes en la formación inicial. *Revista Alquimia Educativa* 5(2), 31-61. Recuperado de <https://unca-ar.academia.edu/RevistaAlquimiaEducativa>
- Palou, J. y Fons, M. (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. En *Multilingüisme i pràctica educativa* (pp. 255-260). Girona: Universitat de Girona.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2010). La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154. 154-198. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Perrenoud, Ph. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. En L. Paquay et al., *Former des enseignants professionnels* (pp. 211-237). Bruselas, Bélgica: De Boeck Supérieur. DOI: [10.3917/dbu.paqua.2012.01.0211](https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0211)
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. París, Francia: CNRS.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2010). *Écrits et conférences 2. Hermenéutique*. París, Francia: Seuil
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. París, Francia: Klincksieck.
- Sendan, F. y Roberts, J. (1998). Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Teaching*, 4(2), 229-244, DOI: [10.1080/1354060980040203](https://doi.org/10.1080/1354060980040203)
- Stake, R.S (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press Cambridge.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Evaluar la competencia discursiva en la clase de español como lengua extranjera

Assessing discursive competence in Spanish as foreign language classes

Encarnación Atienza Cerezo* 

Resumen

En este artículo se describe un modelo didáctico a partir de una problemática triple (visión reduccionista de la evaluación, confusión terminológica y complejidad de evaluar una habilidad) para presentar a continuación una sucinta revisión del estado del arte en torno a la evaluación, entendida como un proceso de comunicación. Metodológicamente, se plantea, desde la teoría fundamentada, una investigación en profundidad con un paradigma interpretativo y un marco metodológico cualitativo, a través de la aplicación de diferentes grados de codificación, desde una perspectiva *émica*. Para ello, se llevaron a cabo seis entrevistas en profundidad a docentes con experiencia y formación en la enseñanza del español como lengua extranjera, en relación con su concepción de la evaluación como acto comunicativo, junto con el análisis de los instrumentos de evaluación usados por tales docentes. La sistematización de las entrevistas, junto con el análisis de los instrumentos de evaluación, permitió conformar las líneas básicas del modelo didáctico. Mediante la codificación axial, se establecieron categorías interrelacionadas en forma de tríadas, que tienen que ver con múltiples aspectos: enseñanza/aprendizaje/evaluación; criterios/contenidos/objetivos; proceso/producto; y la relación entre agentes de la evaluación, las propiedades de la evaluación y sus marcos de referencia. Por último, la codificación selectiva conforma el modelo propuesto de evaluación de la competencia discursiva, para lo cual toma como referencia lo establecido por la pedagogía francesa para la evaluación del francés como lengua materna.

Palabras clave: evaluación del estudiante, evaluación formativa, criterio de evaluación, comunicación interactiva, competencia, lengua extranjera.

Abstract

This article describes a didactic model based on a threefold problem (the reductionist approach to evaluation, the terminological confusion and the complexity of skills assessment) to subsequently present a brief review of the state-of-the-art evaluation process, specifically understood as a communication process. From a methodological point of view, and taking into account the grounded theory, an in-depth investigation is suggested with an interpretative paradigm and a qualitative methodological framework, implementing different coding degrees from an emic perspective. To that end, six extensive interviews were conducted with experienced and certified teachers of Spanish as a foreign language, regarding their understanding of evaluation as a communicative act, along with an analysis of the evaluation tools they used. The systematisation of interviews, together with the assessment tools analysis, enabled the design of the basic lines of the didactic model. Axial coding allowed for the establishment of interrelated categories in the form of triads, which are related with multiple aspects: teaching–learning–evaluation, the criteria–content–objectives and the process–product relationships, the association between the assessment agents, the characteristics of the evaluation and its reference frameworks. Finally, selective coding shapes the evaluation model proposed by the discursive competence, taking what has been established by the French pedagogy for the evaluation of French as a Native Language as reference.

Keywords: student assessment, formative assessment, evaluation criteria, interactive communication, competence, foreign language.

* Profesora titular del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universidad Pompeu Fabra. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: encarnacion.atienza@upf.edu

Introducción. La evaluación: de olvidada a omnipresente

A pesar de que la evaluación en educación es un hilo que recorre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, este ha estado casi invisible durante mucho tiempo, no solo en la práctica docente, sino también en la bibliografía académica del español como lengua extranjera, así como en los foros y jornadas de formación docente. Como excepción, deben mencionarse los trabajos de Bordón (2015), Figueras y Puig (2013), Antón (2009) o Pastor Cesteros (2003). En este sentido puede afirmarse que, desde un punto de vista epistemológico, la teoría de la evaluación sobre la que se sustenta un determinado enfoque no se ha hecho en muchas ocasiones explícita. Así, por ejemplo, Nunan (1996), que sintetiza las características de los diferentes enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas, no hace alusión a la concepción de la evaluación. Sin embargo, la realidad descrita ha experimentado, desde las últimas décadas, un movimiento pendular, lo que ha provocado que la evaluación pase a estar omnipresente en cualquier debate sobre educación, si bien tal omnipresencia puede generar una serie de problemáticas, como a continuación se detallan:

1. *Visión reduccionista de la evaluación.* Por un lado, la evaluación sigue estando asociada y restringida a uno de los instrumentos posibles para llevarla a cabo: el examen, y a una de sus funciones: calificar. Así lo constatan los trabajos de Wrigley (2013), Alcaraz (2015), Álvarez (2001, 2009), Sverdlick (2012), Stobart (2008), entre otros. Así, se suele contemplar la evaluación continuada como una sucesión de pruebas o exámenes. Es obvio que la aplicación periódica de pruebas tampoco cae dentro de una evaluación que busca formar e informar, sino que es más bien un continuo de evaluaciones sumativas. Como señala Alcaraz (2015), bajo los ambages de una evaluación aparentemente más novedosa, continuada y con el uso de rúbricas, se esconden prácticas que

poco o nada tienen de novedosas: prácticas evaluativas cuyo agente sigue siendo el docente, que evalúa a partir de una rúbrica de dudosa validez y fiabilidad, y con el fin de asignar una calificación, en apariencia, más objetiva. En la misma línea, algunas editoriales han diseñado, con la etiqueta de *formativas*, pruebas e instrumentos que no lo son (McMillan, 2007; Salinas, Isaza y Parra, 2006; Litwin, 2005). Por tanto, los instrumentos ni las denominaciones suponen en sí mismos un cambio de paradigma en la evaluación. El cambio debe venir, siguiendo a los autores citados, al ajustar la evaluación a la función de ayuda, de guía, de marcar el camino hacia la mejora.

2. *Disparidad en las definiciones y multiplicación terminológica.* En consonancia con lo anterior, la actual omnipresencia de la evaluación ha tenido un efecto perverso, que ha comportado aún más la generación de una terminología tan prolija como confusa. Es lo que se ha dado en llamar la *generación perdida o ecléctica* (Alcaraz, 2015). Hay, superficialmente, más conocimiento, ya que la evaluación está más visible en los discursos pedagógicos, pero la confusión persiste. Esta situación se produce porque parecen haberse multiplicado las funciones de la evaluación, aunque en realidad estas ya estaban presentes en la bibliografía clásica sobre evaluación. Se ha multiplicado, de esta manera, una terminología que en la mayoría de los casos no comporta mayor precisión. De hecho, puede afirmarse que se han sofisticado los conceptos, pero no las prácticas. Así, por ejemplo, desde que Scriven (1967) acuñó, a finales de la década del sesenta, el término *evaluación formativa*, han surgido varios estudios que complementan, interpretan o matizan este concepto, como regulación, comprensión, orientación, etc. Estos matices están presentes en la evaluación formativa y en su definición originaria.

3. *Dificultad de evaluar una habilidad.* Esta tercera problemática está más acotada a nuestro interés de estudio, esto es, la evaluación de la competencia discursiva. El denominado *modelo de habilidades*, surgido en la década del ochenta, pretendía acabar con los problemas de validez y fiabilidad para evaluar la competencia discursiva, que hasta entonces se hacía con criterios superficiales –cuando no implícitos– de evaluación. Dicho modelo partía de criterios genéricos de la competencia discursiva (adecuación, coherencia, cohesión, normativa) y se nutría de las aportaciones teóricas de la lingüística textual y el análisis del discurso (Ribas, 1997). Sin embargo, el modelo de habilidades es consecuencia de una visión reduccionista de lo que supone la competencia discursiva, ya que esta no se puede evaluar con criterios de carácter universalizador que puedan ser aplicados a cualquier texto, puesto que la competencia discursiva no es una realidad homogénea. Por tanto, es un modelo que carece de validez. Se ha demostrado también su falta de fiabilidad, pues el mismo texto (sea este oral o escrito) puede recibir evaluaciones dispares según sea el evaluador. Esta problemática ya está planteada en los trabajos del Groupe EVA (1996), en la década del noventa, que entendía que la evaluación del texto debería ser diferente según el género discursivo que se presentara en la tarea de evaluación. Esto significa que no se puede evaluar con los mismos criterios tareas de evaluación que supongan géneros discursivos distintos, es decir, no se puede evaluar con los mismos criterios una cuña publicitaria, por citar algún ejemplo, que una columna de opinión, o una receta de cocina que un ensayo científico.

Las problemáticas enumeradas pueden explicarse por la confusión creada sobre lo que significa evaluar, debido a que confluyen en las prácticas pedagógicas diferentes epistemologías que no han

sido explicitadas. Una causa posible de esta distorsión sería que, al no haber potenciado la transformación pedagógica desde la transformación de las creencias del docente, las funciones y principios de la evaluación de los aprendizajes se distorsionan.

Preguntas y objetivos de la investigación

La triple problemática apuntada lleva a la formulación de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores consideran clave, para llevar a cabo una evaluación formativa de la competencia discursiva, profesores con experiencia y formación? La respuesta permitirá abordar el objetivo principal de esta investigación: construir un modelo didáctico para evaluar la competencia discursiva.

Se parte de la premisa de que cualquier propuesta de cambio pedagógico debe surgir siempre de las representaciones que sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación tienen los docentes, lo que en definitiva comporta potenciar un paradigma de formación reflexiva, pues desde este es posible establecer puentes entre las representaciones propias y las aportaciones de las disciplinas teóricas e integrarlas de modo coherente (Korthagen, 2001; Esteve, Melief y Alsina, 2010, entre otros).

Marco teórico

Epistemologías en torno a la evaluación de los aprendizajes

Pueden señalarse dos funciones básicas de la evaluación: en un extremo, la social, cuyo valor es hacer balance. Esta es propia de la evaluación sumativa, centrada en los resultados y en la calificación y, por tanto, es de naturaleza estática y realizada por el docente como único agente. Es, en definitiva, la evaluación como *testing*. En el otro extremo, se sitúa la función pedagógica, cuyo valor es actuar como palanca. Esta es propia de la evaluación formativa, cuyo objetivo básico es retroalimentar y servir de guía durante el proceso para conseguir los objetivos propuestos. Por

consiguiente, dicha retroalimentación no es solo para valorar lo hecho, sino que, sobre todo, debe marcar el camino que lleve a la mejora. Desde esta óptica, la evaluación es un GPS (Esteve y Fernández, 2013), que guía hasta el resultado pretendido. Es, en este caso, la evaluación como *assessment*.

En la primera de las funciones comentadas, se busca medir el aprendizaje del evaluando. En la segunda, se entiende como parte de un proceso, que aporta información que contribuye a que el evaluando, todavía en proceso de desarrollo, pueda mejorar el resultado que se espera en la tarea de evaluación. Stake (2006), y Stobart y Hopfenbeck (2014) añaden que, aunque ambas deben ser complementarias, la evaluación formativa tiene razón de ser en la medida en que mejora el resultado final. Stake (2006), por ejemplo, plantea la dicotomía entre ambas al ejemplificar que, cuando un cocinero prueba la sopa, está llevando a cabo una evaluación formativa, y cuando es el invitado quien la prueba, entonces tiene lugar una evaluación sumativa. Esta imagen puede matizarse considerando que, si el invitado da retroalimentación al cocinero sobre cómo mejorar la sopa, esta evaluación sumativa adquiere entonces también una

función formativa (Atienza, 2018), desde el momento en que la valoración puede ayudar al cocinero en la elaboración de ulteriores sopas. La [tabla 1](#) sintetiza esta dicotomía epistemológica.

La evaluación como comunicación

El modelo didáctico que aquí se expone está centrado en la función pedagógica de la evaluación, esto es, la que ayuda, guía, forma e informa (Weiss, 1991; Allal, 2010; Groupe Eva, 1996; Camps y Ribas, 1998; Veslin y Veslin, 1992; entre otros). Esta es concebida como un acto de comunicación entre las partes implicadas en el sentido que a continuación se detalla:

1. *Una primera verbalización, aunque sea en un diálogo interior, de los conocimientos previos.* Funciona como una autoevaluación, que sirve de toma de conciencia de lo que se sabe y de lo que no se sabe. De hecho, mediante esta primera verbalización, se está llevando a cabo un diagnóstico con el que será posible comparar el estado de conocimiento al inicio y al final del proceso. En ese sentido, puede decirse que

Tabla 1. Epistemologías en torno a la evaluación

Evaluación en su función social	Evaluación en su función pedagógica
Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Evaluación como balance	Evaluación como palanca
Se miden resultados	Se valora el grado de aprendizaje
Centrada en los resultados, en el rendimiento	Centrada en la mejora del resultado
Fija la atención en el producto	Fija la atención en el proceso de composición del texto (oral o escrito) y en el proceso de aprendizaje
Estática	Dinámica
Se prioriza el cúmulo de conocimiento	Se prioriza la construcción de conocimiento
Llevada a cabo fundamentalmente por el docente	Llevada a cabo por docente y estudiantes (autoevaluación y coevaluación)
Es sancionadora	Es motivadora, reguladora
El examen, como instrumento prioritario	Evaluación como actividad de aprendizaje
La evaluación se impone	Se negocian los criterios de evaluación
Cuantifica	Valora
Evaluación como sanción, certificación, calificación	Evaluación como guía, orientación, andamiaje
Mira hacia atrás	Mira hacia adelante

Fuente: adaptado de Kohonen (1999) y Monereo (2009).

la evaluación es el medio que hace posible que el estudiante transite de un estado a otro.

2. *Una segunda verbalización de la representación mental de lo que se espera de la tarea.* Este paso implica explicitar cómo se entiende la tarea con el fin de converger en una representación compartida de esta, entre alumnado y profesorado. Ante una tarea de evaluación como pudiera ser, por ejemplo, la elaboración de un texto argumentativo para una revista sobre los beneficios o desventajas de la comida vegana, conviene verbalizar qué características tienen los textos argumentativos, cómo son los textos argumentativos que se presentan en la revista, cómo sería el texto argumentativo ideal en ese contexto, etc. Esta puesta en común permitirá traer a flote la representación que de la tarea tienen los estudiantes. A partir de ahí, el docente podrá conducirlos hacia lo que se espera en la tarea. Asimismo, hay que destacar la importancia de la consigna o instrucción como imprescindible para buscar la convergencia de la representación de la tarea por parte de docente y estudiantes. Como señala Atorresi (2005), habitualmente se encuentran consignas que no especifican el tópico, la clase de texto, el contexto o los destinatarios, lo cual hace que la producción de los alumnos no responda a los mismos criterios y en ocasiones se distancie del objetivo propuesto. Por tanto, la consigna, la instrucción, debe orientar. Con la instrucción va, de hecho, gran parte de los criterios de evaluación.
3. *Confrontación de las creencias propias sobre lo que se espera de la tarea con muestras posibles de la tarea.* En esta fase, el estudiante podrá contrastar lo que cree que es un texto argumentativo ideal con muestras reales. Esas pueden ser textos como el que han de elaborar o bien textos de la misma

familia de géneros (cartas de opinión, artículos de opinión, anuncios publicitarios, etc.). Así, de forma gradual, mediante la co-construcción del conocimiento, se van explicitando, jerarquizando y seleccionando los criterios de evaluación e indicadores de logro. Los criterios constituyen una descripción precisa de las características o parámetros que se valoran y emergen de las características discursivas del género objeto de evaluación. La relación entre los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje es bidireccional, es decir, unos son los anversos de los otros. Por su parte, los indicadores de logro o de realización son los hechos o índices observables con los que se manifiesta determinado criterio de evaluación.

4. *Diálogo a diferentes bandas.* La evaluación es también un acto de comunicación con los demás iguales (mediante la coevaluación) y también con uno mismo (mediante la autoevaluación).

En este sentido, debe entenderse la evaluación como un acto de comunicación; también como una actividad más de aprendizaje que tiene lugar, por tanto, en el tiempo del aprendizaje. Planteada de este modo, la evaluación se hace visible y se convierte en un elemento más de clase. Es más, se trata de que la evaluación se vaya entretejiendo, se vaya co-construyendo en el aula, mediante la explicitación, negociación y selección conjunta de los criterios de evaluación. Estos, una vez consensuados, pueden recogerse en un mapa cognitivo que estaría visible en el aula, de modo que estén siempre presentes y puedan ser reformulados, modificados o cambiados a lo largo de todo el proceso. Cuanto mejor comprendan los estudiantes lo que se espera de ellos, más predispuestos estarán a aprender y más cerca de la consecución de los objetivos (Elshout-Mohr, Oostdam y Overmaat, 2002). Asimismo, a mayor apropiación de los criterios, mayor autorregulación y autonomía por parte de los estudiantes. Asimismo, ofrecer

indicadores de logro no debe ser entendido como una manera de limitar la creatividad del estudiante, sino más bien como asideros a los que cogerse cuando se sienta inseguro. La explicitación de criterios e indicadores de logro ayuda, en definitiva, a tomar conciencia de qué se espera, de lo conseguido y de lo que falta por conseguir. Conocerlos permite una comunicación constante entre las partes implicadas y facilita descubrir, investigar y solucionar problemas. Debe tenerse en cuenta que, dado que la lógica del alumno y la lógica de una asignatura o profesor no están garantizadas para que coincidan perfectamente (Nunziati, 1990) y también debido al hecho de que las concepciones de los alumnos y sus normas autoimpuestas regulan sus actividades (Black y Wiliam, 2009), se requiere una inversión continua por parte del docente. No debe perderse de vista el objetivo final propuesto y que, por tanto, se busca incidir en el proceso para mejorar su producto resultante. La evaluación tiene pues un valor de mediación, de orientación y guía.

Por último, debe subrayarse que la concepción de la evaluación como comunicación encaja perfectamente en la clase de español como lengua extranjera, planteada esta desde un enfoque comunicativo de la lengua, ya que la evaluación es entendida como una actividad más de clase, en que se anima al estudiante a hablar y participar en su construcción conjunta y, en consecuencia, a inducir los criterios de evaluación. En este proceso hay detrás un planteamiento de encaminar al estudiante hacia la autonomía y autorregulación paulatina del aprendizaje.

La evaluación de la competencia discursiva

Se parte del supuesto de que comunicar siempre implica la participación en discursos (orales o escritos), de ahí la relevancia de la competencia discursiva, entendida como una habilidad multidimensional que se materializa en la participación en prácticas sociales en las que se producen e interpretan textos. Dicha competencia

es multidimensional desde el momento que en su consecución intervienen tres dimensiones interrelacionadas: a) sociocultural (la más global), que permite tomar conciencia críticamente del poder social y cultural de los textos; b) pragmática, que ayuda a concebir el texto situacionalmente, con los participantes, sus intenciones, y las coordenadas espaciotemporales, y c) textual, referida a la estructuración textual y al repertorio lingüístico. Esta triple dimensión permite acotar el texto objeto de evaluación, así como los criterios con los cuales evaluarlo, al circunscribir el hecho de escribir, hablar o interactuar dentro de una práctica social concreta y en consecuencia en un género discursivo concreto.

Contar con esta información multidimensional del texto (sea este oral o escrito) permite una evaluación del texto en una doble dirección, ya señalada en los años 1990, desde la psicolingüística: desde lo más profundo (dimensión sociocultural) a lo más superficial (dimensión textual), esto es, de arriba abajo, y desde lo más superficial a lo más profundo, esto es, de abajo arriba. Asimismo, es interesante tener en cuenta en la concepción criterial de la evaluación el hecho de que, a lo largo de la producción textual, las distintas partes del texto se influyen mutuamente y el grado de satisfacción de una depende en gran medida del grado de satisfacción de las otras. Así, por ejemplo, una selección léxica precisa y ajustada al contexto sociocultural y al género redundará sin duda en la calidad del texto. Por consiguiente, la valoración de la competencia discursiva debe contemplar esa constante interdependencia entre las distintas dimensiones del texto (Laveault *et al.*, 2014), como se recoge en la [figura 1](#).

Del mismo modo, la concepción de la que se parte –una evaluación de la competencia discursiva concebida como comunicación y centrada en los géneros discursivos– se recoge gráficamente, a modo de constelación, en torno a tres focos nucleares (evaluación, aprendizaje, competencia discursiva), en el siguiente enlace: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>

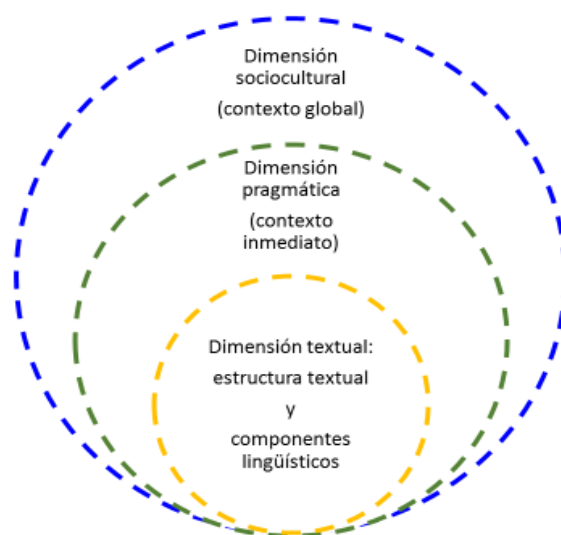


Figura 1. La multidimensionalidad de la competencia discursiva

Fuente: Grupo Ecodal (Universidad Pompeu Fabra).

Conviene señalar que la competencia discursiva está contemplada como objetivo de enseñanza/aprendizaje en el MCER (capítulo 5) (Consejo de Europa, 2001) y también Companion (Consejo de Europa, 2018), si bien constreñida al componente textual y como un subcomponente de la competencia pragmática. Lo cierto es que la jerarquización entre las distintas competencias puede variar según sea el marco teórico adoptado y el foco del estudio. En este, centrado en la competencia discursiva, la competencia pragmática se considera subsidiaria de aquella, y la competencia textual propiamente dicha se contempla como el componente más superficial de la competencia discursiva.

La enseñanza/aprendizaje de una lengua, desde un punto de vista comunicativo, no puede sino proponerse desde un planteamiento discursivo de la lengua desde el momento que comunicar no es más que interpretar y producir textos, pertenecientes a géneros discursivos distintos: desde una conversación informal, pasando por una transacción comercial a un escrito de queja o una solicitud de beca o una carta de motivación, por citar algunos casos.

Método

Perfil de la muestra

La construcción de un modelo didáctico de la evaluación de la competencia discursiva exige partir de la realidad existente. Para acceder a los puntos de vista de los docentes, se efectúan entrevistas en profundidad, semiestructuradas y no estandarizadas.

La muestra de este estudio está formada por seis docentes, que tienen más de quince años de experiencia docente en ELE. Son, por tanto, docentes sénior activos (con edades comprendidas entre los 48 y los 55 años). Trabajan en la zona metropolitana de Barcelona y han seguido procesos de formación continua, requisito básico para formar parte de la investigación. Cuatro de ellos han realizado de forma regular un portafolio reflexivo de formación. Todos asisten de manera regular a actividades de formación continuada. Asimismo, uno de ellos está actualmente inmerso en la elaboración de la tesis de doctorado. El resto son doctores. Imparten cursos en academias no regladas (dos de ellos) o bien en el ámbito

universitario (cuatro de ellos). Por su parte, cada uno ha facilitado al menos un instrumento de evaluación usado en su práctica docente.

Instrumento de investigación

El instrumento de investigación fundamental es, como se ha dicho, la entrevista en profundidad, semiestructurada y no estandarizada. La entrevista permite dar voz a los docentes y desarrollar por tanto la perspectiva émica de los participantes. Cada entrevista tiene una duración de 45 a 60 minutos, está grabada en video y está ajustada a los principios éticos básicos de la investigación. De este modo, se informa a los docentes entrevistados del anonimato de los datos, así como del fin de la investigación.

Además de la entrevista, otro instrumento de investigación es una hoja de evaluación de los instrumentos de evaluación facilitados por los docentes entrevistados (con categorías de análisis emergentes, como tipo de evaluación, agentes implicados, grado de participación, nivel de validez, nivel de fiabilidad, integración en la programación, etc.)

Procedimiento y método de análisis

Los docentes que participaron en esta investigación fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo en cadena, esto es, uno de ellos fue elegido por la investigadora. A su vez, este informó de otros posibles sujetos susceptibles de ser investigados, y así sucesivamente hasta llegar a la constitución de la muestra. Respecto al procedimiento de realización de la entrevista, esta se genera a partir de una guía, pensada para evitar respuestas condicionadas por las preguntas de la entrevistadora. Se abordan temas y preguntas flexibles y mayoritariamente abiertas, que se van ajustando según se va desarrollando la entrevista.

Se analiza primero cada entrevista individualmente y luego se procede a contrastar los resultados de todas. Asimismo, los sujetos entrevistados pudieron validar los resultados, si bien solo lo realizaron dos de ellos, y se efectúa a partir de una

guía que va ajustándose según los temas que van emergiendo, relacionados con la concepción de la evaluación como comunicación.

El método de análisis es el propio de la teoría fundamentada, donde los datos se estudian mediante diferentes estadios de codificación. El modelo resultante es la amalgama de los puntos de vista que convergen en los datos, mediante la implementación de las tres fases de codificación de la teoría fundamentada: abierta, axial y selectiva. Para el análisis de los datos, se emplea el programa informático *Atlas-ti 8*. Los resultados del análisis de las entrevistas se triangulan con los instrumentos de evaluación usados por los docentes, facilitados para la investigación.

Limitaciones de la muestra

Se ha querido partir de docentes con experiencia y formación continua y en la práctica reflexiva, porque se trata de dar las bases de un modelo didáctico para evaluar la competencia discursiva en el aula de ELE. Los datos serían muy distintos si no se partiera de este perfil docente, obviamente. Por otro lado, la muestra de la que se parte es pequeña y limitada a un contexto no generalizable. Ahora bien, como los datos son analizados en profundidad, es posible plantear un modelo didáctico que, sobre la base de una formación reflexiva, pudiera ser extensible a la comunidad docente.

Resultados y análisis

Análisis de las entrevistas

Codificación abierta

En esta primera fase, se lleva a cabo un análisis temático de las entrevistas, lo que permite la creación de seis categorías emergentes que a continuación se detallan.

1. *Coherencia de la evaluación.* En las entrevistas se recoge una preocupación de los docentes por la búsqueda de coherencia entre el enfoque comunicativo de la lengua

—que se sustenta en teorías socioconstructivistas del aprendizaje y en el análisis del discurso como teoría de la lengua— y una teoría de la evaluación, muchas veces invisibilizada en el equipo docente. Según los entrevistados, lo plausible, acorde al enfoque comunicativo, sería una evaluación entendida también desde la co-construcción conjunta de los criterios e instrumentos de evaluación, negociada en clase, mediante la interacción. Uno de los profesores entrevistados menciona la evaluación dinámica para referirse a la evaluación como comunicación, que acompaña al estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, como ya se describió (Lantolf y Poehner, 2004).

2. *La evaluación como proceso.* En línea con lo apuntado en el epígrafe anterior, los entrevistados subrayan la necesaria imbricación de la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje, entendiendo que enseñar, aprender y evaluar son actividades que concurren simultáneamente en el tiempo. Quiere esto decir que el docente, en tanto que mediador del aprendizaje, guía el aprendizaje de los estudiantes, con el andamiaje necesario para que sea posible. A su vez, la evaluación, entendida como guía, forma parte también de ese andamiaje y facilita el camino desde el punto de partida al resultado final. Es la evaluación al servicio del aprendizaje, que tiene lugar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. En relación también con la evaluación como proceso hay otra noción que los docentes destacan. Consideran de gran valor el hecho de que, a lo largo del proceso de composición de un texto (oral o escrito), otros compañeros, el docente o incluso el mismo estudiante ofrecen retroalimentación sobre cómo mejorar el texto. Con dicha evaluación de carácter procesual y formativo se busca mejorar el producto final, esto es, la tarea encomendada al estudiante. A su vez,

cuando se ha finalizado el texto, este será evaluado a partir de los criterios establecidos, por lo que la evaluación sumativa puede convertirse en formativa si redundando en el proceso de aprendizaje en el que se está inmerso a lo largo de un curso. De todos modos, los docentes entrevistados señalan que la comunión entre evaluación formativa y evaluación sumativa no es siempre fluida y fácil: la dificultad de conversión de una valoración en una calificación. El traspase se apoya con el uso de instrumentos de evaluación creados entre estudiantes y docente, y con la participación activa de los estudiantes en su propio proceso evaluativo.

4. *Objetivos de aprendizaje.* Coinciden los docentes en señalar que la evaluación debe tener muy presente el resultado esperado según los objetivos de aprendizaje marcados. Teniendo claros los resultados y objetivos, es posible comenzar a hablar de evaluación, pues —como subrayan— los segundos deben entenderse como el anverso de los criterios de evaluación. A su vez, han de ser coherentes con los contenidos propuestos. Por otra parte, los entrevistados también recogen la necesidad de que los criterios de evaluación estén estrechamente relacionados con las características del género discursivo, de modo que se eviten los criterios genéricos o impresionistas. En este punto cabe subrayar dos precisiones de los docentes entrevistados. La primera tiene que ver con la dificultad de alcanzar un consenso en el equipo docente de lo que debe ser evaluado, esto es, de lo que debe ser considerado como criterio de evaluación. Los equipos docentes tienden a trabajar con criterios genéricos. Sin embargo, los docentes entrevistados, viendo que tal planteamiento no funciona, por cuanto no resulta fiable ni válido, deciden acotar los criterios según el género discursivo al que pertenezca el texto que va a ser objeto de

evaluación. Una segunda precisión que los docentes subrayan es la dificultad de elaborar rúbricas de evaluación fiables, si bien consideran que estas facilitan tanto la labor de calificación como el andamiaje durante la elaboración de la tarea, por cuanto hay un lenguaje común entre docente y estudiantes de lo que se espera en la tarea final.

5. *Marcos de referencia.* Los docentes entrevistados señalan como uno de los factores más difíciles de gestionar el marco de referencia con el cual confrontar la consecución o no de los objetivos de aprendizaje propuestos. En la evaluación educativa, se usan dos marcos de referencia (Glaser, 1963): evaluación basada en normas estadísticas (*norm-referenced measurement*) y evaluación basada en criterios (*criterion-referenced measurement*). El MCER, en Europa, o los National Standards, en EE. UU., ofrecen un marco de referencia normativo desde el momento que indican lo que se espera según un determinado nivel de enseñanza. Dicho marco parece estar consolidado y los docentes consideran de gran ayuda lo ofrecido por los documentos oficiales. Asimismo, los descriptores usados para definir las actividades actúan como posibles criterios de evaluación. Los docentes muestran conocimiento de la existencia de esos marcos; sin embargo, subrayan que no siempre el grado de concreción de los descriptores hallados en el MCER les ayuda, pues acaban siendo demasiado genéricos. No es un planteamiento textual; de ahí la necesidad que sienten de, una vez más, concretar dichos descriptores según el género discursivo objeto de evaluación.
6. *Propiedades de la evaluación.* Para los docentes entrevistados, es importante que la evaluación sea factible, es decir, viable, que no se quiera abarcar demasiado y se acabe con una atomización de criterios de

evaluación. “Menos es más”, señalan. En este sentido, destacan la necesidad de una selección y jerarquización de criterios de evaluación. De nuevo, inciden en la importancia de que en dicha selección y jerarquización prime la necesaria correlación de los criterios de evaluación con los contenidos y objetivos de aprendizaje, así como la concordancia entre los criterios y las características estructurales y lingüísticas del género discursivo objeto de evaluación. De esta manera, los docentes entrevistados gestionan una de las propiedades fundamentales de la evaluación: la viabilidad.

7. En cuanto a la fiabilidad, propiedad esencial de cualquier modelo evaluativo, es posible mediante el contraste de fuentes, es decir, combinando la autoevaluación, la coevaluación o la heteroevaluación. Por último, la validez, tercera propiedad básica, es posible desde el momento que los criterios de evaluación se ajustan al género discursivo objeto de evaluación.
8. *Agentes de la evaluación.* La evaluación, como es concebida por los docentes entrevistados, es una acción necesariamente compartida entre todos los agentes implicados en ella. El estudiante, al tener explicitados los criterios y haber trabajado en el aula la representación de lo que se espera que haga en la tarea, puede ser también un mediador del aprendizaje de otro igual. Asimismo, puede también autoevaluarse, entendiendo que la autoevaluación es el proceso que comporta mayor autonomía y autorregulación del estudiante.

Las convergencias temáticas de las entrevistas dejan entrever, por tanto, una conceptualización de la evaluación integrada explícitamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, con función formativa y planteamiento colaborativo. La evaluación se entiende pues como un proceso comunicativo.

Codificación axial

A partir del análisis temático realizado, es posible establecer interrelaciones entre las categorías que han emergido. [Tabla 2](#):

1. Hay una coherencia entre la teoría del aprendizaje, la teoría de la lengua y la teoría de la evaluación.
2. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación concurren en el tiempo en las prácticas pedagógicas.
3. La evaluación es procesual en la medida que incide en el proceso de composición del texto objeto de evaluación y en el mismo proceso de aprendizaje.
4. Los objetivos de aprendizaje se correlacionan, en busca de coherencia pedagógica, con los contenidos y los criterios de evaluación.
5. Es necesaria la interrelación entre el marco de referencia normativo y criterial, atendiendo a las peculiaridades del género discursivo.
6. La evaluación se plantea viable, desde el momento en que se seleccionan y jerarquizan los criterios, fiable, por la participación de todos los agentes implicados, y válida desde el momento en que se busca la conjugación entre contenidos, criterios y objetivos de aprendizaje.

7. La evaluación comporta la participación de los agentes implicados, esto es, docente y estudiantes en el proceso evaluativo.

Codificación selectiva

Se define como el modelo didáctico de la evaluación de la competencia discursiva que supone entender el proceso evaluativo formativo como un acto de comunicación, resultado de una concatenación de siete factores (coherencia de la evaluación, evaluación en el tiempo del aprendizaje, evaluación del proceso, objetivos de aprendizaje, marcos de referencia, propiedades de la evaluación y agentes de la evaluación), y donde cada uno de estos factores se entiende como una correlación de tres conceptos clave. De ahí que pueda interpretarse metafóricamente la evaluación como una sucesión de siete tiradas de billar a tres bandas. Cada tirada supone en sí una coherencia interna que hace posible construir un modelo sólido.

Las siguientes preguntas (véase [tabla 3](#)), formuladas como preguntas retóricas por los diferentes docentes en algún momento de las entrevistas, recogen lo apuntado en la codificación axial y permiten abordar la codificación selectiva, con la que es posible llegar al planteamiento de un modelo didáctico de la evaluación de la competencia discursiva.

Tabla 2. Codificación axial

	Tema	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3
1	Coherencia de la evaluación	Teoría del aprendizaje	Teoría de la lengua	Teoría de la evaluación
2	Evaluación en el tiempo del aprendizaje	Enseñanza	Aprendizaje	Evaluación
3	Evaluación como proceso	Proceso de aprendizaje	Producto textual	Proceso de composición
4	Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Criterios	Objetivos
5	Marcos de referencia	Marco normativo de referencia	Marco criterial de referencia	Convergencia de los dos marcos de referencia
6	Propiedades de la evaluación	Fiabilidad	Validez	Viabilidad
7	Agentes de la evaluación	Heteroevaluación	Coevaluación	Autoevaluación

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. La evaluación como comunicación de la competencia discursiva

Cuestiones para el planteamiento de la evaluación como comunicación	Correspondencia
¿Cuál es el nivel de competencia que se va a exigir en la consecución de la tarea?	Marco de referencia normativo. En el caso de Europa, los niveles del MCER. En el caso de EE. UU., National Standards.
¿Cuáles son los objetivos de la actividad comunicativa?	Los objetivos de la actividad pedagógica han de estar en consonancia con la tarea de evaluación encomendada.
¿Cómo se puede abordar eficazmente la actividad comunicativa?	Criterios de evaluación e indicadores de logro explícitos y negociados.
¿Qué género discursivo se está evaluando?	El objeto de aprendizaje: una carta, un mitin, una exhortación, una receta, una entrada de blog, un correo electrónico, etc.
¿Qué aspectos del género discursivo se van a tener en cuenta?	Descripción del género por la lingüística textual (estructura, organización) y el análisis del discurso (pragmática, contexto). Algunos aspectos están recogidos en los descriptores del MCER/National Standards.
¿Cómo se puede conseguir que estudiantes y docentes entiendan la tarea del mismo modo?	Explicitación previa de la representación mental que el estudiante tiene sobre la tarea de evaluación que debe acometerse. Confrontación de su representación con un texto similar al que debe realizarse. Reajuste y negociación.
¿Cómo se pueden negociar los criterios de evaluación?	Mediante actividades de aprendizaje de reflexión, toma de conciencia, puesta en común, etc.
¿Qué criterios de evaluación se seleccionan?	Criterios afines al género discursivo y a los objetivos y contenidos de la sesión.
¿Cómo la evaluación puede actuar de guía?	Dando a conocer posibles indicadores de logro, entendidos como las manifestaciones satisfactorias de los criterios de evaluación ajustadas al nivel de competencia.
¿Cómo se puede combinar la evaluación formativa con la sumativa?	La evaluación formativa ayuda a mejorar y por lo tanto incide necesariamente en el resultado.
¿Cómo se puede conseguir mayor fiabilidad y validez a la evaluación?	Con la autoevaluación, coevaluación y con el ajuste de los criterios al género discursivo, a los objetivos y a los contenidos.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de los instrumentos de evaluación empleados por los docentes

Aquí se confirman los discursos brindados por los docentes. Son instrumentos integrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en los que tienen cabida la autoevaluación y la coevaluación, y donde la evaluación está concebida como una actividad más. Así, por ejemplo, el estudiante debe verbalizar, a partir de unos ítems dados por el docente, qué sabe del tema al inicio de la secuencia y qué sabe al finalizar. En los instrumentos se hace también expresa la evaluación de los textos según el género discursivo que requiere la tarea. Una queja formal, por ejemplo, se evalúa con criterios que tienen que ver con la especificidad del

género, esto es, la estructura de la queja formal: presentación del problema, contextualización, circunstancias, reclamación, etc. Por tanto, la validación de los datos arrojados por las entrevistas con los del análisis de los instrumentos dibuja una realidad coherente.

Conclusiones

La evaluación es un componente básico en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tiene importantes efectos retroactivos sobre los procesos educativos, influyendo decisivamente sobre el qué y el cómo se aprende, y sobre el qué y cómo se enseña. Es más, tomar conciencia de la concepción de evaluación en que se sustenta un determinado enfoque

metodológico supone encontrar el eslabón perdido que traza el camino que va de la enseñanza al aprendizaje. Desde dicha toma de conciencia ha sido posible construir un modelo didáctico de la evaluación de la competencia discursiva con el que se pretende resolver la triple problemática anunciada al inicio de este artículo: base teórica fundamentada de la evaluación, precisión terminológica y posibilidad de evaluar la competencia discursiva desde los parámetros de una evaluación formativa explícita, colaborativa y consensuada.

El modelo resultante –tras un análisis cualitativo en profundidad mediante tres niveles de codificación– puede definirse como la amalgama de siete factores interconectados, desmembrado a su vez cada uno en tres conceptos interrelacionados: coherencia metodológica (teoría de evaluación, teoría del aprendizaje y teoría de la lengua), coherencia pedagógica (correlación entre objetivos, criterios y contenidos), coherencia didáctica (enseñar, aprender y evaluar simultáneamente), coherencia entre las funciones de la evaluación (correlación entre evaluación formativa y sumativa, tanto a lo largo del proceso de composición de un texto como en el aprendizaje), coherencia entre los marcos de referencia, coherencia con las propiedades básicas de la evaluación (viabilidad, fiabilidad y validez) y coherencia de participación de los agentes implicados en el proceso (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación).

Concebida la evaluación como comunicación, como corresponde a un planteamiento socioconstructivista del aprendizaje, esta se convierte en el puente que permite pasar de un estado inicial de aprendizaje a un estado final deseado; es la evaluación concebida como GPS, en el que intervienen tanto docentes como estudiantes. El camino para alcanzar los resultados de aprendizaje deseados está balizado con la negociación, explicitación, selección y jerarquización de los criterios de evaluación. Partiendo de estas premisas, el modelo didáctico descrito pretende servir como guía para plantear la evaluación en el aula, haciéndola posible y visible, y percibiéndola como un

elemento de ayuda, de andamiaje, como un elemento más de la clase, integrada plenamente en la secuencia didáctica, y en la que tanto docente como estudiantes son partícipes.

Cabe asimismo agregar que se ha partido del supuesto de que no hay un cambio de calado sin una transformación desde la reflexión de las creencias docentes y sin, por otro lado, una fuerte inversión en recursos y medios que hagan posible dicha transformación docente desde el propio docente.

Reconocimientos

Este artículo se enmarca en el proyecto competitivo de investigación “Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües. Detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo”, del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2016, del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad español EDU2016-75874-P (AEI/FEDER, UE).

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1>
- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. En P. Peterson, E. Baker y B. McGraw (eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 348-352). Oxford: Elsevier.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J.M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 576-598. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01030.x>

- Atienza, E. (2018). Evaluar como un acto de comunicación. En A. Cea Álvarez et al. (eds.), *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos* (pp. 95-112). Famalicão: Humus.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.447>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2): balance y perspectivas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 9-30. DOI: <https://doi.org/10.17345/rile4.695>
- Camps, A. y Ribas T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 49-60. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/regulaciondelprocesoderedaccionyaprendizaje.pdf>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Elshout-Mohr, M., Oostdaam, R. y Overmaat, A.M. (2002). Student Assessment within the context of constructivist educational settings. *Studies in Educational Evaluation*, 28(4), 364-390. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(02\)00044-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(02)00044-5)
- Esteve, O. y Fernández, F. (2013). Evaluación y autonomía: caminos que convergen. En O. Esteve y E. Martín Peris (eds.), *Cuestiones de autonomía. Aprender a aprender en la clase de lengua extranjera* (pp. 77-91). Barcelona: ICE-Horsori.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Figueras, N. y Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Glaser, B.G. (1963). Retreading research materials: the use of secondary analysis by the independent researcher. *The American Behavioural Scientist*, 6, 11-14.
- Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. París: Hachette Éducation.
- Kohonen, V. (1999). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 295-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: LEA.
- Lantolf, J.P. y Poehner, M.E. (2004). Dynamic assessment: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-74.
- Laveault, D.E., Dionne, E., Lafontaine, D., Tessaro, W. y Allal, L. (2014). L'évaluation des compétences en salle de classe: régulations entre politiques et pratiques. En C. Dierendonck, E. Loarer y B. Rey (eds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 85-96). Bruselas: De Boeck.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni et al. (eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós Educador.
- McMillan, J.H. (2007). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 10-22). Barcelona: Edebé, Innova universitat.

- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques: Apprendre*, 280, 47-64.
- Pastor Cesteros, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 503-514). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Ribas, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- Salinas, M.L., Isaza, L.S. y Parra, C.A. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 205-221.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En M. Scriven (ed.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon: Routledge.
- Stobart, G. y Hopfenbeck, T.N. (2014). Assessment for learning and formative assessment. En J. Baird et al. (eds.), *State of the field review of assessment and learning* (pp. 30-50). Norwegian Knowledge Centre for Education.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires: Noveduc.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4a. ed. Alexandria, VA.
- Veslin, O. y Veslin J. (1992). *Corriger des copies: évaluer pour former*. París: Hachette.
- Weiss, J. (ed.) (1991). *L'évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal.
- Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73-90.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Pedagogía de la lectura en educación popular: el caso de los pre-ICFES populares en Bogotá

Pedagogy of reading in popular education: a case study of popular pre-ICFES in the city of Bogotá

Jazmín Amparo Márquez Ortiz* 

Resumen

Este artículo se deriva de una investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En él se analizan las prácticas lectoras adelantadas por dos pre-ICFES de educación popular, cuyo trabajo se orienta a la democratización del acceso a la educación superior en Bogotá. El marco de estudio se ubica en el enfoque sociocrítico y discursivo de la lectura. Por medio del diseño de estudio de caso colectivo y el uso estrategias como el análisis de documentos, la entrevista a profundidad y la observación narrativa, se interpretan las prácticas lectoras en los dos casos y se identifican: a) fundamentos teóricos y pedagógicos de la lectura en la educación popular; b) la perspectiva didáctica de la lectura en las prácticas, y c) las relaciones existentes entre las prácticas lectoras y las necesidades de las comunidades. De esta manera, los resultados de la investigación evidenciaron que las prácticas lectoras inciden significativamente en la trayectoria pedagógica y social de los pre-ICFES de educación popular. Asimismo, se determinó que dicha incidencia se instala en dos planos –instrumental y esencial–, los cuales expresan la tensión entre lo institucional/hegemónico y lo popular/contrahegemónico.

Palabras clave: lectura, lector, texto, educador, educación popular, pre-ICFES populares.

Abstract

This document is the product of an investigation developed in the frame of the postgraduate program of Master in Mother Tongue Pedagogy at the Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. Here, reading practices developed in two “pre-ICFES” popular education initiatives, in which the work was orientated to the democratization of the access to advanced education in Bogota were analyzed. The study frame was located in the social, critics and discursive perspective of the reading. Using the case study design and strategies like the documents analysis, deep interviews and narrative observation, reading practices were interpreted in the two popular education initiatives with the aim of describe: i) theoretical basics and pedagogy in the reading in the popular education; ii) reading didactic perspective in the practice; and iii) possible relations between reading practices and communities requirements. In such a way, results evidenced that reading practices significantly affect pedagogy and social actions course in the “pre-ICFES” popular education. Moreover, it was determined that the incidence is settle in two planes -instrumental and essential- that express the tension between institutional/hegemonic and popular/counter-hegemonic practices.

Keywords: reading, reader, text, educator, Popular Education, pre popular ICFES.

* Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la misma universidad. Docente con experiencia en el campo de la educación popular y la educación formal. Miembro de la Fundación Sinétesis. Actualmente, docente del proyecto Maestro Itinerante de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: jamarquezo@correo.udistrital.edu.co

Introducción

La educación popular ha generado significativos aportes al análisis y discusión de la lectura desde una perspectiva social y crítica. Así, la tradición pedagógica popular ponderó la lectura como potencial herramienta para desarrollar en los sujetos populares una conciencia crítica del orden social dominante y del papel que la *educación bancaria* (Freire, 1970) ejerce en favor de dicho orden.

La lucha por el acceso igualitario a la lectura –y a la escritura– como requisitos para la participación democrática, se erigió en el pilar político y pedagógico que ha orientado el trabajo de la educación popular por mucho tiempo. En el caso particular de Colombia, las diferentes organizaciones de educación popular han trabajado comprometidamente por la reducción del analfabetismo en niños, jóvenes y adultos no escolarizados. Sin embargo, la baja calidad educativa, así como los inferiores índices de profesionalización, y por tanto de empleabilidad, han demostrado que las necesidades educativas de la sociedad van mucho más allá de la simple alfabetización.

De la misma forma, en diferentes escenarios sociales y académicos se ha demostrado que la lectura no concluye en la decodificación de signos lingüísticos. Por el contrario, esta actividad del lenguaje supone el desarrollo de competencias necesarias para participar y gozar de los beneficios de un mundo cada vez más globalizado y, paradójicamente, con menos oportunidad para las personas del tercer mundo.

Desde esta perspectiva, y en una tensión constante con la escuela tradicional, han surgido en Colombia los pre-ICFES populares –en adelante PIP–, orientados a preparar a jóvenes y adultos para presentar las Pruebas de Estado Saber 11; un filtro importante que define el ingreso a las universidades públicas del país.

Los PIP surgen de diferentes movimientos y organizaciones sociales preocupados por “la exclusión que el sistema educativo superior ejerce sobre el grueso de la población perteneciente,

principalmente, a sectores populares de la sociedad” (Picón y Mariño, 2016, p. 156). Una exclusión que se instala en los escenarios de mayor vulnerabilidad, donde los jóvenes que no obtienen los resultados necesarios para ingresar a universidades públicas deben adquirir deudas con altas tasas de interés para pagar sus estudios en instituciones de naturaleza privada. Otros, en muchos casos, simplemente no consiguen acceder a la educación superior, limitando sus posibilidades de ascenso social, cultural y económico.

Esta problemática ha visibilizado la dimensión de las desigualdades educativas en Colombia. De acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), solo la mitad de los jóvenes colombianos entre los 17 y 21 años acceden a un establecimiento de educación superior. Cabe aclarar que en su mayoría ingresan a institutos universitarios o tecnológicos, y no a universidades propiamente. Además, tan solo 38,7 % de estos jóvenes logra hacer un tránsito inmediato del grado 11° a la educación superior; mientras que la tasa de deserción es de 9 % (SNIES, 2020).

En suma, la vasta brecha educativa del país que se hace perceptible, no solo en el acceso desigual a la educación superior, sino además en la baja calidad de la educación básica impartida, constituye uno de los principales desafíos de los PIP.

En este contexto tuvo lugar la presente investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de las prácticas lectoras en los PIP adelantados por dos colectivos de educación popular en la ciudad de Bogotá.

La lectura etnográfica con la que se dio inicio al estudio indicó que la necesidad de atender a los requisitos institucionales establecidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a través las pruebas estandarizadas Saber 11, ubica a los PIP en una tensión constante entre lo hegemónico y lo contrahegemónico. Dicha tensión se expresa, por ejemplo, en el desequilibrio existente entre las percepciones de los educandos y las concepciones, apuestas teóricas y saberes pedagógicos de los educadores.

Así, la concepción de los educandos con respecto a la lectura resalta su dimensión prescriptiva, entendida esta como un medio para lograr el dominio y el uso correcto de la lengua; los educadores, por su parte, declaran una postura ecléctica en donde conviven dos concepciones de la lectura. Por una parte, relacionan esta actividad del lenguaje con el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de los sujetos para actuar e incidir en el contexto social y cultural; y por otra, anclan la definición de lectura al conjunto preestablecido de habilidades técnicas y gramaticales (Caraballo, 2014).

Para delimitar esta problemática, se rastreó un grupo de 26 antecedentes investigativos desarrollados entre los años 2012 y 2018, en países como Chile, Argentina, Colombia y España. Estos antecedentes ubicaron el estado de las investigaciones relacionadas con el presente estudio, al alrededor de tres temáticas: perspectivas o enfoques teóricos de la pedagogía de la lectura en educación popular; experiencias relacionadas con la enseñanza de la lectura en educación popular; y tensiones político-pedagógicas presentes en contextos educativos populares.

Las investigaciones rastreadas dieron cuenta de la vigencia del debate en torno a lo tradicional vs. lo emergente. Así, reflexionan sobre el riesgo que atraviesan las iniciativas de educación popular de cara a las prácticas pedagógicas tradicionales y prescriptivas. Dicho de otro modo, estas investigaciones problematizan algunos factores que pueden inducir a contradicciones entre los principios e intencionalidades de la educación popular, y las prácticas concretas adelantadas por las organizaciones en los distintos territorios.

A partir de lo expuesto, el presente documento examina los fundamentos teóricos y pedagógicos de la lectura en el marco sociocrítico de la educación popular. Asimismo, analiza las perspectivas didácticas presentes en las prácticas lectoras desde la caracterización del *lector*, el *texto* y el *educador*. Con ellos, se pretende dar luces sobre los sentidos y contradicciones que instituye la pedagogía

de lectura en los PIP, de cara a las necesidades de los jóvenes y adultos.

Marco conceptual

Este análisis se enmarca en el paradigma crítico de la educación popular. Por su carácter dinámico, derivado de las múltiples configuraciones que adopta en los territorios en que se desarrolla, es difícil brindar una definición universal de la categoría *educación popular*. Sin embargo, Torres (2013) se refiere a ella como a “un movimiento pedagógico y una corriente sociocultural” cuyo significado se precisa a través de sus implicaciones políticas (p. 17).

La anterior noción se complementa con los núcleos comunes –o aspectos convergentes entre las diferentes experiencias de educación popular– descritos por Torres (2013): a) la lectura crítica del orden social vigente y del papel que ha desempeñado allí la educación formal; b) el horizonte político emancipador en contra del orden social excluyente; c) la intención de contribuir al empoderamiento de los sectores históricamente dominados, y d) la búsqueda de metodologías coherentes con los valores transformadores de la educación popular desde el diálogo y la participación activa.

La educación popular, entonces, se orienta a la formación de sujetos capaces de leer críticamente su realidad social y educativa, empleando para ello “procedimientos específicos, propuestas metodológicas, y dispositivos de saber-poder-acción” (Mejía, 2014, p. 9). Esto, con el fin de promover iniciativas colectivas que transformen las condiciones de opresión sufridas diferencialmente por los sectores menos favorecidos de la sociedad. No obstante, en este paradigma educativo crítico, lo *popular* hace referencia, más que a una clase social, a su contribución en la formación de sujetos históricos.

Ahora bien, desde sus inicios, con el desarrollo del modelo de alfabetización crítica, y a lo largo de su evolución teórico-práctica, la educación popular ha ponderado a la lectura como eje de

reflexión e intervención desde una perspectiva histórica, sociocultural y crítica.

Desde esta mirada, la lectura es concebida como una práctica individual y colectiva encauzada por el conjunto de *habitus* o principios generadores que organizan las acciones y representaciones en torno a esta. Dichos *habitus*, que a veces pasan desapercibidos, varían según las condiciones de existencia particulares de cada sujeto o grupo social (Jasso *et al.*, 2017). Así, la lectura como cualquier otra *práctica* humana se enraíza en un marco social específico, y su sentido responde a necesidades y propósitos relevantes dentro de este marco.

Al no encontrarse separada de otras prácticas sociales y culturales, se deduce que no existe una definición unívoca sobre la lectura. Por el contrario, geográfica, cultural e históricamente coexisten diversas lecturas que se alojan en una pluralidad de géneros discursivos; y que por lo demás, obedecen a los imaginarios, ideologías y creencias de determinado grupo social. Al respecto, Cassany (2015) señala que la lectura no es una actividad neutra, puesto que “leer es un verbo transitivo” que se expresa en las múltiples, dinámicas, y concretas prácticas que tienen lugar en cada comunidad humana.

Un aspecto de interés es el modo en que la educación popular ha cuestionado el dominio de la escuela tradicional sobre las prácticas lectoras. Así, se considera que la escuela impone un modelo hegemónico, universalista y excluyente sobre lo que significa leer. Esto ha permitido legitimar la noción de lectura como actividad de adiestramiento, individual, silenciosa y pasiva. Para Jurado (1995), desde esta perspectiva no existe un sujeto lector, sino “un sujeto retransmisor de un discurso que se le impone como verdad y que conduce a la abulia intelectual” (p. 70). En este mismo sentido, Sawaya y Cuesta (2016) analizan el uso escolar de la lectura como un medio de dominación y concluyen que “la escuela selecciona los textos, privilegia formas de lectura y de interpretación, sin cuestionar ni evidenciar los objetivos, los intereses de quién y al servicio de quién están” (p. 15).

Si bien, la lectura es una herramienta de dominación, puede ser a su vez un medio para la liberación de los sujetos. Desde esta lógica, Freire (1981) define la lectura como “un acto de conocimiento y un acto creador” (p. 6), por medio del cual los sujetos analizan el mundo y el lugar que ocupan en él. La finalidad del acto lector como proceso de liberación, plantea Freire, es llegar a “la razón de ser [...] un conocimiento cada vez más científico de su quehacer y de su realidad” (p. 64).

De acuerdo con lo expuesto, se definieron algunos elementos básicos para analizar las prácticas lectoras. Como se observa en la [tabla 1](#), la categoría *lectura* es abordada desde tres subcategorías a las que, a su vez, les corresponden algunos descriptores específicos.

El *lector*, en primer lugar, es caracterizado como un sujeto cuyas capacidades le permiten no solo comprender literalmente un texto, sino además establecer relaciones, analizar el contexto, develar las representaciones implícitas y tomar postura (Cassany, 2015). Este lector *crítico*, además de enfrentar al texto con una *actitud irreverente* (Giroux, 2000, citado por González, 2006), actúa sobre sí y sobre su entorno generando transformaciones concretas. Para Freire (1991), el lector establece una relación dialéctica que compromete al discurso crítico con la acción transformadora sobre el mundo.

Dado que el acto lector no se reduce a la decodificación del lenguaje escrito, “sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo” (Freire, 1981, p. 1), la definición de la subcategoría *texto* tampoco puede acotarse al código lingüístico en su sentido tradicional. Más que eso, el *texto* es entendido como el conjunto de signos que se tejen para dar forma y sentido a la realidad, en lo que Freire denominó la *palabra-mundo* (1991).

Una característica inherente al *texto* como constructo social es la diversidad que se expresa en los múltiples formatos y géneros discursivos. De esta manera, los textos toman forma y contenido según las necesidades e intencionalidades de las personas en los diferentes contextos (Jurado, 2008).

Tabla 1. Categorías de análisis

S.C.	Descriptorios	
Lectura	Lector crítico	1. Identifica el género discursivo y/o el formato en que se presenta un texto para inferir su intencionalidad comunicativa.
		2. Reconoce el valor de cada unidad y su relación con otros elementos para la construcción de un sentido global del texto.
		3. Analiza el texto de cara a su contexto histórico, social y cultural de producción.
		4. Establece relaciones intertextuales de carácter lingüístico y semiótico.
		5. Identifica las representaciones y puntos de vista implícitos en un texto.
		6. Toma postura y expresa sus valoraciones, juicios e inquietudes sobre el texto.
		7. Actúa en coherencia con la postura que asume desde las diferentes lecturas.
	Texto	8. Los contenidos expresados en los textos permiten problematizar la realidad de los lectores.
		9. Se emplean variedad de textos que responden a condiciones hipermodales (imágenes, videos, pinturas).
		10. Se emplean textos pertenecientes a diversos géneros discursivos.
	Educador	11. Emplea estrategias didácticas para el desarrollo de la intertextualidad lingüística y semiótica.
		12. Orienta al lector para desentrañar los contenidos implícitos del texto.
		13. Guía discusiones grupales que ponen en diálogo la diversidad de puntos de vista sobre la lectura.

Fuente: Márquez (2019).

Finalmente, con respecto a la caracterización de la subcategoría *educador*, vale la pena citar la postura de Torres (2013), quien sintetiza muy bien el horizonte formativo de la educación popular. Educar, señala Torres, “es conocer críticamente la realidad, educar es formar sujetos para la transformación de la realidad, y educar es diálogo” (p. 31). En este marco, el *educador* implementa la *lectura* con el fin de desarrollar el pensamiento crítico de sus educandos mediante el diálogo y la intertextualidad como estrategias didácticas para la construcción y negociación de saberes contextualizados.

Metodología

El estudio se inscribe en el método de investigación cualitativo, entendido como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 17). Asimismo, se instala en el

paradigma interpretativo en tanto busca la comprensión del mundo de la vida desde la mirada de quienes lo experimentan (Vasilachis, 2006).

El diseño de investigación seleccionado fue el estudio de caso colectivo o de interpretación colectiva (Simons, 2011), el cual se centra en la definición de un problema y “la elección de varios casos para describirlo, analizarlo e ilustrarlo, con el objetivo de mostrar sus diferentes perspectivas desde la lógica de la réplica” (Hernández, 2014, p. 19).

Dentro del ámbito educativo, este diseño de investigación es valioso, por cuanto permite abordar “realidades educativas complejas e invisibilizadas por la cotidianidad” (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 4), lo que ayuda a entender sus dinámicas, contradicciones y dilemas. Por esta razón, se consideró que el estudio de caso colectivo era el camino adecuado para explorar un contexto educativo diverso, alternativo y territorial como es el de la educación popular.

La selección de los casos a analizar atendió a algunos criterios que aseguraban la sistematicidad

de la investigación. De una parte, se buscaron iniciativas cuyas prácticas estuvieran vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura; se procuró que dichas iniciativas contaran con al menos cinco años de experiencia en educación popular; y se valoró la apropiación y arraigo a los diferentes territorios geográficos y culturales.

De acuerdo con estos criterios, fueron seleccionados para el estudio dos colectivos de educación popular: los pre-ICFES populares *Los 12 juegos* y *También el viento*. Estos colectivos se encuentran integrados por jóvenes universitarios y profesionales de Bogotá, quienes coinciden en la intencionalidad de democratizar el acceso a la educación superior.

El caso 1, pre-ICFES popular *Los 12 juegos*, es una iniciativa adelantada desde el año 2010 en el salón comunitario Chipacuy, ubicado en el barrio Compartir de la localidad de Suba. Está conformado por un grupo de treinta jóvenes; sin embargo, solo seis de ellos forman parte del equipo base, es decir del grupo que direcciona el proceso. Los restantes son educadores itinerantes que participan esporádicamente.

Al pre-ICFES asiste un significativo pero inconstante número de estudiantes pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3, y provenientes, en su mayoría, de colegios públicos de Suba.

El nombre *Los 12 juegos* alude a un fragmento de la canción *El baile de los que sobran*, en donde se expresa: “El futuro no es ninguno / de los prometidos en los doce juegos. A otros les enseñaron / secretos que a ti no. A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. Esta canción es referente del pre-ICFES porque manifiesta el rechazo ante las desigualdades del sistema educativo hegemónico, y su impacto en el orden social excluyente.

El caso 2, pre-ICFES popular *También el viento*, debe su nombre al Festival del Viento y la Cometa que se lleva a cabo en la localidad de San Cristóbal, sector en donde se adelanta el pre-ICFES desde el año 2013.

Esta iniciativa ha abierto sus puertas a jóvenes de colegios públicos de estratos socioeconómicos

1 y 2, pertenecientes a la zona alta de localidad de San Cristóbal. Se encuentra constituido por un equipo base de cuatro educadores, profesionales y estudiantes de últimos semestres de distintas áreas del conocimiento, cuyo quehacer parte de una “lectura crítica de la sociedad, de la educación predominante y del sistema educativo colombiano, específicamente de la inequidad que lo caracteriza” (*También el viento*, 2019).

Cabe resaltar que la estructura curricular, para los dos casos, se organiza desde los componentes evaluados en las pruebas estandarizadas: lectura crítica, sociales, matemáticas y ciencias naturales. Asimismo, las clases se adelantan los sábados y domingo con el fin de no interferir en las actividades escolares de los participantes.

Ahora bien, para llevar a cabo el estudio de caso colectivo se emplearon tres instrumentos de recolección de información. De una parte, la *entrevista a profundidad* indagó sobre las concepciones y experiencias de los educadores en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. De otra, a través de la *observación narrativa descriptiva* de las clases se profundizó en el quehacer, más precisamente en las acciones concretas que se desarrollan con respecto a la enseñanza de la lectura, y que expresan las apuestas didácticas de los educadores. Por último, el *análisis de documentos* brindó información sobre los planteamientos epistemológicos y lineamientos pedagógicos que orientan la pedagogía de la lectura.

Con relación al procedimiento para examinar los datos, se establecieron dos niveles de análisis. El primero, de codificación abierta, permitió “disecionar, fragmentar, segmentar y desenmarañar los datos” (Hernández, 2014, p. 196), para caracterizar la presencia y recurrencia de la categoría *lectura* en los dos casos. Posteriormente, en el nivel axial se agruparon “las piezas para crear conexiones entre categorías y temas” (Hernández, 2014, p. 456). Es decir, se realizó la triangulación de la información obtenida en el nivel anterior determinando los factores compartidos y diferenciados entre los casos.

Análisis y discusión de resultados

Siguiendo la metodología descrita, se determinaron los hallazgos que se discuten a continuación.

El lector

Se identificó que el enfoque teórico de las prácticas lectoras vehiculiza dos concepciones disímiles del *lector*.

De una parte, los documentos y las observaciones, principalmente, dieron cuenta de una perspectiva cognitiva y netamente lingüística desde la cual se reduce el rol del *lector* al desarrollo de las habilidades y competencias evaluadas en la Prueba Saber 11. De esta manera, se enfatiza en el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial, considerando que la mayoría de los educandos que llegan a los pre-ICFES presentan dificultades para interpretar los elementos literales de un texto.

Así, se identificó en los pre-ICFES la intención de fortalecer “las habilidades de lectura que en el colegio no se han desarrollado a cabalidad” (PCLC, 2018). Los PIP asumen como su misión el reto de responder a la baja calidad educativa que los estudiantes han recibido a lo largo de su vida, y cuyos síntomas se expresan en numerosas dificultades lectoras.

La concepción del *lector* descrita anteriormente se adhiere a la finalidad *urgente* de los PIP, es decir, la necesidad inmediata de incidir en los resultados de las Pruebas Saber 11, para que los jóvenes logren acceder a la educación superior (Martínez, 2017). Esto les implica a los pre-ICFES el reto de reconocer y negociar con contenidos y habilidades que, con respecto a la lectura, son legítimos en el marco institucional del ICFES y de la educación formal.

Por otra parte, se identificó una concepción sociocrítica del *lector* desde la cual es concebido como un sujeto reflexivo y transformador, capaz de analizar e incidir en su realidad educativa y social. Al respecto, los educadores exponen que:

[...] aprender a leer desde la educación popular tiene una propuesta política que tiene que ver con cómo leemos lo que nos pasa, cómo leemos nuestra vida, cómo leemos el mundo [...] lo crítico está en eso, cómo esa lectura ayuda a develar el orden oculto, las cosas que hay que cambiar. (Entrevista 1, C1 *También el viento*, 2018)

El anterior enunciado resalta el carácter diverso, político y contrahegemónico que esta actividad del lenguaje adquiere en el marco de la educación popular. Desde la mirada de los educadores, la lectura se considera una actividad transversal a la vida de los sujetos que no solo se instala en los escenarios tradicionales de enseñanza/aprendizaje como la escuela. Por el contrario, los fenómenos más cotidianos son susceptibles de ser leídos; razón por la cual el lector se torna un intérprete del mundo.

Esta perspectiva, se asocia a lo que Martínez (2017) define como la dimensión *fundamental* de los PIP, haciendo referencia a aquellos elementos que se enmarcan en la apuesta ética y política de la educación popular, y que son imprescindibles para lograr acción transformadora (p. 215).

El educador

Al indagar sobre la perspectiva didáctica en la enseñanza de lectura pudo determinarse que las acciones de los *educadores* son eclécticas y transitan constantemente entre lo tradicional y lo crítico.

Por una parte, en el desarrollo de las clases se privilegió el uso didáctico del diálogo a fin de fortalecer en los educandos la intertextualidad y la capacidad de leer *tras las líneas* del texto/realidad. De esta manera, se identificó que en los pre-ICFES es fundamental la búsqueda de metodologías coherentes con el principio de construcción horizontal y colectiva del conocimiento, como la lectura colectiva, mesas redondas, discusiones, debates, socializaciones, entre otras.

En esta misma dirección, se resalta la intención de los *educadores* de desarrollar el pensamiento crítico en sus educandos para que estos puedan

“develar, problematizar y darle vuelta a lo establecido, a lo que se presenta como ‘conocimiento universal’ aportar en la recuperación de los saberes ausentes que no aparecen en los libros de texto ni en las pruebas estandarizadas” (EMAR, 2018). Esto permite entender que, para los educadores, la labor no se agota en facilitar el ingreso de los jóvenes a la universidad; por el contrario, guiados por un espíritu irreverente, esperan que la lectura crítica sea una posibilidad de escapar a la imposición de verdades absolutas

De otro lado, se develaron algunos aspectos que refuerzan la didáctica tradicional de la lectura en los pre-ICFES. Por ejemplo, los educandos que asisten a los PIP son estudiantes de instituciones educativas distritales que pasan la mayoría de su tiempo allí, por tanto, es difícil transformar los *habitus* escolares que regulan las concepciones y prácticas de estos sujetos con respecto a la lectura.

Adicionalmente, no siempre se cuenta con un número suficiente de educadores que pueda responder a la cantidad de estudiantes. Por la misma razón, en muchas ocasiones no hay docentes especializados en el área del lenguaje, así que deben encargarse de las clases educadores formados en otras áreas del conocimiento o profesionales sin experiencia pedagógica previa. Esto genera la presencia de tendencias diversas con respecto a la enseñanza de la lectura e incluso contradictorias con los principios pedagógicos de la educación popular.

Por último, son reducidos los espacios colectivos de planeación y evaluación curricular, por cuanto apremian aspectos de orden logístico que demandan bastante tiempo. De esta manera se limitan las posibilidades del quehacer, pues no

se reflexiona conjuntamente sobre los aciertos o desaciertos del desarrollo pedagógico. Asimismo, la inconstancia en la asistencia de los estudiantes genera obstáculos para realizar una evaluación integral del proceso.

El texto

El uso didáctico de los textos, para los dos casos guardó estrecha relación con aspectos evaluados en las Pruebas Saber 11. Así, las tipologías textuales abordadas se relacionan con la clasificación de textos continuos y discontinuos que se expresa en la [tabla 2](#), tomada de uno de los programas curricular del componente de lectura crítica.

Con respecto al texto, los educadores insisten en la importancia de que el lector pueda diferenciar y comprender la diversidad de géneros discursivos, a partir del análisis de su forma y de su finalidad comunicativa.

Asimismo, en el desarrollo de las clases y en las entrevistas destacó la intención de que los contenidos de los *textos* problematicen la realidad de los educandos. En este sentido, los educadores sugieren “hacer una buena selección cultural de textos para que sean atractivos, pertinentes a la realidad social de los chicos” (E2C1, 2018). Asimismo, exponen que “al ser la lectura la decodificación de cualquier tipo de signos [...] puedan leer no sólo textos, sino todo tipo de fenómenos sociales” (E3C1). Así, se abordaron temáticas tales como el miedo, el barrio, proyectos de vida, la espiritualidad, la sexualidad, entre otros que forman parte del texto-realidad: el tejido de las experiencias vitales y sociales de los *lectores*.

Tabla 2. Tabla de tipologías textuales

	Literarios	Informativos (descriptivos, expositivos, argumentativos).
Continuos	Novela, cuento, poesía, canción, dramaturgia.	Ensayo, columna de opinión, crónica.
Discontinuos	Caricatura, comic.	Etiqueta, infografía, tabla, diagrama, aviso publicitario, manual, reglamento.

Fuente: Documento 1, C1 pre-ICFES popular de Suba (2018)

Los pre-ICFES populares: entre lo esencial y lo instrumental

Con todo lo dicho, se advierte que la incidencia de la lectura en los PIP se expresa en dos tendencias importantes. De una parte, incide en un *plano instrumental* caracterizado por la intención de responder a las necesidades concretas e inmediatas de la comunidad. Para los pre-ICFES, la intención instrumental es minimizar las desigualdades en el acceso a la educación superior que afectan diferencialmente a los jóvenes habitantes de las localidades de Suba y San Cristóbal.

En esta dirección, los PIP tienen como uno de sus objetivos instrumentales, fortalecer las *habilidades* lectoras que la escuela formal no ha logrado desarrollar en los educandos. Esto, con el fin de que los jóvenes alcancen al menos un nivel básico de lectura que les permita responder adecuadamente a las Pruebas Saber.

Por otra parte, en *su plano esencial*, la lectura se encuentra en función de propiciar el pensamiento crítico y el empoderamiento de los educandos respecto a sus propios proyectos de vida, y a los de su comunidad. Esto es, lograr que cada sujeto se reconozca y actúe como parte de un colectivo que sueña, lucha y se transforma en beneficio de todos.

Desde el plano esencial de los pre-ICFES, no se lee solo para obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas. De fondo, el sentido de la lectura como acto creador está en la posibilidad de cuestionar y transformar las condiciones de injusticia por las cuales se ha marginado a los sujetos populares.

Lo anterior representa una tensión constante por el riesgo de que las acciones, concepciones y saberes de los educadores en torno a pedagogía de lectura se concentren en responder a las demandas institucionales del ICFES, entrando en contradicción con la perspectiva sociocrítica que adquiere la lectura en la educación popular. Del mismo modo, la intención de formar lectores críticos y transformadores no puede avasallar la necesidad inmediata que tienen los educandos de prepararse para las

Pruebas Saber 11, siendo esta la razón por la cual acuden a dichos espacios de formación.

En tal sentido, el reto de los PIP es lograr la convergencia entre los planos instrumental y esencial. Por lo cual la pedagogía de la lectura deberá estar en función de facilitar el ingreso a la universidad, y al mismo tiempo, permitir la formación de profesionales con alto sentido de pertenencia y capacidad crítica para comprometerse ética y políticamente con el desarrollo social, cultural, económico, y político de sus territorios, desde cualquier área del conocimiento.

En suma, los planos instrumental y esencial consiguen conectarse en tanto el acceso a la educación superior aporte al mejoramiento de las condiciones de vida materiales y culturales, no solo de los individuos, sino además de la comunidad a la cual pertenecen.

Conclusiones

Las prácticas lectoras inciden significativamente en el desarrollo de los PIP; su influencia es determinante para el logro de las acciones pedagógicas y sociales de estas dos experiencias de educación popular, que logran un impacto importante en el mejoramiento de las condiciones de vida individuales y colectivas en los territorios, a partir del empoderamiento de los sujetos populares.

En los casos estudiados coexisten dos finalidades de la lectura ubicadas en planos distintos, y determinadas a partir de la caracterización del *lector*, el *texto* y el *educador*. Por un lado, la finalidad instrumental centrada en el fortalecimiento de las competencias y habilidades lectoras evaluadas en las Pruebas Saber 11. Por otra parte, la finalidad esencial de formar lectores críticos y conscientes de la realidad social y de su papel como sujeto histórico. Estas dos tendencias se traducen en una tensión constante entre lo institucional/hegemónico y lo popular/contrahegemónico.

Didácticamente, los pre-ICFES privilegiaron estrategias lectoras basadas en el diálogo, el pensamiento crítico, y la intertextualidad, respondiendo

al principio popular de la construcción colectiva y significativa del conocimiento. Sin embargo, se identificaron algunos aspectos que afectan negativamente el quehacer de los educadores, como: la necesidad de responder a los requisitos de las Pruebas Saber 11; el reducido número de educadores; la predominancia de *habitus* lectores prescriptivos en los educandos; la falta de formación de los educadores en el campo de la pedagogía crítica y del lenguaje; la inconstancia en la asistencia de los educandos; las limitaciones de tiempo y de espacios destinados a la reflexión pedagógica; entre otros. Es así como la pedagogía de la lectura en los pre-ICFES populares adopta tendencias disímiles y contradictorias, al tiempo que induce a la predominancia del plano instrumental sobre el plano esencial.

Finalmente, se destaca la importancia de continuar explorando las prácticas y sentidos pedagógicos de las experiencias de educación popular, puesto que, siendo escenarios complejos que se instalan al margen de la institucionalidad, aportan nuevas perspectivas y dilemas al estudio de la pedagogía de la lectura.

Reconocimientos

Artículo derivado de la investigación realizada para optar por el título de magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Caraballo, R. (2014) *Formación para el empleo y educación popular*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Sevilla. Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44924>
- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Recuperado de <https://docplayer.es/10121443-Literacidad-critica-leer-y-escribir-la-ideologia.html>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura. Campinas, Sao Paulo.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- González Martínez, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jasso Velázquez, D., Villagrán Rueda, S., Rodríguez Ortiz, M., Aldaba Andrade, M., Calvillo Ríos, C. y Acosta de Lira, J. (2017). *Habitus, práctica y lectura escolar. Abordaje cualitativo*. *Revista de Educación Superior*, 1(1) 12-28. Recuperado de https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Educacion_Superior/vol1_num1/Revista_de_Educaci%C3%B3n_Superior_V1_N1_2.pdf
- Jurado, F. (1995) *Lectura, incertidumbre, escritura*. *Forma y Función*, 8, 67-74. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16967/17835>
- Jurado, F. (2008) *La formación de lectores críticos desde el aula*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>
- Márquez, J. (2019). *La lectura y la escritura en tres colectivos de Educación Popular en la ciudad de Bogotá. Un estudio de caso*. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Martínez, N. (2017) *Del río al caracol: transformando la cotidianidad. Sistematización de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular (2012-2016)*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Mejía Jiménez, M. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Picón, P. y Mariño, J. (2016). Pre-ICFES y preuniversitarios populares en Colombia Educación popular. *Aportes*, 60, 153-175.
- Pre-ICFES popular de Suba *Los 12 juegos* (2016). *Declaración Constitutiva II*. Recuperado de <https://preicfespopularesuba.wordpress.com/>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) (2020). *Indicadores de educación superior*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?_noredirect=1
- Torres, A. (2013). La educación popular latinoamericana: contextos y desafíos actuales. *Revista Pueblos*, 56, 28-30. Recuperado de <http://www.revistapueblos.org/blog/2013/05/15/la-educacion-popular-latinoamericana-contextos-y-desafios-actuales/>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



Anexo 1. Tablas de codificación de fuentes

Codificación fuentes entrevista a profundidad

Caso	Entrevistado	Código
Pre-ICFES popular de Suba <i>Los 12 juegos</i>	Educador 1	E1C1
	Educador 2	E2C1
	Educador 3	E3C1
Pre-ICFES popular <i>También el viento</i>	Educador 1	E1C2
	Educador 2	E2C2

Codificación fuentes documentales

Caso	No.	Nombre del documento	Año	No. de páginas	Código
Pre-ICFES popular de Suba <i>Los 12 juegos</i>	1	Programa componente lectura crítica	2018	6	PCLC, 2018
	2	Programa componente lectura crítica	2019	8	PCLC, 2019
	3	Programa componente sociales	2019	4	PCS, 2019
	4	Programa componente matemáticas	2019	5	PCM, 2019
Pre-ICFES popular <i>También el viento</i>	1	Planeaciones lectura crítica	2018	15	PLC, 2018
	2	Programa lectura crítica	2019	4	PLC, 2019
	3	El mundo al revés (programa de sociales)	2018	8	EMAR, 2018

Codificación fuentes entrevista a profundidad

Caso	Clase No.	Código
Pre-ICFES popular de Suba <i>Los 12 juegos</i>	1	C1C1
	2	C2C1
	3	C3C1
Pre-ICFES popular <i>También el viento</i>	1	C1C2
	2	C2C2

Lenguaje y conflicto



ARTÍCULO DE REVISIÓN

Literatura, violencia política y educación**Literature, political violence and education**Ángela María López López* **Resumen**

Este artículo se propone presentar las investigaciones que han contemplado la relación entre literatura y violencia política, y entre literatura, violencia política y educación. Metodológicamente, parte de la búsqueda de trabajos en bibliotecas, bases de datos y repositorios universitarios, continúa con su lectura y fichaje, y finaliza con su categorización. Como resultado del proceso, en la primera parte se presentan los rasgos generales de los trabajos que abordan la relación entre literatura y violencia política, a través de una serie de agrupamientos según atiendan a la construcción de corpus, la participación de la literatura en la configuración de la memoria, la representación literaria de la violencia o los recursos estéticos y narrativos mediante los cuales se logra tal representación. En la segunda parte se muestra cómo se relacionan con la educación o se trabajan en el aula las obras literarias que dialogan con fenómenos concernientes a la violencia política. El artículo ofrece una perspectiva principalmente latinoamericana, derivada de una revisión en lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española.

Palabras clave: literatura, violencia política, educación, memoria.

Abstract

This article intends to present the researches that has contemplated the relationship between literature and political violence, and literature, political violence and education. Methodologically, it begins with the work's search in libraries, databases and university repositories, continues with its reading and signing and ends with its categorization. As a result of the process, in the first part are presented the general features of the works that address the relationship between literature and political violence which are presented through a series of groupings according to the corpus construction, the literature participation in memory arrangement, literary violence representation or aesthetic and narrative resources through which representation is achieved. The second part shows how literary works that dialogue with political violence are related to education or work in the classroom. The article offers a mainly Latin American perspective, derived from a revision in English, French, Portuguese and Spanish languages.

Keywords: literature, political violence, education, memory.

* Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora de Lengua Castellana de la Secretaría de Educación del Distrito. Miembro del grupo de investigación Inferencias, adscrito a la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Correo electrónico: amlopezl@correo.udistrital.edu.co

Introducción

Desde el reconocimiento del poder transformador que tiene la literatura y de su capacidad para participar en la configuración de la memoria colectiva, se considera de vital importancia mirar hacia las obras ficcionales que retratan la historia del país, como aquellas que enfrentan las versiones oficiales y mediáticas, que dan voz a otras vivencias de ciertos hechos y, sobre todo, que logran sensibilizar a quien llegue a ellas para conocer los hechos violentos a través de la estética y la experiencia. Pues, como lo afirma Kohut (2002), “la gran mayoría (sino todos) de los fenómenos políticos violentos del siglo XX tiene su contraparte en la literatura” (p. 203).

A la historia de Colombia la recorren una serie de guerras constantes, largas, que se han invisibilizado y naturalizado debido a distintos factores, como una geografía fragmentada por las tres bifurcaciones de la cordillera de los Andes, el poder político y mediático, el narcotráfico, la globalización neoliberal, la corrupción y muchos otros. Todos estos hitos históricos tienen su correlato en la literatura: un corpus ya clásico de autores y obras literarias refieren la lucha entre liberales y conservadores que desangró el país entre 1930 y 1958; otros permiten entrever los acontecimientos relacionados con la muerte del líder político Jorge Eliecer Gaitán; más recientemente, bajo la forma de crónica, cuento o novela, otras narrativas develan también la violencia contemporánea con todas sus complejidades: la entrada de nuevos actores armados, el *modus operandi* de la guerra, los intereses en juego, el devastador papel desempeñado por el narcotráfico, la acción estatal y paramilitar, y la muerte de la vida política del país.

Sobre este pasado reciente se centra esta revisión que indaga por la forma en que, en este y en otros contextos, se ha estudiado la relación entre la violencia política, la literatura y la educación. Además, hace un análisis crítico de los trabajos con miras a desentrañar su pertinencia en una investigación que tiene como propósito acercar a

las nuevas generaciones, específicamente aquellas que no han vivido de forma directa la experiencia del conflicto armado colombiano, a la comprensión de este fenómeno, la cual, a su vez, quiere proponerse como acto ético, desde la perspectiva del filósofo ruso Mijail Bajtín. Para tal efecto, el texto se organiza en dos apartados: el primero esboza la ruta metodológica seguida para la búsqueda y manejo de la información; mientras que el segundo presenta los resultados y su respectiva discusión.

Metodología

Se realiza un amplio rastreo documental en bibliotecas, repositorios universitarios y bases de datos, tras las huellas de investigaciones que relacionen las palabras clave antes enunciadas, con las variantes que puedan remitir al mismo campo semántico: literatura (narrativa, relato, cuento, novela...); violencia política (guerra, conflicto armado, hecho traumático, dictadura...) y educación (escuela, aula, contexto escolar, institución educativa, colegio...). La búsqueda arroja muy pocos estudios, por lo que se decide examinar también aquellos que ligen solo las dos primeras categorías: *literatura* y *violencia política*.

Con un número importante de documentos seleccionados se procede a su fichaje teniendo en cuenta los siguientes aspectos: tipo de texto, contexto de origen, objetivos perseguidos, referentes teóricos, marcos metodológicos, resultados obtenidos. Posteriormente, atendiendo a los objetivos perseguidos por cada investigación, se efectúa la categorización, la cual da origen a una serie de agrupamientos cuya descripción y análisis constituyen el cuerpo de este texto.

Análisis y discusión

Como punto de partida, los trabajos revisados se organizan en dos grandes grupos. En primer lugar, aquellos que establecen conexión entre las categorías *literatura* y *violencia política*. En segundo

lugar, los que llevan al aula o a la escuela obras literarias que versan sobre el tema, es decir, que muestran la relación entre literatura, violencia política y educación. A su vez, los trabajos organizados en el primer grupo se subdividen según pongan el énfasis en la construcción de corpus, en la participación que tiene la literatura en la configuración de la memoria colectiva, en la representación de hechos violentos, o en la forma como se logra esa representación estéticamente. Por su parte, la relación entre violencia, literatura y educación puede darse a partir de aproximaciones curriculares, pedagógicas o didácticas, o mediante su reconstrucción desde la narración biográfica o autobiográfica.

Literatura y violencia política

Dentro de esta categoría, un primer grupo de investigaciones propone formas de agrupamiento (corpus) de obras literarias relacionadas con la violencia política. Estas también tienen en común su referencia a la última dictadura argentina. Así, según los criterios escogidos por las diferentes autoras, la narrativa de este periodo puede clasificarse de la siguiente manera: 1) según centre su atención en la opresión o en la producción de verdad e identidad (Rotger, 2011). 2) En dos series literarias, una vinculada con la violencia política y emparentada con las formas testimoniales de la represión, la militancia y los relatos heroicos sobre las acciones revolucionarias (cuentos de guerra); y otra sin heroísmos, vinculada con las ciudades contemporáneas asediadas por la violencia y el narcotráfico (ficciones de exclusión) (Nofal, 2018). O bien, 3) en tres series literarias clasificadas a partir de las voces narradoras: la voz de quienes fueron militantes guerrilleros durante los años 1970 y reconstruyen desde el exilio sus años de juventud; las novelas de los testigos y contemporáneos de los militantes quienes escriben para hablar de los desaparecidos y de las huellas que dejó en sus propias vidas el terrorismo de Estado; las voces de los hijos de los militantes, independientemente de que

acepten o no el sentido de la lucha de sus progenitores (Daona, 2018).

Estas tres formas de organizar el corpus inscriben las producciones literarias en lo que la investigadora argentina Elizabeth Jelin (2002) ha denominado *luchas por la memoria*, ya que visibilizan las voces de quienes de diversas maneras han participado en los hechos y desde los relatos discuten su sentido. Asimismo, estas formas escriturales configuran el género literario testimonial. Sin embargo, los criterios elegidos por las investigadoras encuentran poca aplicabilidad al caso colombiano debido a que la estructuración y difusión del relato testimonial exige el acceso a la cultura escrita por parte de las víctimas o testigos; y, en el marco del conflicto armado colombiano, las víctimas son principalmente personas sin voz, puesto que la guerra se ha encarnizado de manera mucho más cruel con las poblaciones ya históricamente excluidas, marginadas y ubicadas territorialmente lejos de los centros que definen la actividad del país.

No obstante, este primer grupo también hace evidentes otra serie de criterios sobre los cuales se pueden pensar corpus narrativos, como el concepto bajtiniano de *cronotopo novelesco* (Arán, 2009), el concepto de *colección* (García, 2016); y la cuádruple distinción establecida por Ansgar Nünning y Astrid Erll, según la cual las relaciones entre memoria y literatura pueden darse desde los postulados de: 1) la memoria en la literatura: puestas en escena; 2) memoria de la literatura I: topo e intertextualidad; 3) memoria de la literatura II: canon e historia de la literatura; y 4) literatura como medio de la memoria colectiva (Castro, 2015). Entre ellos, se resalta la fuerza teórica del concepto bajtiniano *cronotopía* en cuanto elemento unificador del espacio y del tiempo en la novela, unificación que determina tanto el género como la visión del ser y la incursión del elemento histórico en la literatura. Para Arán:

Bajtín elabora la categoría del cronotopo novelesco que sería el conjunto de procedimientos de representación de los fenómenos u objetos

temporalizados y espacializados que, vinculados a la figura del héroe, [...] logran refractar un modo particularizado de interpretar el tiempo y el espacio reales. (2009, p. 125)

Desde esta perspectiva, surge el cuestionamiento acerca de si es posible formular el cronotopo de la novela del conflicto armado colombiano.

Asimismo, resulta de gran potencia la distinción establecida por Nünning y Erll (citados por Castro, 2015) en cuanto a las múltiples formas mediante las cuales se relacionan la literatura y la memoria: primero, el recuerdo y la memoria pueden representarse (ponerse en escena) en la obra literaria; segundo, la intertextualidad actúa como un escenario de memoria en el interior de los textos; tercero, la literatura como sistema social construye cánones privilegiando ciertos recuerdos y dejando por fuera otros; y, por último, la literatura cumple una función dentro de la cultura de la memoria desde la óptica de su recepción. Estos planteamientos permiten valorar la pertinencia de la novela para hablar del conflicto armado colombiano al igual que la pretensión de acercar a las jóvenes generaciones a su comprensión a través de la lectura literaria.

En esta misma línea enunciativa, el segundo grupo de trabajos devela la participación de la literatura en la configuración de la memoria colectiva. En este sentido, se considera que tal relación es recíproca; de un lado, las obras literarias son capaces de expresar los procesos mnemónicos dominantes en una sociedad dada; del otro, influyen en la construcción social y personal de las imágenes del pasado (Szukala, 2017)

En el primer caso actúan como discurso mimético que tiene la capacidad de imitar creativamente lo que ha pasado o lo que puede pasar; aquí, la referencia a lo real surge de la interpretación y réplica creativa de situaciones, historias o personas reales localizadas en tiempos y espacios particulares, máxime cuando el relato incluye las circunstancias históricas más amplias, la disposición conceptual y psicológica de los personajes y

su marco ético. En el segundo caso, la producción literaria configura géneros y patrones narrativos bajo el criterio de la visión histórica de la colectividad; mientras que el lector, con todas sus dimensiones, se enfrenta a la obra y desde ella a la aceptación de la experiencia de los otros, así, la memoria se realiza en el ritual de la lectura (Tanko, 2015). En las dos circunstancias, el rol que cumple la literatura en la formación de la memoria está ligado a su estatus como discurso público, a sus cualidades ficcionales y poéticas y a su longevidad (Rigney, 2004).

La literatura posee *poder simbolizador* para referirse al pasado, precisamente porque escapa a las exigencias de científicidad y objetividad propias de la historiografía. Su dominio no es la *realidad histórica*, sino a *exploración de la dimensión histórica de la existencia humana* y su finalidad no es la 'verdad' del relato, sino la 'verosimilitud'. La literatura es productora de efectos de presencia, más que de efectos de sentido: logra expresar realidades pasadas más que explicarlas. El *poder simbolizador* y *de producción de presencia* de los textos de ficción es especialmente palpable cuando se refieren a eventos límite (Vargas, 2015).

Asimismo, los trabajos literarios presentan la percepción y la experiencia de la vida, aspectos encarnados y representados en la perspectiva del mundo imaginario y caracterizados por la forma como viven y trabajan la ética, la emoción, el sentimiento y el cuerpo (Tanko, 2015). En este mismo sentido, la literatura se enfrenta a preguntas de naturaleza moral e intenta comprender lo que se escapa a la imaginación y a las lenguas humanas, preguntas complejas e imprecisas a la vez, preguntas imposibles (Szukala, 2017).

Más específicamente, la práctica literaria se relaciona, representa y cuestiona el pasado en por lo menos dos niveles. Por un lado, por medio de la producción de novelas históricas que confrontan las historias oficiales y, por otro, mediante la recuperación de historias particulares que reivindican memorias diseminadas, familiares, comunitarias y locales (Quijano, 2011).

Conforman el tercer grupo los estudios a través de los cuales se rastrea la violencia política en la obra literaria. Estos están fundamentalmente sujetos (y de forma más necesaria que con los otros agrupamientos) a los contextos sociales y bélicos que recrean las obras. Por tal razón, la categorización de este grupo depende esencialmente del país o el contexto estudiado en cada uno de los trabajos.

En el contexto internacional, las investigaciones permiten acercamientos a fenómenos como el desplazamiento forzado en Mozambique (Gonçalves, 2017) y al tratamiento de la violencia política y de una serie de aspectos relacionados con ella en el marco de la guerra civil española (Belmonte, 2013; Hernández, 2010).

En el ámbito latinoamericano numerosos trabajos estudian la representación de las dictaduras que tuvieron lugar en la segunda mitad del siglo XX en Argentina, Chile y Paraguay (Di Marco, 2003; Mercier, 2016; Fandiño, 2016; Da Silva, 2018; Zomer, Pedro y Zandoná, 2015).

Para el caso de Brasil se descubre una amplia discusión teórica en torno a la relación literatura, autoritarismo y violencia, así como la presencia de estos elementos en las obras literarias; se destaca, además, la intención de desentrañar y visibilizar la representación de la violencia en el Brasil contemporáneo (Ginzburg, 2010; Porto, 2016; Pellegrini, 2004).

El conflicto armado peruano que enfrentó al Estado y al grupo revolucionario Sendero Luminoso ocupa un lugar de gran importancia en la literatura peruana y en las investigaciones en torno a ella. En este marco sobresalen los trabajos de Huárag (2014) y De Vivanco (2018). Esta última encuentra en la novela la posibilidad tanto de representar el conflicto armado como de constituirse en un escenario de reparación de la violencia simbólica que asoló al país; para desarrollar su argumentación recurre a una metáfora expuesta por Mirko Lauer que le permite proponer a las víctimas de la violencia política en cuestión como triplemente muertos: víctimas de una primera muerte simbólica consecuencia de la marginación económica y la exclusión social que invisibilizó durante años su

desaparición; víctimas de una segunda muerte real por la violencia ejercida por los grupos armados sobre los sujetos y las colectividades sociales subalternas; y víctimas de una tercera muerte, simbólica, por la justicia transicional que al no resarcir a los afectados impide cerrar los procesos de duelo e integrar a los muertos a la memoria social. Asimismo, De Vivanco (2018) propone el concepto de *memorias sucedáneas* para designar los actos privados de reparación de la violencia simbólica, asumidos por sujetos cuyas experiencias de vida son cercanas al conflicto armado, y que se enfocan en la restitución de los elementos de valor simbólico violentados. De modo que las novelas estudiadas adquieren el valor de memorias sucedáneas y por tanto actúan como reparadoras de la violencia simbólica sufrida por las víctimas del conflicto armado interno peruano.

En el caso centroamericano, los estudios muestran las posibilidades que tiene la literatura para la construcción de nuevos conocimientos sobre el pasado histórico y, en ese sentido, permiten reevaluar el papel de la mujer en la revolución mexicana (Pérez, 2015) y explorar la violencia imbricada en el proyecto de modernización en Puerto Rico y República Dominicana (Irizarry, 2014).

En Colombia, el periodo histórico más estudiado, desde la literatura, es aquel que corresponde a la violencia bipartidista (Jimeno, 2013; Borrero, 2018). Igualmente, se encuentran trabajos que superan los límites nacionales para explorar la violencia en las sociedades latinoamericanas (Santos, 2015; Kohut, 2002; Molinares, 2013).

Otras pesquisas, consideradas dentro de este mismo grupo, hacen un seguimiento a aspectos más puntuales ligados a la violencia política. Entre ellos, la cultura militar en la literatura argentina (Torre, 2015); las memorias perturbadoras de la izquierda revolucionaria centroamericana, es decir, aquellas zonas oscuras o problemáticas de los movimientos revolucionarios (Basile, 2015); la escritura del desplazamiento forzado peruano y la construcción de infancia que este fenómeno produce (Andrade, 2017); la manera en que la

novela que tiene que ver con el conflicto armado colombiano puede actuar como configurador de perdón en el nivel social (Vásquez, Merino y López, 2018); y el papel que el narcotráfico cumple en la configuración de lo urbano en el escenario colombiano (Blanco, 2010).

Los fenómenos identificados en los diferentes contextos permiten contemplar la multiplicidad de facetas en las que incursiona el hecho histórico violento en la creación artística pero a la vez hace posible evidenciar, como se comentó en el apartado anterior, que la literatura permanece anclada al mundo real, en ese sentido, además de beber de la fuente de los trabajos precedentes, la presente investigación tiene el reto de develar el tratamiento que la literatura hace de un periodo particularmente conflictivo en la historia de Colombia: las dos últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, periodo en el que la violencia se transforma, se complejiza, se diversifica, se envilece y se dirige estratégicamente contra la población civil.

El cuarto grupo de esta serie se concentra en las estrategias a través de las cuales se logra la representación de la violencia en la obra literaria. Entre otros muchos interrogantes, Pabón (2015) se pregunta por el papel que cumple la ficción en la representación de la violencia extrema. En este sentido, remite a Jorge Semprún, escritor español sobreviviente de Buchenwald, para quien la experiencia vivida en el campo no es irrepresentable sino invivible y por tanto solo es susceptible de ser comprensible si puede ser transformada en objeto artístico, en escritura literaria. De igual modo, acude a Rancière para mostrar que nada es irrepresentable como propiedad intrínseca del acontecimiento, sino que se trata de elegir posiciones éticas y estéticas para hacerlo. Por último, afirma que la ficción no es necesariamente lo opuesto a la verdad, sino que se elige ficcionalizar justamente para evidenciar la complejidad de la situación a representar.

Con estas ideas como abre bocas se presentan las investigaciones que indagan por las estrategias que permiten la representación literaria de la

violencia, las cuales incluyen tanto maniobras discursivas como posturas enunciativas. En términos generales son tres los recursos a los que se acude para representar la violencia política en la creación artística literaria: el uso de símbolos (Castaño-Lora y Valencia-Vivas, 2016); el juego a partir de estrategias lingüísticas y discursivas (Lespada, 2015; Manzoni, 2015; De Vivanco, 2013; Torre, 2014; Calegari, 2013; Scerbo, 2011; Castaño, 2016; García, 2015a, 2015b; Soto, 2018; Moraga-García, 2015; González y Chicangana-Bayona, 2013; Aguilar, 2014; Potok, 2012; Tomás, 2014); y la construcción de narradores (Vilanova, 2000; Cárdenas, 2018; Domínguez, 2018; Dos Santos, 2010; Serrano, 2013; Rojas, 2015; Castaño-Lora y Valencia-Vivas, 2016).

La teoría bajtiniana resulta especialmente fuerte para explicar la entrada del hecho histórico a la creación literaria tanto a nivel de forma como a nivel de contenido. Para el teórico, todo acto creativo parte de una toma de postura valorativa frente a algún aspecto previamente valorado y organizado en la cultura. Mientras que el conocimiento crea la naturaleza y el hecho da origen al hombre social, “el arte canta, embellece, rememora esta realidad preexistente del conocimiento y del hecho –la naturaleza y el hombre social–, los enriquece, los complementa y crea en primer lugar la unidad intuitiva concreta de estos dos mundos” (Bajtín, 1989, p. 35).

Frente a esa realidad que antecede al acto estético y que ha sido conocida y valorada previamente, es decir, organizada en conceptos y sometida a la acción ética, se sitúa el autor para asumir responsablemente una nueva posición valorativa la cual refracta en el plano estético. En este plano la forma estética permite al autor recortar y concluir la realidad, es decir, hacerla suya, realizarla.

A esta realidad del conocimiento y de la acción ética, reconocida y valorada, que forma parte del objeto estético, y está sometida a él en una unificación intuitiva determinada, a individualización, concreción, aislamiento y conclusión, es decir, a

una elaboración artística multilateral con la ayuda de un material determinado, la llamamos contenido de la obra de arte (más exactamente, del objeto estético). (Bajtín, 1989, p. 37)

Como se aprecia, el contenido es inseparable de la forma, en ella se realiza porque la forma finaliza ficcionalmente el acontecimiento, en ese orden de ideas, la forma deviene arquitectura del contenido, del objeto estético y si este último significa desde el punto de vista cognitivo y ético, la forma lo hace desde el punto de vista estético; a su vez, la forma se realiza gracias a la palabra, indisolublemente ligada a ella, es decir como forma compositiva. Así, la obra en su totalidad “se convierte en expresión de la actividad creadora, determinada axiológicamente, de un sujeto activo desde el punto de vista estético” (Bajtín, 1989, p. 61).

Un último grupo de estudios deja ver la manera en que, en los análisis, la violencia se interrelaciona con otras variables. Al respecto, múltiples documentos exponen la violencia en relación con el género, ya sea porque develan aspectos de la subjetividad de la mujer en situaciones de violencia política (Capote, 2012b; Salazar, 2013; Kaplan, 2017); o porque indagan acerca del tratamiento de los hechos en narrativas escritas por mujeres o por representantes *queer* (Capote, 2012a; Bonatto, 2014).

Del mismo modo, es recurrente la presencia del cuerpo en las investigaciones revisadas fundamentalmente como cuerpo violentado (Saint-Bonnet, 2015) o como cuerpo residual; es decir, como remanente humano producto de la violencia social, política y económica inherente a las sociedades de consumo en general y al narcotráfico en particular (Fanta, 2014; Cárcamo-Huechante, 2005).

Literatura, violencia política y educación

Acerca del potencial que tiene la lectura literaria en el ámbito escolar, para construir sentidos en torno al conflicto armado vivido en Colombia, se destaca la producción de Nylza García quien

publica, en 2012, un artículo en el que revela la fuerza que tienen la obra literaria y su inclusión en el terreno educativo, desde la perspectiva de la lectura como experiencia, para tratar el fenómeno de la desaparición forzada en Colombia. Más adelante, y en el marco del proyecto de investigación-acción *La literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela*, García, Arango, Londoño y Sánchez (2015); Castillo, García y González (2017); García y González (2019); y González y García (2019) profundizan en este y otros aspectos. En síntesis, su proyecto apunta al planteamiento de un enfoque pedagógico que parte de la lectura literaria de novelas relacionadas con la violencia política, promueve la expresión de los estudiantes mediante la creación de piezas artísticas y concluye con la conmemoración que tiene lugar en el marco de un festival artístico de la memoria. El desarrollo del proyecto, dirigido por la profesora García, puede conocerse a través de las monografías elaboradas por Mendoza (2016), Sanguino y Castillo (2016), Caballero y Velandia (2017), y Ardila, Ángel y Correa (2016).

De igual modo, en Colombia, otras iniciativas llevan la novela al aula desde una perspectiva curricular, pedagógica o didáctica. De Ávila-Arce y Martínez-Gómez (2011) planean un proyecto pedagógico en el que proponen que los estudiantes creen y pongan en escena monólogos a partir de la lectura de la novela *Rosario Tijeras*, de Jorge Franco.

Moreno (2014) reflexiona sobre la potencialidad de la literatura como fuente histórica para conocer la violencia urbana que asoló a la ciudad de Medellín durante la década de 1980; por lo que propone categorías de análisis que evidencian el tratamiento literario de los hechos históricos y diseña una propuesta educativa interesada en renovar los procesos de enseñanza/aprendizaje del pensamiento histórico desde la narrativa.

Botero y Prieto (2016) diseñan talleres literarios para estudiantes de educación media, a partir de fragmentos de tres obras emblemáticas de la literatura colombiana, con el propósito de favorecer la

comprensión crítica de la violencia que ha atravesado la historia del país.

Por último, Sánchez (2016) propone una secuencia didáctica, a propósito de la participación de los niños en la guerra, con la intención de desarrollar en los estudiantes tanto habilidades de lectura literaria como empatía, aspecto que considera fundamental para comprender los efectos del conflicto armado colombiano.

Por su parte, en Argentina, Carám (2012) retoma tres cuentos de la literatura infantil, de entre los muchos que fueron prohibidos durante la última dictadura, y los inscribe en una secuencia didáctica que permita su lectura en el aula. La maestra considera que los cuentos seleccionados solo pueden ser comprendidos si los alumnos conocen el contexto en el que se inscriben sus tramas, por lo que prepara el camino para que los jóvenes lectores construyan los elementos que les permitan establecer las relaciones intertextuales demandadas por la lectura.

También Meyer (2012) propone pensar el aula de literatura de la educación secundaria como un espacio para la lectura de textos literarios producidos durante la dictadura argentina y aquellos que abordan este periodo de la historia desde la contemporaneidad. La maestra se pregunta, en primer lugar, por el modo en que la literatura enfrenta los límites de la representación, materializa los sentidos del pasado y deshilvana la trama de concesiones, disensos y sentidos en el presente; en segundo lugar, por una didáctica de la literatura que enfrente los múltiples cruces y resistencias que el tema del pasado reciente suscita entre profesores y alumnos, posibilite la resignificación de ese pasado y contrarreste la repetición ritualizada y la fiebre memorialista del presente.

En esta misma dirección, Ilu (2013) proyecta una secuencia didáctica para la educación media a partir de la lectura de dos novelas del escritor argentino José Pablo Feinmann. Para tal propósito, primero realiza un análisis comparativo entre las dos novelas en el que ensaya la identificación de los recursos narrativos con los que el autor

configura el *idiologema* de la violencia. A continuación, considera una serie de aspectos pedagógicos que la llevarían a un abordaje crítico e intertextual de las obras en el aula de clase.

En este mismo contexto, Ferrero (2018) trabaja en el aula de sexto grado de una escuela argentina dos novelas acerca de la guerra de las Malvinas. Como punto de partida, indaga acerca de las representaciones previas que tienen los estudiantes de las islas y el origen y desarrollo de la guerra; luego, propone la lectura y discusión de las novelas en el aula, y finalmente, solicita a los alumnos la escritura de ensayos breves en torno a diferentes aspectos relacionados tanto con el hecho histórico como con matices literarios, curriculares y pedagógicos vinculados con el tema.

Además, Hermida (2014) se remonta a la primera década del siglo XX, considerada fundacional en la literatura argentina, para estudiar las formas en que se construyó una tradición literaria entendida como *corpus a enseñar* principalmente en la escuela. El artículo devela la forma en que la edificación del corpus y la pedagogía de la literatura marginaron las expresiones de vanguardia y contribuyeron así a *anestesiarse* la violencia que encubre la literatura.

Por último, el trabajo coordinado por Heredia (2017) diseña una propuesta pedagógica dirigida a docentes de secundaria para el abordaje de las Malvinas en el ámbito escolar. El material contiene ensayos que permiten problematizar la lectura, la literatura y el tema específico de las islas; recomendaciones sobre materiales literarios, audiovisuales y gráficos, y algunos modelos de clase.

En el escenario brasileño, Rodrigues (2015) discute la posibilidad de desarrollar una propuesta de enseñanza de la literatura desde abordajes temáticos, en este caso la violencia en la sociedad brasileña contemporánea, desde el presupuesto de que el texto literario contribuye tanto a la formación del lector como al diálogo y la humanización de la sociedad. En su trabajo, la autora diseña cuatro secuencias didácticas detalladamente elaboradas y dirigidas a la educación media, a partir del mismo

número de narraciones que tematizan distintas formas de violencia. El análisis de los textos se efectúa desde la perspectiva de la sociología crítica mientras que la propuesta didáctica se fundamenta en la literatura comparada. La maestra hace explícitos algunos criterios de lectura y otros dirigidos a la selección de los textos. Entre los primeros destaca la importancia de leer obras completas y no fragmentos de ellas, estudiar tanto los aspectos de la forma como los del contenido (en una estrecha relación entre ética y estética), y favorecer la lectura como experiencia. Entre los segundos, aparte del recorte temporal limitado al siglo XXI, destaca: el abordaje de la violencia como tema que permea la realidad contemporánea, un perfil de narrador que permite entrever el posicionamiento que la obra asume respecto de la violencia, el potencial crítico y estético del cuento, la posibilidad de establecer diálogo con otros textos, y la capacidad de reflexión sobre la violencia, la literatura y la humanización que expone la obra.

Por último, en Estados Unidos, Kazemek (1998) clasifica temáticamente la literatura relacionada con la guerra del Vietnam escrita por mujeres o referida a ellas, discute la importancia de su lectura en el aula y provee ideas para su incorporación en el currículo. Sugiere diferentes formas de lectura y exploración de la obra literaria, así como la creación de trabajos artísticos e investigativos relacionados con las experiencias de las mujeres en la guerra.

También en Estados Unidos, Powers (2007) recomienda la enseñanza de la literatura de guerra como una parte esencial del currículo de la educación para la paz y selecciona una serie de obras literarias para trabajar diferentes guerras o aspectos relacionados con ellas en el nivel escolar. La autora considera que los eventos devastadores que han asolado la humanidad pueden ser estudiados no solo como historia sino también como literatura para que las verdades profundas emerjan de las representaciones metafóricas.

Finalmente, DeBlase y Miller, (1997) en Estados Unidos y Elkad-Lehman (2018) en el Antiguo

Continente, sistematizan la experiencia pedagógica haciendo uso de herramientas investigativas de corte biográfico y autobiográfico. Las primeras emprenden la tarea de compartir, durante dos años, tres cursos interdisciplinarios entre literatura e historia dirigidos a estudiantes de undécimo grado. A partir de la experiencia descubren el papel transformador de la literatura y de los relatos biográficos en la vida de una de las estudiantes.

El segundo participa en un proyecto binacional de enseñanza, entre Israel y Alemania, que investiga los procesos de lectura relacionados con la memoria y la identidad de estudiantes de ambos países pertenecientes a la segunda y la tercera generación después del Holocausto. En el marco de la investigación narrativa autobiográfica, y a partir de la experiencia, el autor escribe una historia personal sobre la enseñanza como forma de dar cuenta de lo que le sucedió a él mismo durante y después del proceso.

Entre los aportes hechos por las investigaciones que llevan al aula o a la escuela las obras literarias para estudiar la violencia política se destaca el interés porque el sujeto víctima sea reconocido, tanto en la trayectoria de su sufrimiento como portador de una historia que la novela visibiliza y pone en diálogo con el lector. Igualmente, se resalta la estrecha relación entre la literatura y las otras artes como medios para sensibilizar, conocer y expresar posturas frente a los hechos violentos; y, por último, el llamado constante a la intertextualidad y a las dinámicas que esta modalidad genera en las dimensiones curricular, pedagógica y didáctica. Hace falta, sin embargo, su abordaje desde las interacciones que tienen lugar durante la lectura con miras a establecer la forma en que esta se desarrolla y el rol asumido por los lectores durante el proceso.

Conclusión

La relación violencia política/literatura ha sido ampliamente estudiada y ofrece ricos y diversos acercamientos para su comprensión. Aunque en menor

proporción, también ha sido investigada la forma en que la literatura ingresa al aula y a la escuela para conocer la violencia política, principalmente desde perspectivas curriculares, pedagógicas o didácticas. No obstante, faltan estudios que tengan como objeto las interacciones que tienen lugar durante el proceso lector con la intención de conocer la forma en que los maestros conducen el proceso, el modo en el que se concreta la intertextualidad y ante todo la respuesta de los lectores. Bajtín postula un sujeto que deviene ontológicamente en la interacción verbal cara a cara o en el Gran tiempo y se considera que la investigación en curso apunta a la concreción de ese esfuerzo al proponer la lectura literaria como acto ético y por tanto como acontecimiento configurador de la subjetividad del lector.

Reconocimientos

El artículo forma parte de una investigación que adelanta actualmente la autora en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación–Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, P. (2014). *Libros de arena, desiertos de horror: la narrativa de Roberto Bolaño*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.984/te.984.pdf>
- Andrade, N. (2017). Infancias migrantes: territorios, trayectos y desplazamientos en *Montacerdos*, de Cronwell Jara. *Revista Iberoamericana*, 17(66), 189-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.18441/ibam.17.2017.66.189-204>
- Arán, P.O. (2009). Las cronotopías literarias en la concepción bajtiniana. Su pertinencia en el planteo de una investigación sobre narrativa argentina contemporánea. *Revista Tópicos del Seminario*, 21(No. especial dedicado a “Monologismo, dialogismo y polifonía”), 119-141.
- Ardila, L., Ángel, Y. y Correa, R. (2016). *La lectura literaria en la escuela: caminos, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional*. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2517/TE-19215.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid, España: Taurus.
- Basile, T. (2015). Las memorias perturbadoras: revolución de la izquierda revolucionaria en la narrativa de Horacio Castellanos Moya. En T. Basile (ed.), *Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente* (pp. 195-212). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.378/pm.378.pdf>
- Belmonte, J. (2013). El peso y la sombra de la Guerra Civil española en la narrativa para jóvenes. *Ocnos*, 9, 121-139. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.07
- Blanco, J. (2010). Historia literaria del narcotráfico en la narrativa colombiana En J. Rodríguez (ed.), *Hallazgos en la literatura colombiana. Balance y proyección de una década de investigaciones*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bonato, A. (2014). *Género, literatura y memoria en la España del último entre siglos*. Eduardo Mendicutti, Rosa Regàs y Rosa Montero. [Tesis de doctorado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1074/te.1074.pdf>
- Borrero, K. (2018). *La literatura de violencia en Colombia. Representación de la violencia social colombiana en Crónica de una muerte anunciada y La mala hora del Nobel de Literatura Gabriel García Márquez*. [Tesis de grado]. Recuperado de <https://skemman.is/bitstream/1946/29472/1/Lokaritger%C3%B0-Katherine-Lit.-Colombia.-Violencia.pdf>
- Botero, A. y Prieto, M. (2016). *Somos memoria: la literatura como herramienta para la construcción de la memoria colectiva en la escuela*. [Tesis de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11362/4000/1/Somos%20memoria.pdf>

- [edu.co/bitstream/11349/5559/1/BoteroHerreraAngieStephany2017.pdf](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/11349/5559/1/BoteroHerreraAngieStephany2017.pdf)
- Caballero, S. y Velandia, J. (2017). *Reconstruyendo el pasado, significando el presente: una aproximación a las memorias colectivas e individuales desde la lectura literaria con maestros y estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional*. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2533/TE-21043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calegari, L.C. (2013). A Ficção Brasileira Pós-64: A política da memória e do apagamento da história em *Quatro-olhos*, de Renato Pompeu. *Babilonia: Revista Lusófona de Linguas, Culturas e Tradução*, 13, 99-123. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10437/6658>
- Capote, V. (2012a). *Mujer y memoria. El discurso literario de la violencia en Colombia*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada. Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/21616619.pdf>
- Capote, V. (2012b). Historias de mujeres. Testimonios de excombatientes del conflicto armado colombiano. *Tonos, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 22.
- Carám, G. (2012). Construir memoria: *La composición de Silvia Schujer, No hay tumbas para la verdad* de Graciela Biale y *La mano en la pared* de Mária Averbach. En V. Sardi, y C. Blake (eds.), *Actas de las IV Jornadas Poéticas de la Literatura Argentina para Niños: Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños* (pp. 99-106). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Cárcamo-Huechante, L.E. (2005). Cuerpos excedentes: violencia, afecto y metáfora en *Montacerdos* de Cronwell Jara. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 31(61), 165-180.
- Cárdenas, J. (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. *Hallazgos*, 15(29), 19-44. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/s1794-3841>
- Castaño, G. (2016). Memoria y metáforas: a propósito de *Cielo de tambores (2003)*, de Ana Gloria Moya y *El colectivo (2009)*, de Eugenia Almeida. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4572>
- Castaño-Lora, A. y Valencia-Vivas, S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Ocnos*, 15, 114-131. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.862
- Castillo, M., García, N. y González, F. (2017). *La literatura como artefacto de la memoria histórica en la escuela*. Bogotá: Coalico. Recuperado de www.coalico.org
- Castro, M. (2015). *La producción novelística de la "generación ausente" en el contexto de las memorias del pasado reciente argentino (1973-1983)*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53391>
- Daona, V. (2018). Voces y poéticas de la memoria: un corpus de novelas argentinas contemporáneas. *Revista Chilena de Literatura*, 97, 105-126. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22952018000100105>
- Da Silva, P. (2018). Ditadura, memória e literatura no Paraguai: Asunción Bajo Toque de Siesta (2007) e a crítica do testemunho. *Estudos Ibero-Americanos*, 44(2), 326-339. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-864X.2018.2.28061>
- De Ávila-Arce, D. y Martínez-Gómez, Y. (2011). *Rosario Tijeras: una mirada a la violencia colombiana del siglo XX*. *Rastros Rostros*, 13(25), 65-70. DOI: <https://doi.org/10.16925/ra.v13i25.1450>
- DeBlase, G. y Miller, S. (1997). *A case study of learning in an integrated Literature-History Class: Personal narrative, critical reflection, and Kris's way of knowing*. Nueva York.
- De Vivanco, L. (2013). Postapocalipsis en los Andes. Violencia política y representación en la literatura peruana reciente. *Taller de Letras*, 52, 135-151.
- De Vivanco, L. (2018). Tres veces muertos: narrativas para la justicia y la reparación de la violencia simbólica en el Perú. *Revista Chilena de Literatura*,

- 97, 127-152. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/pdf/90020775.pdf?refreqid=excelsior%3A-b6a292e56c5808116ac414e89cb988ee>
- Di Marco, J. (agosto, 2003). *Ficción y memoria en la narrativa argentina actual: la escritura como táctica*. Documento presentado en V Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/16342/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Domínguez, L. (2018). *Narración del conflicto armado y construcción de memoria en Viaje al interior de una gota de sangre, de Daniel Ferreira*. [Tesis de grado]. Recuperado de repositorio Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3841?locale-attribute=en>
- Dos Santos, E. (2010). Literatura e história—uma representação da ditadura militar pós 1964, no Brasil, em *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira. *Estação Literária*, 5, 1-12.
- Elkad-Lehman, I. (2018). Teaching Holocaust memory literature in higher education: An autoethnographic view. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(19), 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2973>
- Fandiño, L. (2016). *Acomodar la vida sobre esa arena tan movediza. Las memorias de los hijos en la literatura de Argentina y Chile*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4151>
- Fanta, A. (2014). *Residuos de la violencia. Producción cultural colombiana, 1990-2010*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Ferrero, P. (201). *Lectura literaria en la escuela para la construcción de sentidos sobre Malvinas: propuestas de lectura*. X Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Recuperado de http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/01/seminario/mesa_31/ferrero_leban_mesa_31.pdf
- García, L. (2015a). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). *El Taco en la Brea*, 2, 80-119.
- García, L. (2015b). Lo monstruoso en la literatura argentina para niños: Colección de lecturas para contar la violencia política. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 13-14, 187-201. Recuperado de <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/39/34>
- García, L.R. (2016). La colección como dispositivo de lectura de la violencia política en la literatura infantil argentina. *Investigación Bibliotecológica*, 30(69), 263-284. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.020>
- García, N. (2012). Contar a los desaparecidos en Colombia. Educación, lectura y memoria. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 265-285. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a14.pdf>
- García, N. y González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, 49, 149-160. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.49-9402>
- García, N., Arango, Y., Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educar en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente. Trabajos de la memoria*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ginzburg, J. (2010). *Crítica em tempos de violência*. [Tesis de grado]. Facultad de Filosofía, Letras e Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo. São Paulo, Brasil. Recuperado de https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/tese-de-licre-docencia-jaime-ginzburg-a_copy.pdf
- Gonçalves, F. (2017). Literatura, memória e narrativa histórica em Moçambique. *Via Atlântica*, (31), 249-266. DOI: <https://doi.org/10.11606/va.v0i31.131981>
- González, F. y García, N. (2019). El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 0(21), 60-77. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.49-9402>

- González, S. y Chicangana-Bayona, Y. (2013). Literatura y memoria: espacios de subjetividad. *Literatura y Lingüística*, 29, 53-74.
- Heredia, J (coord.) (2017). *Malvinas en el aula: una propuesta desde la literatura*. Universidad Nacional del Comahue. Buenos Aires. Recuperado de <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/4065/1/MalvinasEnElAulaLiteratura-.pdf>
- Hermida, C. (2014). "Anestesiar la violencia que encubre la literatura". Sobre vanguardia(s) y pedagogía(s) de la literatura. *CELEHIS*, (28), 119-139. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-94632014000200007
- Hernández, R. (2010). La violencia política en Rafael Barret y Augusto Roa Bastos: Lo que son los yerbales. Éxodo. En J. Ferreira, R. Hernández, y C. Sellés (eds.). *Actas del V Congreso Internacional Roa Bastos de Literatura* (pp. 114-124). Recuperado de https://www.academia.edu/8390543/Cien_a%C3%B1os_sin_Rafael_Barrett._Actas_del_V_Congreso_Internacional_Roa_Bastos_de_Literatura_ed._
- Huárag, E. (2014). La narrativa y la historia en el Perú republicano: conjunciones y disyunciones. En E. Huárag (comp.), *Violencia social y política en la narrativa peruana* (pp. 17-52). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ilu, A. (2013). *El mandato y La crítica de las armas*, de José Pablo Feinmann: recursos narrativos para una crítica socio-política de la violencia. Proyección de una propuesta didáctica. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/1127>
- Irizarry, G.B. (2014). Literatura de violencia para tiempos de paz: Nuestra Señora de la Noche de Mayra Santos y *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*, de Junot Díaz. *Chasqui: Revista de Literatura Latinoamericana*, 43(2), 110-122.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Jimeno, M. (2013). Novelas de la violencia: en busca de una narrativa compartida. En O. Restrepo (ed.), *Ensamblando heteroglosías. Proyecto ensamblado en Colombia* (pp. 61-68). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales (CES), Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, Maloka, Universidad de Ibagué, Universidad de Cartagena, Colciencias.
- Kaplan, B. (2007). *Género y violencia en la narrativa del cono sur (1954-2003)*. Nueva York, Estados Unidos: Tamesis.
- Kazemek, F. (1998). The things they carried: Vietnam War literature by and about women in the secondary classroom. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 42(3), 156-165. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxy.unal.edu.co/docview/216928465/fulltextPDF/B6B68751500C461BPQ/1?accountid=150292>
- Kohut, K. (2002). Política, violencia y literatura. *Anuario de Estudios Americanos*, 59(1), 193-222. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxy.unal.edu.co/docview/216928465/fulltextPDF/B6B68751500C461BPQ/1?accountid=150292>
- Lespada, G. (2015). Violencia y literatura/Violencia en la literatura. En T. Basile (comp.), *Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente* (pp. 35-56). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.378/pm.378.pdf>
- Manzoni, C. (2015). Narrativas de la violencia: hipérbole y exceso en *Insensatez*, de Horacio Castellanos Moya. En T. Basile (comp.), *Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente* (pp. 111-127). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.378/pm.378.pdf>
- Mendoza, J. (2016). *Efecto estético de la memoria en la lectura de las novelas "Vivir sin los otros" y "El gato y la madeja perdida"*. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2351/TE-19821.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mercier, C. (2016). Una derrota literaria: narrando la dictadura chilena. *Intersticios Sociales*, 11, 1-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421744677002>

- Meyer, E. (2012). Zona liberada: la literatura y la dictadura militar en la escuela. *Dos(c)Encia*. Recuperado de <https://doscencia.wordpress.com/2011/01/31/zona-liberada-la-literatura-y-la-dictadura-militar-en-la-escuela/>
- Molinares, V. (2013). Violencia política en Latinoamérica: una descripción a partir de narraciones literarias. *Revista de Derecho*, 39, 222-266.
- Moraga-García, F. (2015). De la ciudad dictatorial a la resistencia del silencio: escrituras de Elvira Hernández y Liliana Lukin. *Taller de Letras*, 56, 49-65.
- Moreno, J. (2014). *La narrativa colombiana de finales del siglo XX en la enseñanza-aprendizaje de la historia de la violencia urbana en Medellín en los años ochenta, en la educación básica secundaria*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/45383/>
- Nofal, R. (2018). Una crónica y sus huesos: del testimonio al cuento de guerra (Al cielo vestida de novia te vas). *Kamchatka*, 15, 455-468. DOI: 10.7203/KAM.12.12470
- Pabón, C. (2015). De la memoria: ética, estética y autoridad. En T. Basile (ed.), *Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente* (pp. 11-34). Buenos Aires: Universidad de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.378/pm.378.pdf>
- Pellegrini, T. (2004). No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 24, 15-34.
- Pérez, V. (2015). Construcción de memoria histórica en ausencia de recuerdos colectivos: cómo acercarse al pasado a través de la literatura. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 40(1), 201-220. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/24717179?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- Porto, L. (2016). Entre a tensão e a banalidade: narrativas da violência no conto brasileiro do século XXI. En XV ABRALIC. *Experiencias literarias. Textualidades contemporáneas* (pp. 3145-3154). Recuperado de http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491413888.pdf
- Potok, M. (2012). Estrategias para la recuperación de la memoria histórica. La narrativa actual frente a la guerra civil. *Études Romanes de Brno*, 33(2), 9-20.
- Powers, J. (2007). Teaching war literature, teaching peace. *Journal of Peace Education*, 4(2), 181-191. DOI: <https://doi.org/10.1080/17400200701523587>
- Quijano, M. (2011). Geografías del recuerdo: memoria, literatura y exilio. *Andamios*, 8(15), 37-61.
- Rigney, A. (2004). Portable monuments: Literature, cultural memory, and the case of Jeanie Deans. *Poetics Today*, 25(2), 361-396. DOI: <https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-361>
- Rodrigues, A. (2015). *Literatura, violencia e ensino: uma proposta de prática de leitura comparatista para o ensino médio*. [Tesis de maestría]. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões. Frederico Westphalen. Recuperado de <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-87.pdf>
- Rojas, S. (2015). Profunda superficie: memoria de lo cotidiano en la literatura chilena. *Revista Chilena de Literatura*, (89), 231-256. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22952015000100012>
- Rotger, P. (2011). Narrativas de la memoria: apuntes a un mapa literario a treinta y cinco años del golpe. *Estudios*, 25, 189-204.
- Saint-Bonnet, V. (2015). El poder muestra los dientes: exilios y cuerpos en *La balada de Johnny Sosa*, de Mario Delgado Aparain, y *La última vez que maté a mi madre*, de Inés Fernández Moreno. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4188>
- Salazar, C. (2013). Género y violencia política en la literatura peruana: *Rosa Cuchillo* y *Las hijas del terror*. *Confluencia*, 29(1), 69-80. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/43490006?read-now=1&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Sánchez, C. (2016). *El conflicto armado en Colombia en dos novelas juveniles. Propuesta de una secuencia didáctica*. [Tesis de grado]. Universidad Santo Tomás. Bogotá. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/2335>
- Sanguino, K. y Castillo, M. (2016). *Las batallas del recuerdo. Literatura, memoria y género en la escuela*.

- [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2311/TE-19019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, D. (2015). Los territorios de la violencia en la novela policial y la narcoliteratura latinoamericana: Mario Mendoza, Peter Elmore y Alejandro Páez. *Aisthesis*, 58, 81-109.
- Scerbo, L. (2011). Sobre la literatura infantil y juvenil argentina: ¿cómo ingresa el desaparecido político a las narraciones destinadas a las/os niñas/os y jóvenes? En *VII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo entre saberes: encuentros y desencuentros*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Serrano, C. (2013). *Respiración artificial: una memoria que entre líneas da sentido al periodo del "Proceso de Reorganización Nacional" en la Argentina*. [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. Medellín. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/13469>
- Soto, L. (2018). *Indicios del conflicto armado colombiano en tres libros álbumes publicados entre 2008 y 2012*. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/14369/1/SotoRuedaLeidyMilena2018.pdf>
- Szukala, W. (2017). Anatomía de la memoria: literatura y políticas del recuerdo. *Studia Romanica Posnaniensis*, 44(1), 99-113. DOI: <https://doi.org/10.14746/strop.2017.441.008>
- Tanko, P. (2015). Literature as a medium of cultural memory in novel by Drago Jančar "That Night I Saw Her". *Kultura*, 0(10), 42-52.
- Tomás, D. (2014). *Una poética de la violencia. La práctica discursiva en contextos de conflicto extremo en la literatura africana contemporánea (1980-2010)*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Alicante. Alicante. Recuperado <http://hdl.handle.net/10045/46253>
- Torre, C. (2015). Guzmán, Kohan, Pauls: la representación de lo militar en la literatura argentina. En T. Basile (ed.), *Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente* (pp. 53-64). Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.378/pm.378.pdf>
- Torre, M. (2014). Entre la fundación y el derrumbe: *La violencia del tiempo*, de Miguel Gutiérrez. *Revista Iberoamericana*, 80(247), 373-398.
- Vargas, S. (2015). La literatura como trabajo de memoria: disputas por la definición de pasados conflictivos en dos obras de ficción. *Historia Da Historiografia*, 17, 153-170. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i17.792>
- Vásquez, J., Merino, C. y López, E. (2018). ¿Por qué acudir a la literatura para recrear la configuración del perdón en el conflicto armado interno colombiano? *Hallazgos*, 15(30), 19-44. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.4802>
- Vilanova, N. (2000). La ficción de los márgenes. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 15, 201-214.
- Zomer, L., Pedro, J. y Zandoná, J. (mayo, 2015). Memórias em disputa: literatura como fonte e considerações sobre a ditadura paraguaia (1954-1989). Documento presentado en II Congreso Internacional de Historia UEPG-UNICENTRO, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Recuperado de <https://www.mendeley.com/catalogue/170c79fb-922f-3f24-88f7-eb3703d3bf1f>



Lenguaje,
medios audiovisuales
y tecnología



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El lenguaje de los medios de comunicación en los Premios Miguel Delibes

Mass media speech in Miguel Delibes Awards

María Monjas Eleta* 

Resumen

Este artículo plantea una aproximación a la forma en que los medios de comunicación, concretamente la prensa, abordan su propio tratamiento de la lengua, cómo se afrontan las novedades o desviaciones de la norma, si se utilizan los medios como plataforma de educación lingüística o si se favorece el reconocimiento de la riqueza del español. Para ello se ha seleccionado como corpus de análisis 25 textos de 22 autores galardonados de la categoría de prensa, tanto en papel como digital, con el Premio Nacional de Periodismo Miguel Delibes de la Asociación de la Prensa de Valladolid desde su creación en 1996. El análisis de contenido permite obtener datos cuantitativos: el perfil de los autores es mayoritariamente el de periodista; el diario más galardonado es el periódico español de mayor difusión, *El País*, aunque destaca la presencia de periódicos de Castilla y León, región donde se convoca el premio. La investigación revela que los temas más habituales son los aspectos de corrección lingüística y reflexiones sobre la evolución del idioma. Las conclusiones, en el plano cualitativo, identifican como uno de los elementos centrales de los artículos la tensión, siempre existente en la lengua, entre la norma y las desviaciones o novedades. Esta tensión se presenta con triple visión: la pesimista, de quienes piensan que se deteriora el idioma; la optimista, de los que defienden la fortaleza de la lengua, y la realista, en la que opta por una posición práctica, utilizar la prensa como plataforma de educación lingüística.

Palabras clave: lengua española, medios de comunicación, lenguaje periodístico, redacción periodística.

Abstract

This article presents an approximation to the way the media address the issue of their own language treatment, how they face the news or deviations from the norm, if the media are used as a language education platform or if they promote recognition of the cultural wealth of Spanish language. For it, has been selected as analysis corpus, 25 texts written by 22 authors awarded in press category, both paper and digital, with the National Journalism Miguel Delibes Prize by the Valladolid Press Association, since its creation 1996. Content analysis allows to obtain quantitative data: the profile of the authors is mostly journalist; most awarded journal is *El País*, that has the greatest press circulation in Spain, although highlights the presence of journals from Castilla y León, the region where the prize is organized. The investigation reveals that the most common themes are the linguistic correction and the reflection about language evolution. Conclusions, in qualitative terms, identify as a central element the tension, always existing, between the norm and the deviation or innovations. This tension is presented in a triple view: the pessimistic from those who think that the language deteriorates; the optimistic from those who defend language strength and the realistic, that opts for a practical position, use the press as a language education platform.

Keywords: Spanish language, mass media, journalistic language, journalistic writing.

* Docente de la Universidad de Valladolid, España. Correo electrónico: mariamom@hmca.uva.es

Introducción

La influencia de los medios de comunicación en la evolución de la lengua es un fenómeno que resulta indiscutible. Esto ha provocado que se hayan convertido en modelos de autoridad en diferentes ámbitos, también en el de la difusión y formación lingüística (Iglesias, 2003). Por eso, la presente investigación pretende observar cómo los medios de comunicación, concretamente la prensa, muestran su interés por el uso del idioma y los cambios que experimenta.

La investigación toma como base los veinte reconocimientos en la categoría de prensa con el Premio Nacional de Periodismo Miguel Delibes que concede la Asociación de la Prensa de Valladolid (APV). El galardón se creó en 1996 a raíz de la celebración en 1994 del Congreso Internacional “Los Cervantes: la hora del español”. El evento concluyó con la firma del titulado *Documento de Valladolid*, en el que once Premios Cervantes instaban a la protección de la lengua española calificada como el “mayor tesoro que, compartido por una veintena de naciones, permite entenderse a más de 400 millones de personas” y pedían a los medios de comunicación un mayor cuidado en la expresión lingüística debido a su gran influencia (APV, 2016, p. 11).

Este premio es el único galardón periodístico en España cuya temática se centra en el idioma español y los medios de comunicación. Se galardonan los trabajos, individuales o una colección de estos, encuadrados en cualquier género periodístico, escritos en español que hayan sido publicados o emitidos en medios de comunicación impresos, digitales, radio y televisión de todo el territorio nacional¹.

El nacimiento del premio a finales de los años 1990 coincidió con un periodo de notable interés por la lengua española y su uso en los medios de comunicación desde diferentes instituciones. En abril de 1997 se celebró el I Congreso Internacional

de la Lengua Española, en Zacatecas (México), organizado por el Instituto Cervantes y la Secretaría de Educación Pública de México. El congreso reunió a más de 300 periodistas, lingüistas, escritores y editores que debatieron sobre el tema. Y de nuevo Valladolid fue la sede del II Congreso Internacional de la Lengua Española promovido por la Real Academia Española y el Instituto Cervantes, en 2001, con dos ejes: la dimensión económica de la lengua castellana y su incorporación a la sociedad de la información.

El estudio parte de una serie de preguntas de investigación que permiten concretar la forma en que los medios abordan este tema. ¿Son los medios de comunicación conscientes de su responsabilidad en el proceso de evolución de la lengua?, ¿se utilizan los medios de comunicación como plataforma de educación lingüística?, ¿cómo aborda la prensa los cambios, novedades y desviaciones de la norma en el idioma?, ¿favorecen los medios de comunicación el reconocimiento del español como una fuente de riqueza cultural?

El lenguaje periodístico

La definición de *lenguaje periodístico* es objeto de debate entre los especialistas, principalmente por su consideración o no como un lenguaje especial o sectorial. Guerrero Salazar y Núñez Cabezas (2002), tomando como referencia a Lázaro Carreter, Rodríguez Díez y Diezhandino Nieto, lo definen como “un lenguaje sectorial dentro de la variedad de los lenguajes especiales” (p. 19). Consideran que se trata de un lenguaje propio de un grupo de profesionales, los periodistas, pero que no tiene una finalidad críptica como otros lenguajes especiales como la jerga o el argot, y que tampoco requiere de una formación específica para ser comprendido.

Sin embargo, otros autores rechazan esta consideración de lenguaje especial. Milagros Aleza (2006), basándose en Lázaro Carreter, alerta de la necesidad de evitar que el lenguaje periodístico se convierta en una lengua especial “y deje de ser, lo

¹ Bases del premio disponibles en: <https://asociacionprensavalladolid.es/bases-del-xxiii-premio-nacional-de-periodismo-miguel-delibes>

que realmente es, un lenguaje general común a los miembros de una comunidad lingüística” (p. 27).

Por su parte Javier Vellón (2013) plantea una caracterización del lenguaje periodístico a partir del concepto de *nido de lenguajes* que señala la dificultad de establecer parámetros que delimiten la especificidad del lenguaje periodístico. Considera que un posible código lingüístico especial del lenguaje periodístico abarcaría un número tan importante de subcódigos, que haría muy difícil establecer un código de forma unitaria.

El lenguaje periodístico, por tanto, incluye elementos propios de otros registros, que Guerrero y Salazar (2002) consideran contaminaciones con otros lenguajes, principalmente el administrativo, el político o el coloquial. Las contaminaciones con el lenguaje administrativo se observan en las estructuras que retardan la frase, el abuso de tecnicismos y términos abstractos y el uso incorrecto de los gerundios. También las hay del lenguaje coloquial, principalmente en los medios audiovisuales, como son la utilización de frases hechas, abuso de muletillas, elipsis, anacolutos o diminutivos, entre otras.

La principal contaminación del lenguaje periodístico se da por su relación con el lenguaje político porque “nadie habla como un periodista o como un político si no está ejerciendo esta profesión” (Guerrero y Salazar, 2002, p. 25). De este lenguaje especial, los medios de comunicación toman tecnicismos y extranjerismos, alargamiento de palabras, eufemismos, expresiones redundantes, mal uso de las preposiciones y ampulosidad en la expresión o perífrasis.

Martínez Albertos (1992) define el lenguaje periodístico como un “lenguaje no-literal, próximo a las hablas coloquiales de los sectores cultos de una determinada comunidad de hablantes que en sus manifestaciones habituales se apoya de modo cuantitativamente importante en oraciones de construcción nominal” (p.189). Para este autor, el lenguaje periodístico es no-literal, puesto que sus objetivos son la eficacia y la economía expresiva y no la calidad estética, aunque también la posea.

Además, señala que el requisito es la corrección lingüística presente en el nivel culto del habla y entiende el concepto de *coloquial* en el sentido de que “el periodista debe escribir no como quien escribe sino como quien está hablando” (p. 191).

Esta definición del lenguaje periodístico remite al concepto de *español estándar* o *lengua general culta*, que se define en el *Diccionario panhispánico de dudas* como:

[...] la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. (RAE y AALE, 2005)

Chillón rechaza la existencia de un concepto único de lenguaje periodístico y defiende que se trata de diversos estilos que se relacionan, tanto con los géneros y subgéneros periodísticos, como con la propia forma de expresión del autor (2011). La interrelación entre lenguaje y estilo periodístico también se refleja en los manuales de redacción periodística; en su caso, Martínez (1992) señala tres modalidades del lenguaje periodístico: estilo informativo, de solicitud de opinión y ameno. Además, alerta de la confusión entre el estilo periodístico y el informativo porque el lenguaje periodístico es un código al servicio de fines informativos del que se derivan sus rasgos diferenciales.

Otras definiciones del *lenguaje periodístico* ponen el acento en el canal de comunicación. Armentia y Caminos (2009) lo definen como “un sistema de signos ordenados de acuerdo con unas normas sintácticas y combinatorias para construir mensajes que serán difundidos a través de los medios de comunicación” (p. 75). Uno de sus rasgos característicos es también la *expectativa de destinatario* (Martínez, 1992, p. 188), ya que el periodista debe contar una historia al público de una forma eficaz, que capte la atención de los lectores (Armentia y Caminos, 2009). Por su parte, Martínez (1992) insiste

en que conseguir con la mayor brevedad la máxima comprensión del mensaje por parte del receptor es una de las características básicas de aquel.

La expectativa de destinatario junto con la tradición de la época y la personalidad del autor son algunos de los elementos que contribuyen a la evolución del lenguaje periodístico que, como cualquier otro lenguaje, no es estático, sino que está sometido a cambios (Armentia y Caminos, 2009).

Metodología

Esta investigación tomó como corpus de análisis los textos premiados con el Miguel Delibes de Periodismo de la APV desde 1996 hasta 2019, que fueron publicados en prensa, tanto en papel como digital. Quedaron fuera del estudio los dos galardones que premiaron trabajos radiofónicos: en 2013 Iñaki Gabilondo por el programa *La lengua que nos une*, en la Cadena Ser, y en 2015, Pepa Fernández por *No es un día cualquiera*, en Radio Nacional de España, debido a las importantes diferencias entre ambos formatos, el textual y el radiofónico².

La selección de la muestra a analizar también tuvo en cuenta que algunos de los galardones se concedieron a una serie de textos. Es el caso del premio concedido a Javier Marías, en 2003, por dos artículos consecutivos en el suplemento *El País Semanal*. En este se publicaron los tres artículos premiados de Martín Caparrós (2016a, 2016b), aunque no constituían una serie en sí misma, pero se agrupan por el tema. Uno de los conjuntos de artículos más largos es el de Andrés Trapiello, que se publicó en *La Vanguardia* diariamente a lo largo de un año, pero se ha analizado únicamente el

primero que incluye la presentación y un conjunto de palabras y que se incluyó en la antología de la Asociación de la Prensa de Valladolid. Este fue el mismo caso de la filóloga María Ángeles Sastre, del que se ha seleccionado solo uno de los textos que publicó en la sección “Uso y norma del castellano”, en *El Norte de Castilla*. Otra de las series que ha recibido el premio ha sido “Relatos ortográficos”, de la filóloga Mariángeles García, que comenzó a publicar en la revista *Yorokubu* desde 2013, del que se ha seleccionado uno de los textos de 2017. La muestra final de análisis está compuesta por 25 textos de 22 ediciones del premio.

La principal fuente para la recopilación de los artículos fue el libro editado por la propia Asociación de la Prensa de Valladolid en 2016, en el que se recogen todos los textos galardonados con el premio en su vigésimo aniversario. Además, se consultaron las antologías de artículos de prensa en las que algunos autores recogieron los textos galardonados. Este fue el caso de Andrés Trapiello que editó un libro con el mismo título que el artículo premiado, *El arca de las palabras* (2006), en el que recoge su revisión personal del diccionario al que la metáfora del título identifica como el refugio de la lengua. La serie de artículos fue publicada en *La Vanguardia*, entre el 23 de abril de 2004 y el 23 de abril de 2005 con motivo del IV Centenario de El Quijote. También Javier Marías eligió el título del artículo galardonado *El oficio de oír llover* (2005) para la antología de sus textos publicados en la revista dominical *El País Semanal*, entre el 16 de febrero de 2003 y el 6 de febrero de 2005 (Marías, 2005, p. 13) con el que destaca la necesidad de escuchar por parte de quienes ejercen el periodismo. Una de las últimas galardonadas Mariángeles García, también publicó una antología de 50 de sus *Relatos ortográficos. Cómo echarle cuento a la norma lingüística* (2018) que remite a sus explicaciones sobre la corrección a través de relatos y situaciones cotidianas cargadas de humor. Además, se han recogido los textos disponibles en las hemerotecas digitales de los medios en que fueron publicados.

2 En el matinal de fin de semana de RNE dirigido por Pepa Fernández el reconocimiento recayó en tres programas, los del fin de semana del 2 y 3 de mayo concebidos como una única propuesta y el especial del 11 de octubre de 2015 con motivo de la fiesta de la Hispanidad titulado “La lengua que nos une”. Este es el título del programa especial premiado dos años antes, en 2013, emitido por la Cadena Ser y presentado por Iñaki Gabilondo desde Panamá con motivo de la celebración del VI Congreso Internacional de la Lengua Española. La amplia duración de estos programas les permite abordar diversos temas relacionados con la lengua, a través de diferentes géneros y con la participación de numerosos especialistas. Esto dificulta la comparación con los galardones de prensa en los que el texto firmado de un autor aborda, en un espacio limitado, uno o dos temas relevantes. Esta diferencia es más destacada en el caso del matinal de RNE porque los tres programas premiados suponen más de 13 horas de radio.

La elección de la metodología de investigación partió de la consideración de este trabajo como un estudio exploratorio que permitiera aproximarse a la forma en que la prensa aborda su propio tratamiento del lenguaje a partir de un corpus muy variado. La metodología seleccionada fue el análisis de contenido entendido como un procedimiento interpretativo de un producto comunicativo, en este caso textos, que permite obtener datos cuantitativos o estadísticos, pero también cualitativos mediante la combinación de categorías (Piñuel, 2002). Las categorías seleccionadas para su registro y cuantificación consideraron desde lo más externo y formal (lo cuantitativo y cualitativo siempre medible) a lo más conceptual, los actores, los conceptos vertidos, etc. (Yelo, 2002).

Tomando como referencia esta visión del análisis de contenido, se asumió una metodología híbrida de investigación que combinara la recolección de datos cuantitativos y cualitativos, y su análisis en interpretación para obtener una comprensión profunda (Creswell y Plano, 2007, Molina-Azorín, 2012). Se ha optado por un diseño explicativo de la metodología en dos etapas (Creswell y Plano Clark, 2007). En primer lugar, el análisis de contenido permitió la obtención de datos cuantitativos mediante la aplicación de la ficha de análisis que se expone a continuación a los textos que constituyeron la muestra. La segunda fase se centró en el análisis cualitativo que se orienta a describir y profundizar en las categorías definidas en la búsqueda de una comprensión más amplia del objeto de estudio (Guerrero Bejarano, 2016).

La ficha de análisis elaborada para este estudio incluyó seis variables:

a. Las primeras cuatro permitieron identificar el texto por el año en que fue galardonado, el nombre del autor, el título del texto y el medio en el que fue publicado. Gracias a esta última condición se obtuvieron datos cuantitativos sobre cuál ha sido el medio más galardonado.

b. La siguiente variable profundizó en el estudio del perfil del autor para el que se han definido,

a su vez, tres variables independientes: si era un periodista, escritor o filólogo, señalando en todos los casos el perfil principal, aunque en algunos casos sea doble.

c. La última variable fue la referida a los artículos que, aunque centrada en la lengua en los medios de comunicación tal y como requieren las bases del premio, aborda diversos aspectos. Para la definición de las variables independientes relativas al tema de los textos, se partió de *cinco frentes* que define el profesor Jesús Castañón (1998, citado por Iglesias, 2003, p. 392) respecto a la formación lingüística de los periodistas, que son:

- Responsabilidad individual del periodista ante la pureza idiomática, unidad y conciencia de su importancia para el desarrollo profesional de su trabajo.
- Corrección lingüística de textos. Ello exige un pacto entre periodistas y académicos para poner las convicciones académicas, periodísticas y docentes al servicio de la unidad idiomática.
- Estudio reflexivo del español. La unidad idiomática como infraestructura económica y el pacto del dominio del español.
- Redacción y aspectos estrictamente lingüísticos como corregir el déficit de sintaxis, coherencia de ideas, orden, uso reflexivo de estructuras y el buen manejo de los géneros y la retórica.
- Pasión por la propia lengua.

En el análisis del tema de los artículos premiados con el Delibes se seleccionaron tres de estos aspectos mencionados por Castañón, los enumerados en primera, cuarta y quinta posición, por ser los más susceptibles de tratamiento en el formato de un texto periodístico. Por tanto, las variables temáticas definidas han sido: i) responsabilidad del periodista en el uso de la lengua; ii) corrección lingüística y evolución del idioma, y iii) pasión por la propia lengua.

La ficha de análisis no incluyó la variable de género periodístico ya que, en todos los casos, los textos premiados se enmarcaron en el género *artículo de opinión*.

Resultados

Publicaciones y autores galardonados

El periódico más premiado fue *El País*, con cinco artículos galardonados publicados en las páginas del diario (20 %), a los que se sumaron los cinco artículos aparecidos en el suplemento dominical *El País Semanal* (20 %); esto supone que la cabecera de Prisa ha sido galardonada en un 40 % de las ocasiones. Le siguieron *ABC* y *El Norte de Castilla*, con tres premios cada uno (12 %), y *La Vanguardia* y *Diario de Valladolid El Mundo* completaron la lista con dos textos premiados (8 %). Un premio (4 %) obtuvo textos que aparecieron en el suplemento *El Cultural* de *El Mundo*, *La Tribuna de Canarias*, *Eldiario.es*, *Yorokubu* y *Archiletras*.

El perfil mayoritario de entre los 22 autores premiados fue el de periodista (68,2 %, 15 autores) seguido de los filólogos (22,7 %, 5 galardonados) y por último los escritores (9,1 %, 2 autores). Algunos de los galardonados tienen un doble perfil. Por ejemplo, periodista y escritor, como el caso de José Jiménez Lozano y Juan José Millás. También se encontró un doble perfil que combina el periodismo y la filología, por ejemplo, Magí Camps. Hubo otros premiados, como Ignacio Camacho, que han desarrollado su trayectoria profesional en el periodismo desde una formación filológica.

Tema de los textos

El eje temático que agrupó un mayor número de textos es el definido como *corrección lingüística y evolución del idioma*, en el que se identifican y corrigen errores de uso del idioma en los medios de comunicación gramaticales como de vocabulario, neologismos o anglicismos, y también se identifican los problemas o dificultades de la lengua en

evolución ante los cambios tecnológicos y sociales. En este grupo hay un total de once textos que suponen un 44 % del total.

El segundo eje temático, *la responsabilidad del periodista en el uso del idioma*, se abordó en siete artículos, 38 % del total, que centraron su exposición en la necesidad genérica de un mayor cuidado del idioma en los medios, sin detallar errores gramaticales o de vocabulario. Por último, en el tercer eje temático *–pasión por la lengua–* se incluyen textos que defienden la riqueza del español a ambos lados del Atlántico, con siete artículos premiados, que representan un 28 % de los 25 artículos analizados.

Corrección lingüística y evolución del idioma

Los errores gramaticales identificados en los medios de comunicación y su corrección fueron el tema central de los once artículos agrupados bajo esta línea temática. Pero también en estos textos los autores reflexionaron sobre la evolución de la lengua y del papel que cumplen los propios medios en los cambios mediante una especie de “retroalimentación: los periodistas se hacen eco de las novedades (son, por tanto, una especie de termómetro gramatical y léxico de una sociedad) y, al mismo tiempo, fomentan y desarrollan en esa sociedad estos fenómenos” (Aleza, 2006, p. 28).

De los once artículos, cinco se centran en diferentes aspectos de la necesaria corrección en el uso del idioma, tanto gramatical como ortográfica o de vocabulario. La corrección gramatical centra los artículos de los filólogos Valentín García Yebra y María Ángeles Sastre. En “Desajustes gramaticales”, Valentín García Yebra presenta una selección de 17 *desajustes* publicados en distintos medios escritos. El que fuera miembro de la Real Academia de la Lengua comienza haciendo referencia a su obra *El buen uso de las palabras* (2003), en la que dedica espacio para corregir impropiedades sintácticas como las que enumera. Se trata principalmente de errores de concordancia de género

Tabla 1. Premios Nacionales de Periodismo Miguel Delibes en Prensa

Año	Autor	Perfil	Título	Medio	Tema
1996	Fernando Lázaro Carreter	Filólogo	Perdonar	ABC	Corrección
1997	Vicente Verdú	Periodista	La vista sorda	El País	Responsabilidad
1998	Álex Grijelmo	Periodista	El lenguaje informático y viva Manitu	El País	Corrección
1999	Jesús Marchamalo	Periodista	85 palabras	La Tribuna de Canarias	Pasión
2000	José Jiménez Lozano	Periodista/escritor	Sobre el español y sus asuntos	El Norte de Castilla	Pasión
2001	Carlos Luis Álvarez, Cándido	Periodista	De la lengua española	ABC	Pasión
2002	Juan José Millás	Escritor/periodista	Errores	El País	Responsabilidad
2003	Javier Marías	Escritor	El oficio de oír llover. Locuacidades ensimismadas	El País Semanal	Responsabilidad
2004	Valentín García Yebra	Filólogo	Desajustes gramaticales	El País	Corrección
2005	Andrés Trapiello	Escritor	El arca de las palabras	La Vanguardia	Pasión
2006	María Ángeles Sastre Ruano	Filóloga	El plural de algunos compuestos	El Norte de Castilla	Corrección
2007	Tomás Hoyas	Periodista	Flapigozo Congreso	Diario de Valladolid-El Mundo	Pasión
2008	Antonio Álamo González	Periodista	Corazón de oro	El Norte de Castilla	Responsabilidad
2009	Luis María Anson	Periodista	El idioma del periodismo	Suplemento El Cultural-El Mundo	Responsabilidad
2010	Joaquín Sánchez Torné	Periodista	Una irresponsabilidad con tilde y acento	Diario de Valladolid-El Mundo	Responsabilidad
2011	Magí Camps Martín	Periodista/filólogo	El roscó de los americanismos	La Vanguardia	Pasión
2012	Isaías Lafuente	Periodista	Sin peros en la lengua	El País	Corrección
2014	Ignacio Camacho	Periodista	Almendras amargas	ABC	Pasión
2016	Martín Caparrós	Periodista	Viral, Ladramos Sancho y Contra las letras	El País Semanal	Corrección
2017	Elena Álvarez Mellado	Filóloga	Metáforas peligrosas: el cáncer como lucha	Eldiario.es	Corrección
2018	Mariángeles García	Filóloga	Relatos ortográficos. Ten cuidado con la coma criminal	Yorokubu	Corrección
2019	Mar Abad	Periodista	El lenguaje impaciente: cada vez más corto, cada vez más rápido	Archiletras	Corrección

Fuente: elaboración propia, a partir de listado de galardonados (<https://asociacionprensavalladolid.es/premio-miguel-delibes-2>).

y número con algunos ejemplos que resultan sorprendentes y hasta divertidos. Por ejemplo, los derivados del desorden sintáctico “Una ley contra el velo en Francia viola los derechos humanos” (Una ley de Francia contra el velo...) o “El director de Juventud critica la obsesión por el sexo de un diputado” (La obsesión de un diputado por el sexo), son algunos de los ejemplos que señala en los medios de comunicación impresos (APV, 2016, p. 55).

María de los Ángeles Sastre explica con sencillez y amenidad “El plural de algunos compuestos”, publicado en la sección “Uso y norma del castellano” que comenzó a publicarse en junio de 2006 en *El Norte de Castilla*, en el que explica la formación correcta del plural en compuestos como, las *horas punta* o las *ciudades dormitorio* (Sastre, 2006).

Fernando Lázaro Carreter, en su texto “Perdonar” (1997), se refería al mal uso de ese verbo en el periodismo deportivo, “en el fútbol, desperdiciar repetidamente un equipo las ocasiones de meter gol; antes se decía simplemente fallar” (p. 701). Y, como profetizaba Lázaro Carreter a finales de los años 1990, esta *nueva* acepción triunfó en el vocabulario mediático y continúa utilizándose, a pesar de que la Fundación del Español Urgente recordó en 2013 que es más recomendable “fallar una ocasión que perdonarla”.

Los *Relatos ortográficos* de Mariángeles García abordan la corrección ortográfica con un lenguaje coloquial y directo. Es el caso del texto “Ten cuidado con la coma criminal”, denominación que la autora afirma tomar del lingüista peruano Alfredo Valle Degregori. García personifica el signo de puntuación como “hábil, sigilosa, muy atractiva (sin ser explosiva para pasar desapercibida) y tremendamente peligrosa y letal” y señala como su “especialidad” “destrozar familias”, es decir, separar el sujeto del predicado o entre el verbo y el objeto. Las pausas habituales al hablar pueden generar esta confusión al escribir, señala la autora, que pone varios ejemplos, incluso alguno suyo con errores y su formulación correcta.

Un total de seis artículos incluidos en esta línea temática abordan la corrección lingüística desde

la perspectiva de su evolución a través de diferentes procedimientos como la metáfora, el eufemismo, el préstamo o el calco o por la influencia de las nuevas tecnologías. Las metáforas constituyen el eje del último texto premiado, titulado precisamente “Metáforas peligrosas: el cáncer como lucha”, de Elena Álvarez Mellado (2017). La metáfora, como señala Rodríguez (2008), puede encontrarse en todo tipo de textos periodísticos “tanto político como deportivo, científico y económico; y en todas sus manifestaciones, aparece como una forma de traducir lo abstracto (lo no conocido) a lo concreto (lo conocido); el tópico, el comentario” (p. 173).

La filóloga Elena Álvarez Mellado (2017) aborda en su texto el triunfo de las metáforas de corte bélico a la hora de tratar en los medios de comunicación la enfermedad del cáncer, así como otras metáforas que se refieren al dinero como algo líquido, o a internet como si estuviese físicamente encima de nosotros. Para esta autora, las metáforas constituyen “uno de los mecanismos más prolíficos de producción de nuevos significados”, aunque alerta del peligro de metáforas como la del cáncer como lucha que “nos está colando subliminalmente la noción de que la muerte o la convalecencia son formas de fallar, de rendirse de perder”.

Otro de los mecanismos del cambio semántico en los medios de comunicación es el eufemismo, relacionado con la contaminación del lenguaje periodístico por el lenguaje político tanto que “la exigencia extrema de eufemismos conlleva lo que ha dado en denominarse ‘lenguaje políticamente correcto’” (Rodríguez, 2008, p. 175). En *El dardo en la palabra*, premiado con el Delibes, Lázaro Carreter (1997) denuncia el eufemismo del lenguaje en este caso, en el lenguaje administrativo, en el texto de una reforma educativa que utiliza el término *correcciones* por *sanciones* y divide esas *correcciones* en *paliativas* y *acentuantes*, lo que hace exclamar al que fuera director de la Academia. “¡Así se habla, sí señor/a, con sal y gracejo políticamente hipercorrectos! Fuera aquello de atenuantes y agravantes que parecen términos

carcelarios, incompatibles con la inocencia de las criaturas” (p. 702).

La crítica a los eufemismos y el debate sobre el sexismo lingüístico es el tema del texto de Isaías Lafuente titulado, “Sin peros en la lengua”, publicado en *El País* en 2012 que retomó en su libro *Y el verbo se hizo polvo* (2014) entra en el debate sobre el sexismo lingüístico. Reflexiona sobre un texto publicado también en *El País* por distintos académicos y se insta a la Academia a seguir trabajando para mejorar nuestro lenguaje y hacerlo más inclusivo, pero también a que continúe con:

[...] su labor analítica, divulgadora y denunciadora, para poner en solfa los lenguajes acuñados desde la economía y desde la política, cargados de circunloquios, lugares comunes y eufemismos, que, además de atentar contra la estructura y los usos de nuestra lengua, tuercen la realidad hasta los límites del engaño y evidencian la baja consideración que unos y otros tienen de los ciudadanos y ciudadanas. (Lafuente, 2014, p. 172)

Los neologismos son uno de los elementos del lenguaje mencionados en varios artículos. Cabe señalar que el lenguaje periodístico, en tanto que un lenguaje especial que además abarca subcódigos o incluye elementos propios de otros lenguajes especiales, tiene una gran permeabilidad para la adopción de términos de lenguas extranjeras, al igual que otros lenguajes especiales como la medicina, el deporte o la informática (Guerrero y Núñez, 2002, p. 120).

Álex Grijelmo, en 1998, fue el primer premiado que introdujo este tema en el texto titulado “El lenguaje informático y viva Manitu”, en el que reflexiona sobre el sentido críptico del lenguaje informático para los profanos como las palabras mágicas de los hechiceros. El autor piensa que la lengua tiene sus propios mecanismos para buscar palabras para nuevas realidades utilizando términos antiguos y pone como ejemplo *azafata*, *lanzadera* o *red*. En este último caso, señala Grijelmo, “la vieja red de pescador describe hoy la inmensa

telaraña informática”. Sin embargo, alerta del peligro de los neologismos porque la falta de vocabulario en castellano de algunos expertos puede hacer que prefieran “escudarse en que tal o cual término no tiene traducción [...]. Así, durante un tiempo empobreceremos nuestra lengua y levantamos barreras entre los sabios y quienes aspiran a alcanzar su sabiduría” (APV, 2016, p. 29).

También las nuevas tecnologías son el punto de partida de los tres artículos premiados del periodista Martín Caparrós. El primero, “La palabra viral” (2016a), expone la evolución de la expresión viral que “empezó relacionándose con la idea de enfermedad, pero ha mutado en concepto que mide el interés de un contenido ‘online’”. El propio autor señala la coincidencia entre el rápido crecimiento del uso de la expresión y su significado de “propagación veloz de información”. Los otros dos artículos de Martín Caparrós alertan del empobrecimiento del lenguaje. “Contra las letras” (Caparrós, 2016b), se refiere a la generalización de los *emojis*, o emoticonos, para la comunicación a través de los móviles: “Los pictogramas ya no pertenecen al pasado. En la comunicación actual, los dibujos aspiran a suplantar a las palabras”, remontándose a las pinturas rupestres o los jeroglíficos. “Ladramos, Sancho” (2016c) critica el abuso de “onomatopeyas de origen anglosajón como ‘¡guau!’ que se impone en un idioma cada vez más maltratado por los hispanohablantes”.

La evolución del lenguaje es el elemento central del texto de Mar Abad en *Archiletras* (2019) en el que señala la prisa, la urgencia como una de las principales razones del cambio en el idioma, por ejemplo, la eliminación de la interrogación inicial o la contracción de palabras por el uso de móviles.

La autora hace un recorrido por la forma de escribir en los periódicos desde finales del siglo XIX a nuestros días. Comienza señalando la amplitud de las frases de los periódicos de finales del siglo pasado y cómo la sucesiva incorporación de nuevos medios (primero la radio y luego la televisión) y otros elementos técnicos (de las máquinas de escribir a los ordenadores y de estos a los móviles)

han puesto de manifiesto la *plasticidad* de nuestra lengua y su capacidad de adaptación. En línea con los textos de otro de los premiados, Martín Caparrós, quien abordaba la iconización del lenguaje, Abad también pone de relieve cómo el futuro del idioma estará en la relación que se formará entre las palabras y los formatos audiovisuales y tecnológicos.

Responsabilidad del periodista en el uso de la lengua

La importancia de que los medios de comunicación utilicen correctamente el idioma, por la influencia que tienen en el habla general, es la línea temática principal de seis de los artículos premiados escritos en su mayoría por periodistas (cinco) y en un caso por el escritor Javier Marías.

Esta es la idea central del texto del periodista y miembro de la Real Academia, Luis María Anson, titulado “El idioma del periodismo” (2009). En él presenta, a modo de justificación de los posibles errores de los periodistas, dos situaciones del trabajo periodístico, una cobertura de un conflicto bélico y la retransmisión radiofónica de una final futbolística, para defender a los profesionales que trabajan a pie de calle en situaciones difíciles con el esfuerzo añadido de expresarse con corrección. Anson asegura que la televisión y la radio, principalmente, influyen en el habla de la gente y los periodistas son conscientes de su responsabilidad, y señala que el peligro para la lengua está más en el mundo de la comunicación digital.

Un paso más allá va Vicente Verdú en el texto “La vista sorda” (1997) donde hace referencia a la vigilancia que los lectores hacen de los errores en el uso del idioma por parte de los medios de comunicación, en este caso concreto, mediante las cartas al Defensor del Lector de *El País*. Verdú califica los neologismos, dequeísmos o defectos ortográficos y gramaticales, entre otros fallos, de *polución mediática*, porque considera que “la ecología general rechaza esta basura como un tóxico de primer grado”. Señala que el éxito de ventas de

libros de académicos y periodistas sobre el idioma pone de manifiesto que no podemos pasar por alto, o *hacer la vista sorda* en la expresión que usa en el título, los disparates lingüísticos de los medios de comunicación, porque “hablar y escribir con limpidez, pero también con la capacidad de seducir es un requerimiento en la era de la información. [...] Más bien, como ordena el sentir general, todos queremos un mundo limpio, sin ruidos; aseado y capaz de promover la salud, la belleza y la mejor identidad del idioma” (APV, 2016, p. 24).

En la misma línea esperanzada de defensa del idioma Juan José Millás, en “Errores” (2002), afirma que “nosotros estamos hechos de palabras”. Toma como referencia el inicio de la novela titulada *Cuando éramos mayores*, de Anne Tyler, para defender el poder del lenguaje para rectificar y construir una sociedad mejor ya que:

[...] si todavía estamos a tiempo de construir una frase tan sencilla, pero tan eficaz, como la de esa novela: Érase un mundo que descubrió que se había convertido en un mundo equivocado. Hay que hacer un pequeño esfuerzo sintáctico, pero vale la pena. Viva la gramática. (Millás, 2002)

A partir de la anécdota de un músico que ajusta su armónica cuidadosamente hasta dar con la nota adecuada y que incluso llega a sacar tres armónicas, el periodista Antonio Álamo, en “Corazón de oro” (2008), denuncia el descuido con que se trata el lenguaje en algunos textos informativos. Para Álamo, el lenguaje es al periodista, lo que la armónica para ese músico, una herramienta de trabajo, pero “determinadas herramientas de trabajo tienen vida y evolucionan, aunque también necesitan cierto mimo; y no por ellas, que saben cuidarse solas como lo demuestra el castellano a través de los siglos, sino egoístamente por nosotros” (Álamo, 2008).

Los textos del escritor Javier Marías (2005) y del periodista Joaquín Sánchez Torné (2006) abordan la responsabilidad del periodista en el uso del lenguaje alertando de la contaminación por el lenguaje

político. Javier Marías utilizó el título de uno de los textos premiados, “El oficio de oír llover”, para encabezar la antología de artículos publicada en 2003. En el texto publicado en el suplemento *El País Semanal* el 18 de septiembre, critica la “cada vez más escasa importancia que se da a lo dicho y a las palabras, algo que permite que numerosas chorradas o vaciedades o falacias, sobre todo en boca de políticos, queden impunes y sin ser contestadas”. Pero su crítica no se centra en los políticos, sino que se extiende también a los periodistas y colaboradores para quienes ese “oficio de oír llover” implica tratar de “distinguir algo en medio del rumor manso o el ruido atronador (según los casos) de los acontecimientos” (2005, p. 15).

El lenguaje político es el blanco de las críticas del primer artículo premiado de Javier Marías, que acusa, principalmente a los políticos, de hablar sin decir nada: “No me bastaba saber que los políticos hablan casi siempre en hueco, ni que la mayoría de los periodistas los oyen como quien oye llover, hartos de que aquellos formulan tan solo sandeces, vaciedades y desfachateces” (2005, p. 114). Pero Marías hace extensiva a la población en general la costumbre de mantener una charla vacía e insustancial y que nadie escuche a nadie y lo relaciona con el uso, abusivo e indiscriminado de los teléfonos móviles. El segundo texto premiado, “Locuacidades ensimismadas”, abunda en la relación entre las novedades tecnológicas y la falta de calidad de la comunicación. Cabe señalar que, en la fecha de publicación del artículo, el desarrollo e implantación de los teléfonos inteligentes o *smartphones* y sus aplicaciones, especialmente las relacionadas con la imagen, era todavía incipiente y a pesar de ello Marías ya lamentaba una sensación de pérdida de peso y sentido de las palabras: “no es ya que se las lleve el viento, según la inmemorial expresión, sino que se difuminan en el aire solas, nada más salir de las bocas, sin necesidad de la más leve brisa” (2005, pp. 117-118).

Joaquín Sánchez Torné, en “Una irresponsabilidad con tilde y acento”, afirma que “el idioma es quizá el mayor tesoro que puede tener una

sociedad civilizada” pero que a pesar de eso muchos políticos y algunos periodistas lo usan mal. El remedio, para el autor, estaría en enseñar a hablar, “porque la mejor forma de escribir bien es hablar bien [...]. Habla normal, escribe normal y te comprenderán; hazlo mal y sólo alcanzarán a entenderte” (APV, 2016, p. 81-83).

Pasión por el propio idioma

La nómina de galardonados con el premio Delibes se completa con otros siete nombres y textos que se encuadran dentro de la línea temática general que se ha denominado *pasión por el propio idioma*, siguiendo la terminología de Jesús Castañón. Se trata de un conjunto de textos dispares, tanto en la visión que ofrecen, unos más pesimistas y otros más positivos, como por el estilo. Algunos tienen un tono literario como “85 palabras”, de Jesús Marchamalo, que nos traslada a un mundo casi sin palabras y transmite una sensación de angustia, soledad e incomunicación (APV, 2016, pp. 31-32).

La visión positiva sobre el idioma la presenta el Premio Cervantes, José Jiménez Lozano, en “Sobre el español y sus asuntos”, donde pronostica que el español se consolidará como lenguaje verdadero si está alimentado por una sólida cultura y en él se expresan cosas esenciales para todo hombre (APV, 2016, pp. 35-37). En “De la lengua española”, Carlos Luis Álvarez, Cándido (2001), es más pesimista. Después de lamentar que el latín no sea lengua franca europea, concluye que la lengua española hablada ha perdido calidad y expresividad “al rechazar la diferencia y no permitir ni un instante de gracia”.

Las palabras, su significado, su belleza y su creación centran el texto de Andrés Trapiello, “El arca de las palabras” (2004a), donde cuenta la fascinación que en él ejercen las palabras y el diccionario e invita al lector a leer con él cinco páginas del diccionario cada día y a sentir la magia de las palabras. Por su parte, “Flapigozo Congreso” del articulista vallisoletano Tomás Hoyas parte de la original propuesta en la que un Congreso

Internacional de la Lengua Española en Colombia es asaltado por un grupo de escolares que “inventan” preciosas y sorprendentes palabras. Como señala el autor, “el lenguaje es la magia infantil que nos redime de la grotesca realidad” (APV, 2016, pp. 69-70).

El español de América está representado en “El rosco de los americanismos”, del periodista y filólogo Magí Camps (2011), que presenta una pequeña selección de palabras desconocidas para nosotros y usadas normalmente en distintos países de Hispanoamérica. Los vocablos aparecen en el *Diccionario de americanismos*, de la Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), que contiene 70 000 voces y 120 000 acepciones (Camps, 2011).

A la muerte de García Márquez, escribe Ignacio Camacho “Almendras amargas”, artículo que rebosa admiración por la prosa del nobel colombiano que “transformaba los materiales del idioma en una orfebrería de sonidos” y “convertía la quincalla de la realidad en un tesoro metafísico de riqueza insondable”, lo compara con Prometeo que arrebató a los dioses el fuego y “la potestad demiúrgica de poner nombre a las cosas que antes había que señalar con el dedo” (Camacho, 2014).

Estudio de los resultados

Respecto al perfil de los galardonados, 68,2 % son periodistas, seguido de un 22,7 % de filólogos y un 9,1 % de escritores. La relación de premiados incluye miembros, en su día o en la actualidad, de la Real Academia Española, como los filólogos Fernando Lázaro Carreter (director de la RAE entre 1991 y 1998) y Valentín García Yebra. También miembro de esta institución es el periodista Luis María Anson, o uno de los escritores reconocidos con el premio, Javier Marías. El predominio de los profesionales del periodismo entre los galardonados puede tener diversas explicaciones. En primer lugar, habría que tener en cuenta una cierta predisposición ya que la organización que otorga el premio es una asociación profesional de periodistas, pero no

puede obviarse el hecho de que los filólogos que escriben en los medios suponen un porcentaje reducido frente al de los periodistas, que aportan su firma no solo en las informaciones sino también en los textos de opinión como los que se analizan.

Otra cuestión que cabe señalar es que entre los 22 autores que componen la muestra de este estudio solo se incluyen cuatro mujeres que suponen 18,2 % de los galardonados con el Premio Delibes. Esta cifra se aproxima, aunque es inferior, al 21 % de mujeres que escriben en las secciones de opinión de los periódicos según el estudio “ColumnistAs”, realizado por la consultora de comunicación Planner Media. Otro aspecto interesante es que de las cuatro mujeres premiadas solo una es periodista y las otras tres son filólogas.

La reflexión sobre el impacto de las nuevas tecnologías y los nuevos medios en la lengua puede verse desde el primer galardonado en 1996, Lázaro Carreter, que hace referencia a los comentaristas deportivos audiovisuales o en la tercera edición en 1997 con el texto de Álex Grijelmo (2014) sobre el lenguaje informático. Esta preocupación se ha mantenido como una constante a lo largo del premio en muchas de sus ediciones, en 2003 en los artículos de Javier Marías, o en los textos de Martín Caparrós (2016a, 2016b, 2016c) o el último galardón de Mar Abad, en 2019.

Respecto a los temas tratados, la presencia del español de América en los textos galardonados es mínima. Se reducen principalmente al texto del periodista y filólogo Magí Camps (2011) que centra en el *Diccionario de americanismos*, o el del periodista vallisoletano Tomás Hoyas que hace referencia al XIII Congreso Internacional de la Lengua celebrado en Colombia, pero de forma indirecta, pues se basa en una iniciativa desarrollada en el marco de este evento con escolares. Podría incluirse en este grupo temático el texto de Ignacio Camacho a la muerte de García Márquez o la referencia a la relevancia política y económica de los hispanohablantes en Estados Unidos que realiza José Jiménez Lozano. En conjunto, apenas se encuentra una referencia directa y tres indirectas

al español de América que no reflejan la política panhispánica que viene desarrollándose desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y la propia Real Academia Española. Esta labor ha cristalizado en la primera década del siglo XXI en publicaciones como el mencionado diccionario, así como el *Panhispánico de dudas*, la *Nueva gramática* y la *Ortografía* españolas, entre otras. Igualmente, en el periodo del premio entre 1996 y 2019, se han celebrado seis congresos de ASALE de los que solo existen referencias concretas en los textos premiados al celebrado en Medellín (Colombia).

En cuanto a la tipología de los periódicos galardonados, el hecho de que la cabecera más premiada sea una de difusión nacional, como *El País* que, junto a los textos de su suplemento dominical, representa un 40 % de los premios y que también la segunda cabecera con más premios sea nacional, *ABC* con un 12 %, puede deberse a que el Premio Miguel Delibes tiene carácter nacional. También es importante el peso de periódicos de ámbito regional de Castilla y León con sede en Valladolid, *El Norte de Castilla* agrupa 12 % de los galardones y *Diario de Valladolid-El Mundo*, 8 %. La explicación en este caso puede deberse a que esta es la ciudad y la región donde se radica la Asociación de la Prensa de Valladolid que concede el premio. Cabe señalar también que el primer periódico digital galardonado fue *ElDiario.es* en 2017. Los dos últimos años los textos premiados se publicaron en iniciativas periodísticas que tienen una doble personalidad, papel y digital. *Yorokubu*, que combina una cuidada edición en papel y una en web, y *Archiletras*, publicación especializada en lengua que además de la web tiene una revista trimestral y una semestral científica.

Conclusiones

El análisis cuantitativo y cualitativo de los 25 textos de prensa, en papel y digital, del Premio Nacional de Periodismo Miguel Delibes, permite dar respuesta a las preguntas de investigación

inicialmente planteadas para aproximarse a la forma en la que los medios evalúan su propio tratamiento de la lengua. Teniendo en cuenta el carácter exploratorio del trabajo y la diversidad de la muestra, puede constatarse que existe una conciencia crítica en los medios de comunicación en las cuestiones relativas al lenguaje.

Los artículos ganadores del Premio Nacional de Periodismo Miguel Delibes muestran, a lo largo de estos más de veinte años de historia, que los medios de comunicación se han convertido en el campo de batalla de la tensión, siempre existente en un idioma, entre las novedades o desviaciones y la norma. Como señalaba Lázaro Carreter, de una parte están quienes procuran que el idioma tenga una cierta estabilidad interna, teniendo en cuenta que la función esencial de una lengua es la de comunicarse, lo que resultaría imposible sin estabilidad; de otra, estarían quienes aseguran que la evolución y el cambio son inevitables y necesarios. El propio Lázaro Carreter (2003) señala que la estabilidad absoluta es imposible e incluso puede ser *gravemente nociva*, ya que el lenguaje nos permite contactar con las novedades del mundo y “por ello los idiomas cambian, inventando voces, introduciendo las de otros o modificando propias, lo cual produce una fluctuación, a veces fuerte, del sistema lingüístico” (p.11).

Precisamente el hecho de que esta confrontación, si se puede utilizar una metáfora bélica en este caso, suceda en la *arena* de los medios de comunicación, pone de relieve la gran influencia que tienen en el idioma, como coinciden en señalar mayoritariamente en sus artículos los filólogos y periodistas galardonados con el premio.

Los textos también reflejan una triple visión sobre cómo la lengua española afronta esos cambios, pesimista, optimista y práctica. Por un lado, está la opinión negativa de quienes piensan que el idioma se empobrece y se deteriora, como Carlos Luis Álvarez, Cándido, o Joaquín Sánchez Torné, y por otro la visión positiva de quienes alertan de los cambios, pero consideran que el idioma tiene la fuerza suficiente para resistir como Álex Grijelmo

o José Jiménez Lozano e incluso el punto de vista de quienes valoran la plasticidad y adaptabilidad del lenguaje como Mar Abad. Y en medio de esas dos visiones opuestas, una posición práctica en la que se encuentran los textos de autores que apuestan por el uso de los medios de comunicación como vehículo de divulgación de la corrección lingüística, entre los que se encuentran Lázaro Carreter, García Yebra o Jiménez Sastre.

En los textos analizados también se exploran las razones de la mala utilización del español en los medios, entre las que destacan la urgencia propia del trabajo periodístico y las características multimedia de las nuevas tecnologías y los nuevos dispositivos, como los teléfonos móviles.

El hecho de que algunos de los textos galardonados constituyan series de artículos que se prolongan en el tiempo, como la sección “Uso y norma del castellano”, en *El Norte de Castilla*, o los “Relatos ortográficos”, en *Yorokubu*, la colaboración habitual de Álvarez Mellado en *ElDiario.es* e, incluso, la existencia de una revista especializada en lengua como *Archiletras*, permite una respuesta afirmativa a la cuestión de si los medios de comunicación pueden utilizarse como plataforma de educación lingüística. Sin embargo, debería verse más como una tendencia o una posibilidad, teniendo en cuenta las limitaciones de la muestra estudiada en la que estas iniciativas resultan minoritarias.

El interés por la lengua y su correcto uso en los propios medios de comunicación que impulsó la creación del premio en 1996, además de las iniciativas galardonadas mencionadas anteriormente se ha visto impulsado en los últimos años en España a través de secciones en diversas publicaciones periódicas, principalmente en formato digital como *Verne* o *Jotdown*. A esta labor de los medios de comunicación hay que unir, además, la importante tarea desarrollada desde la Fundación del Español Urgente para el uso correcto del idioma en los medios.

El conjunto de los textos analizados ofrece una visión panorámica de la evolución de la lengua en los medios de comunicación, los errores más

habituales o la forma en que el idioma se adapta a las novedades tecnológicas y sociales. Este corpus de textos además ofrece grandes posibilidades como instrumento didáctico en las asignaturas de Redacción Periodística o Lengua Española Aplicada a los Medios de Comunicación, o materias similares que suelen incluirse en los planes de estudio de los grados en Periodismo de las universidades españolas.

Reconocimientos

Este artículo es fruto de las actividades realizadas en el marco del Proyecto de Innovación Docente “Coordinación y desarrollo de metodologías docentes en producción del mensaje periodístico”, de la Universidad de Valladolid desarrollado durante el curso 2017/2018.

Referencias bibliográficas

- Abad, M. (25 de noviembre de 2019). El lenguaje impaciente: cada vez más corto, cada vez más rápido. *Archiletras*. Recuperado de <https://www.archiletras.com/firma/el-lenguaje-impaciente-cada-vez-mas-corto-cada-vez-mas-rapido/>
- Álamo, A. (28 de octubre de 2008). Corazón de oro. *ElNortedecastilla.es*. Recuperado de https://www.elnortedecastilla.es/20081028/articulos_opinion/corazon-20081028.html
- Aleza Izquierdo, M. (coord.) (2006). *Lengua española para los medios de comunicación: usos y normas actuales*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Álvarez, C.L., Cándido. (29 de octubre de 2001). De la lengua española. *ABC*. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2001/10/29/013.html>
- Álvarez Mellado, E. (23 de octubre de 2017). Metáforas peligrosas: el cáncer como lucha. *Eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/zonacritica/Metaforas-peligrosas-cancer-lucha_6_700339986.html
- Anson, L.M. (3 de julio de 2009). El idioma del periodismo. *Suplemento El Cultural, diario El Mundo*.

- Recuperado de <https://www.fundeu.es/noticia/el-idioma-del-periodismo-5728/>
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.
- Armentia Vizueté, J.I. y Caminos Marcet, J.M. (2009). *Redacción informativa en prensa*. Barcelona: Ariel.
- Asociación de la Prensa de Valladolid (APV) (2016). *20 años del Premio Nacional de Periodismo Miguel Delibes*. Valladolid.
- Camacho, I. (20 de abril de 2014). Almendras amargas. ABC.es. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2014/04/20/015.html>
- Camps, M. (7 de febrero de 2011). El rosco de los americanismos. *LaVanguardia.com*. Recuperado de <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2011/02/07/pagina-30/85738843/pdf.html?search=Magi%20Camps>
- Caparrós, M. (21 de abril de 2016a). La palabra viral. *El País Semanal*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/04/21/eps/1461189656_146118.html
- Caparrós, M. (18 de agosto de 2016b). Contra las letras. *El País Semanal*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/09/22/eps/1474495539_147449.html
- Caparrós, M. (22 de septiembre de 2016c) Ladramos Sanchó. *El País Semanal*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/09/22/eps/1474495539_147449.html
- Chillón, A. (2011). El «giro lingüístico» en periodismo y su incidencia en la comunicación periodística. *Cuadernos.Info*, 14, 24-47. DOI: <https://doi.org/10.7764/cdi.14.180>
- Creswell J.W. y Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fundación del Español Urgente (2013). *Fallar una ocasión mejor que perdonarla*. Recuperado de <https://www.fundeu.es/recomendacion/fallar-una-ocasion-mejor-que-perdonarla/>
- García, M. (2017) Ten cuidado con la coma criminal. *Yorokubu*. Recuperado de <https://www.yorokubu.es/cuidado-con-la-coma-criminal/>
- García, M. (2018). *Relatos ortográficos. Cómo echarle cuento a la norma lingüística*. Madrid: Pie de Página
- García Yebra, V. (2003). *El buen uso de las palabras*. Madrid: Gredos.
- Grijelmo, Á. (2014). *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus.
- Guerrero Bejarano, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *Innova Research Journal*, 1(2), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guerrero Salazar, S. y Núñez Cabezas, E.A. (2002). *Medios de comunicación y español actual*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Iglesias Casal, I. (2003). Lengua y medios de comunicación: sobre gazapos, disparates y otros infortunios. En *Actas XIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 390-410). Burgos.
- Lafuente, I. (2014). *El verbo se hizo polvo*. Barcelona: Espasa.
- Lafuente, I. (7 de marzo de 2012) Sin peros en la lengua. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2012/03/07/actualidad/1331130649_242594.html
- Lázaro Carreter, F. (1997) *El dardo en la palabra*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Lázaro Carreter, F. (2003). *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid: Aguilar.
- Marías, J. (2005). *El oficio de oír llover*. Madrid: Alfaguara.
- Martínez Albertos, J.L. (1992). *Curso general de redacción periodística*. Madrid: Paraninfo.
- Millás, J.J. (2002). Errores. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2002/10/11/ultima/1034287202_850215.html
- Molina-Azorín J.F. et al. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15, 55-62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cede.2012.01.001>
- Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de <https://bit.ly/1K1aSol>
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE) (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez Fernández, A.M. (2008). El español en la prensa: aspectos léxico-semánticos. En A. Arroyo

- Almaraz (coord.), *La lengua española en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías* (pp. 133-181). Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Sánchez Torné, J. (2006). *El periodismo hecho jirones*. León: Eolas Ediciones.
- Sastre, M.A. (26 de agosto de 2006). El plural de algunos compuestos. *El Norte de Castilla*. Recuperado de https://www.elnortedecastilla.es/prensa/20061220/vida/sobre-algunos-plurales_20061220.html
- Trapiello, A. (2006). *El arca de las palabras*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Trapiello, A. (23 de abril de 2004). Criatura-Cruces. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2004/04/23/pagina-51/33649206/pdf.html?search=Andrés%20Trapiello>
- Vellón Lahoz, J. (2013). El lenguaje periodístico: del 'nido de lenguajes' al 'giro lingüístico'. *Comunicación y Sociedad*, XXXVI(4), 153-173. DOI: <https://doi.org/10.15581/003.26.4.153-173>
- Verdú, V. (30 de octubre de 1997). La vista sorda. *El País.com*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1997/10/30/sociedad/878166010_850215.html
- Yelo Díaz, S. (2002). *Hay noticia. Cómo se crea la actualidad: análisis de tres asuntos de periódico*. Madrid: Fragua.



Reseña



RESEÑA

Cómo ayudar a nuestros hijos a alcanzar sus metas. En la escuela, en su vida, para el mundo

Support our children for accomplishing their goals in school, ordinary life and the world

María Elvira Rodríguez Luna* 

Meirieu, Philippe (2017). *Comment aider nos enfants à réussir. À l'école, dans leur vie, pour le monde*. 2a. ed. Burdeos, Francia: Editions Bayard. 192 p.

A lo largo de esta obra, el profesor e investigador francés Philippe Meirieu (Alès, Francia, 1949) reflexiona sobre la transformación vertiginosa de las sociedades tradicionales en Occidente, la cual ha introducido modificaciones sustanciales en los comportamientos de los niños y de los jóvenes, inmersos hoy en contextos culturales complejos muy distantes de los de sus padres y abuelos. Pero, mientras que los tiempos han cambiado, los maestros, padres e instituciones educativas parecen continuar aferrados al pasado, buscando en él respuestas a las necesidades e intereses de los educandos quienes, por el contrario, están permanentemente confrontados por nuevos problemas y con expectativas poco entusiastas sobre su futuro. En este marco recaba en el compromiso de la comunidad educativa con los niños y los jóvenes de las presentes generaciones, con la intención de “darle alguna dirección a nuestra acción educativa y preparar a nuestros hijos para que logren, al mismo tiempo, sus aprendizajes escolares, su proyecto de vida y desempeñen su papel en un mundo que los necesita.”

Sus propuestas pedagógicas impulsan una educación centrada en la emancipación, la autonomía, la gestión y el apoyo, con base en sus experiencias en un mundo en crisis, signado por la ruptura de paradigmas que respaldaban con algunas certezas las soluciones a problemas cruciales. Sin embargo, hasta grandes relatos con la solidez del cristianismo y el marxismo que permitían soñar con la emancipación, la solidaridad, el progreso y un mundo mejor para todos, cayeron aparatosamente al ser desplazados y arrasados en el plano global, con la fuerza de un tsunami, por el comercio desbordado, el individualismo y la destrucción del planeta, dejando a la juventud presa de una gran incertidumbre.

Frente a la abrumadora realidad, Meirieu apela a lo que denomina la *acción sensata* de los padres, los docentes y los profesionales de la educación en su conjunto, a quienes dirige este libro, pues considera que a ellos les corresponde organizar alrededor de niños y jóvenes situaciones estimulantes e interlocuciones de confianza y exigencia que los nutran física e intelectualmente en su vida

* PhD. en Ciencias Pedagógicas. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mariae.rodriguezluna@gmail.com

cotidiana para que puedan progresar y superar con la debida autonomía sus problemas. La acción sensata se asume como una oportunidad para fortalecer la democracia y a través de ella permitirles el desarrollo de su capacidad de pensar y la fuerza para actuar en pro de sus metas.

Estos aspectos son tratados con profundidad y sencillez a lo largo de los seis capítulos que conforman esta obra, en la cual ahonda en los nuevos roles de la familia, la escuela y la sociedad para la formación de ciudadanos en contextos cambiantes y diversos que demandan, a su vez, visiones renovadas respecto a los proyectos personales y educativos de niños y jóvenes. Los textos complementarios son de gran utilidad y pertinencia para la ampliación de los temas tratados.

En el primer capítulo, “Crecer hoy”, Meirieu plantea como insuficiente la introducción de cambios en el sistema educativo frente a las necesidades de las sociedades contemporáneas, pues también se requiere modificar las pautas de crianza de los hijos. Así, por ejemplo, una transformación importante en la sociedad francesa actual –como la de tener los hijos deseados– ha llevado a que estos se constituyan en el centro del proyecto de vida de la pareja, y ha conducido a sus padres a impulsar ciertas pautas de crianza tendientes a evitar sus frustraciones y carencias. Para el autor esto significa que padres e hijos han entrado en el *juego de la felicidad recíproca* donde los primeros ceden ante los caprichos y deseos de los segundos para que estos puedan ser felices, convirtiéndose los hijos en pequeños tiranos de sus padres, juego que conduce a la creación de consumidores y no a la formación de ciudadanos. Esta situación es contradictoria ya que, si el reto fundamental de la educación es la formación de ciudadanos, entonces, hay que enseñar a los hijos a pensar para que alcancen su autonomía; propósito que conlleva ciertas formas de coerción y de límites, como también de orientaciones y apoyos para que niños y jóvenes superen sus pulsiones primarias al generarles espacios para sus acciones conscientes que incentivan su poder de actuar y de pensar.

El reconocimiento de los cambios en las dinámicas sociales debe conducir a la comprensión de las nuevas visiones de los jóvenes sobre sus metas individuales. En épocas anteriores la estabilidad, tanto en el plano familiar como profesional, garantizaba muchos de los logros porque decidir no era una opción en un mundo relativamente estático y jerarquizado. Hoy, por el contrario, las aspiraciones de los jóvenes no se orientan a tener un buen empleo sino a hacer aquello que realmente les gusta. Ya no es importante terminar una carrera y ser profesional, pues el camino no es lineal y muchos deciden tomar rutas diferentes a las impuestas o sugeridas por la familia; sin embargo, la reivindicación del proyecto personal no siempre funciona porque no todos los jóvenes están preparados para la libertad. Por tanto, el desarrollo de la autonomía debe ser el centro del proyecto educativo, emancipación que requiere de la triple alianza entre la familia, la escuela y los lugares de sociabilidad (*tiers-lieux*), porque allí operan los aprendizajes fundamentales. Los chicos deben tener oportunidades para escoger y aprender a hacerlo a partir de las propuestas de los tres grupos mencionados, aspectos en los que se centra el capítulo 2, que profundiza sobre los aprendizajes requeridos actualmente para “triunfar en la vida y triunfar en la escuela”.

De lo anterior se desprende que la tarea central de la educación a través de sus diferentes agentes es la de “construir la autonomía, desde la guardería hasta la universidad”, como lo propone el autor en el capítulo 3. Para lograrlo, la autonomía debe dejar de ser una cuestión abstracta, filosófica y reservada a unos cuantos privilegiados beneficiarios de la educación liberal humanista. El autor plantea diferencias entre autonomía e independencia, pues siempre necesitamos de los otros para poder subsistir, por lo cual para hablar de autonomía es preciso plantearse procesos de autonomización, entendiendo que no se trata de que nuestros hijos sean autosuficientes, sino que estén en condiciones de decidir lúcidamente sobre sus actos y su destino; que sean capaces de instalarse

en un ecosistema mucho más amplio; que puedan anticipar las consecuencias de sus acciones en su contexto inmediato y frente al planeta. Meirieu aborda, entonces, dos procesos articulados: la individuación y la autonomía, por ser tareas esenciales de la educación en diferentes etapas de la formación.

Por otra parte, el autor profundiza en el aprendizaje y, como lo explica en el capítulo 4, concluye que “aprender, no es algo fácil”, como lo muestra Michel Serres cuando define que “aprender es lanzarse al agua, es quitarse las amarras familiares para enfrentarse a lo desconocido”. A su vez, Meirieu considera que los niños siempre quieren saber, pero no aprender, ya que aprender es un proceso complejo que implica esfuerzo pues no es espontáneo. Y, como consecuencia del progreso tecnológico, al niño le interesa saber sin aprender, ya que el saber aparece de forma tan sencilla y asequible que lo exonera de ciertos aprendizajes. Allí está el gran reto de la educación: lograr movilizar los intereses de niños y jóvenes hacia el aprendizaje para no repetir lo dicho por Freinet respecto a que “todo el problema del educador es dar de beber a un caballo que no tiene sed”. Por eso, la escuela necesita despertar el interés por los aprendizajes a partir de la búsqueda de respuestas, contribuyendo a que los hijos redescubran el placer de comprender, el placer del esfuerzo, el placer de la autoexigencia, el placer de la realización de operaciones mentales a través de estrategias de aprendizaje múltiples y complementarias, incluyendo el mundo de las pantallas que están presentes e invaden la vida cotidiana.

En el capítulo 5, titulado “La ayuda en el trabajo escolar: el rol de los padres”, Meirieu sostiene que la enseñanza demanda competencias específicas que los padres no tienen y no tienen por qué tenerlas. Sin embargo, las tareas escolares convierten a los padres en maestros aficionados, improvisados y angustiados cuando, en realidad, deberían ser acompañantes de un proceso que no puede limitarse a ejercicios artificiales como los que a

veces la escuela propone para la casa. Mucho más importante que esta ayuda es la interacción que los padres tengan con sus hijos en espacios sinceros, poderosos en sentidos y en intercambios útiles para el desarrollo de su inteligencia y para todo tipo de aprendizajes individuales y sociales, no solo escolares. Antes que desviarse hacia el ejercicio de un rol para el que no están preparados, los padres deben aprovechar las ocasiones compartidas para que construyan en común, realicen actividades compartidas y disfruten de hacer cosas juntos, antes que convertirse en pedagogos sin los conocimientos y la preparación que esta profesión demanda.

Todo lo anterior conlleva una tarea compartida entre la escuela, los padres de familia, los espacios de intercambios extraescolar, consistente en “gestionar la escolaridad, acompañar la orientación”, como lo propone en el capítulo 6. Para que esto se logre, Meirieu considera necesario refundar las relaciones entre los padres y la escuela en la perspectiva de recuperar la confianza mutua y la actitud favorable de los padres hacia la institución escolar. En efecto, la acción cooperativa de todas las instancias comprometidas en la formación de ciudadanos es indispensable para que el estudiante tenga una percepción positiva de sus docentes y se generen relaciones sociales constructivas.

Así, la gran conclusión del libro es la posibilidad de encarar el reto educativo y *lograrlo juntos*, lo cual implica otorgar nuevos sentidos *al logro de metas*, entendiendo que *tener éxito* conlleva una connotación trasgresora y emancipadora. Lograr algo es encontrar placer en el conocimiento, en la creación, en el servicio a los otros y a la sociedad. Es también renovarse a sí mismo y renovar al mundo. Por tanto, es responsabilidad de los adultos mostrar a los chicos que el éxito y el logro se pueden construir a través de la invención, la imaginación y el compromiso. En suma, aprender significa desmontar las ideas preconcebidas, cuestionar los saberes anteriores, comprometerse en la aventura de los saberes, lanzarse hacia lo desconocido. De allí que la solidaridad, las nuevas formas de

organización social, la desaceleración, la posibilidad de hacer cosas en conjunto sean tareas de la escuela para las cuales los estudiantes necesitan de nosotros, ya que la construcción de un futuro posible solamente puede ser entre todos. Falta espacio de separación de párrafos

Esta obra de gran interés para educadores y padres de familia muestra lo complejo que resulta ejercer los diferentes roles que convergen en la formación de ciudadanos comprometidos con el conocimiento, con el futuro de la humanidad, con

los retos de las sociedades actuales. Para ello propone reflexiones profundas sobre las posibilidades abiertas hacia la construcción de la autonomía desde la guardería hasta la universidad. El libro contiene, además, un índice de los pedagogos y pensadores sobre la educación citados en este trabajo, un perfil académico del autor y una relación de sus principales obras, así como la referencia al sitio de internet en el que se pueden consultar otras publicaciones y sus actividades políticas y científicas de Philippe Meirieu: www.meirieu.com



Autor invitado



AUTOR INVITADO

Pedagogía y didáctica de la literatura: tramas de la subjetividad e imaginación*

Pedagogy and didactics of the literature: plots about subjectivity and imagination

Pedro Baquero Másmela** 

Introducción

Antes de presentar algunas ideas problemáticas sobre lo que pudiéramos llamar, de una parte, pedagogía de la literatura y, de otra, didáctica de la misma materia, quizá sea pertinente establecer ciertos límites del razonamiento que respecto de estos dos conceptos pretendemos plantear aquí. Para el efecto, quiero situar tres tesis básicas a partir de las cuales intentaré poner en cuestión los usos que en nuestro medio se hacen de los términos y discutir, luego, sus implicaciones no solo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literatura o cualquier otro saber, sino en lo que es más profundo: en las relaciones de estas con las tramas de la subjetividad y con la consecuente constitución de determinados tipos de conciencia e identidades, en cuyo trasfondo se muestran los dispositivos del poder y la gubernamentalidad que cada época instaura.

La primera tesis, anclada en los razonamientos del profesor Mario Díaz, de la Universidad del Valle y discípulo de Bernstein, sostiene que la pedagogía, más allá de los sesgos metodológicos y la fijación por la triada *saber/enseñanza/aprendizaje*

y sus amarres psicologizantes, trabaja en la configuración de sujetos e identidades, es un dispositivo de poder y gubernamentalidad que funciona a partir de límites físicos y simbólicos para producir formas de conciencia. La segunda tesis, tomada del profesor de la Universidad Icesi, Armando Zambrano, quien se inscribe en la tradición francesa de la pedagogía y la didáctica, afirma que la didáctica es hija de la razón instrumental y, en cuanto saber, opera sobre las disciplinas tecnocientíficas y en estricta relación con los aprendizajes. Y la tercera, una hibridación de las afirmaciones anteriores con ideas tomadas de distintas fuentes (Resweber, 2000; Rancière, 2003; Angenot, 2010; Ávila, 1991; Bernstein, 1997), defiende que la pedagogía es un saber transversal de naturaleza interdisciplinaria, transhistórica, transdiscursiva, de función reguladora y distributiva (de allí sus vínculos con el poder), más cercano al campo de las grandes mediaciones y al discurso social que a la pretensión científica de las disciplinas o saberes autónomos que creó la modernidad.

La intención discursiva no es tanto hilar las tres tesis, como ponerlas de telón de fondo para discutir los límites y posibilidades de una pedagogía y

* Ponencia presentada en el XII Coloquio de Investigación en Lengua y Literatura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2 y 3 de octubre de 2019.

** Licenciado en Español y Literatura, magíster en Docencia Universitaria. Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en los programas de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y en las Maestrías en Pedagogía de la Lengua Materna y Educación para la Paz. Doctorando en Estudios Sociales en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: pbaquero@udistrital.edu.co

de una didáctica ya de la lengua o de la literatura, o incluso de cualquier saber o práctica que en el actual reinado de la razón instrumental decida *casarse* con la pedagogía, como parece ser la tendencia actual cuando hablamos de pedagogías del conocimiento, de las ciencias, del arte, de la paz, del amor, del conflicto, de la lectura, de la escritura, de la oralidad y, por supuesto, de la lengua materna; cuando en realidad podemos estar discurriendo apenas en el orden menor de la didáctica o, peor aún, deformando la didáctica en un didactismo extremo. De esa problematización nos ocuparemos en las líneas que siguen.

I

La pedagogía hoy

Podríamos empezar este apartado preguntándonos qué entendemos unos y otros por pedagogía y didáctica y, particularmente, por pedagogía de la lengua materna o de la literatura. Seguramente, entraríamos de lleno en un intrínquilis que quizá pondría en aprietos las certezas sobre esos conceptos que constantemente se traslapan y cuya naturalización por el uso terminó despojándolos de su especificidad y desdibujando las fronteras, los límites difusos de sus usos prácticos. Sin poder sustraernos del debate, tal vez no superado, entre quienes defienden un estatuto científico de la pedagogía y quienes la pensamos como un enorme dispositivo discursivo de control y regulación social, más cercano al poder y a la moral que a la ciencia, nos instalamos en cierta perspectiva heteróclita que tanto desmiente su científicidad, como se apoya en tradiciones disciplinares como la sociología, la antropología, la semiótica, las teorías discursivas y la filosofía misma para dar cuenta de su naturaleza.

Acogemos, en principio, las tesis del profesor Díaz Villa, en el sentido de que la pedagogía funciona “como dispositivo transhistórico y como gramática semiótica que está estructurada por reglas (de distribución, de recontextualización y de

evaluación” (Díaz, 2019, p. 16), que cumple un papel determinante

[...] en la constitución de un determinado tipo de conciencia e identidad, en la interacción social, a partir de la determinación de límites físicos y simbólicos que reproduce, y que se internalizan como marcas que se cierran y se abren en la modelación del sujeto. (p. 16)

Lo primero que queremos destacar de esta tesis es que se aleja de las obsesiones metodologistas, como las llama el autor, que reducen la pedagogía a la didáctica y sobreponen los aspectos de enseñanza y de aprendizaje a la función reguladora de los enunciados que allí se movilizan, ignorando o silenciando el sustrato socioantropológico e histórico en el que no solo se producen los significados sino también sus reglas de distribución, recontextualización y evaluación.

Lo segundo, significativo para nuestro propósito argumentativo, es la identificación de la pedagogía como dispositivo de subjetivación, gubernamentalidad y poder, en términos de Foucault, pues como este sostiene en *El sujeto y el poder* (1991), “las luchas del sujeto son también oposiciones a los efectos de poder ligados al conocimiento, a la competencia, a la calificación, a los privilegios del conocimiento, a sus formas de circulación y sus regímenes de saber” (p. 59), lo cual conecta en línea directa con la forma como Bernstein y sus seguidores conciben el lugar de la pedagogía. En esa misma lógica, sostiene el profesor Díaz, la pedagogía trabaja en la subjetividad, produce regímenes de identidad, “le fija límites, la traza, la centra o la descentra. [...] También regula regímenes de razón, en tanto que la formaliza y le crea límites con la racionalidad de sus discursos y prácticas” (p.14), y esto, sostiene Díaz, “significa que lo razonable no siempre depende de la razón” (p. 14) y que allí se juegan, entonces, criterios, convicciones, principios de conducta ética y política que conectan con el campo de la ideología y de esta con el poder.

Ahora, que la tesis de Díaz-Bernstein señale a la pedagogía como una gramática semiótica, la instala en el régimen del discurso y permite pensarla como una práctica también discursiva que, puesta en el plano de lo social, remite a “los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que en una sociedad dada organizan lo decible, lo narrable y opinable y aseguran la división del trabajo discursivo” (Angenot, 2010, p. 21). Así que la pedagogía, el discurso pedagógico puede ser repensado no desde la suma de textos que se transmiten (los contenidos disciplinares) ni desde la estructura superficial de los métodos y técnicas de comunicación, sino desde la gramática que los recontextualiza, es decir, desde los mecanismos y reglas de descontextualización/recontextualización/distribución/evaluación, con las que opera la didáctica en las que lo instruccional, el dominio y apropiación de competencias parecieran subsumir lo regulativo; el nivel en el que se deslizan formas de poder y de control simbólico, de generación de identidades y formas de hacerse sujeto.

Saber pedagógico y saber didáctico

Por su parte, el profesor Zambrano, luego de discernir sobre saber y conocimiento, y de establecer la naturaleza y diferencias entre el saber pedagógico, o saber de la pedagogía, y el saber didáctico, o de la didáctica, atribuye al primero una condición reflexivo-poética que muestra las luchas por las finalidades educativas que cada época concibe como propias; mientras atribuye al segundo un valor estratégico e instrumental:

Preponderante en la historia, la pedagogía se ha ocupado de la enseñanza y reflexiona sobre las finalidades de la acción educativa. En la modernidad, ella trabaja sobre la libertad y la autonomía, principios ilustrados. La didáctica, por su parte, se restringe a la relación aprendizaje-enseñanza y es hija de la razón instrumental. (Zambrano, 2019, p. 76)

De esta primera apreciación quizá haya que destacar que la pedagogía tenía, en su realización práctica, el saber pedagógico, puesto el énfasis en la enseñanza, y que esta, a su vez, tenía sus anclajes en el sentido común: “Tiene sentido común para todos los hombres y en todos los lugares, que el profesor enseñe. Un saber común del profesorado es enseñar” (p. 79). Hasta entonces, cualquiera fuese el saber a enseñar, había cierta disposición del pedagogo a reflexionar continuamente sobre las finalidades: “El pedagogo enseña el saber de las ciencias, los oficios, el arte, la cívica y su finalidad consistirá en defender dicha enseñanza como medio de libertad, como mecanismo de la autonomía” (p. 80). Ese fue el gran ideal de la pedagogía moderna en muchos de cuyos principios perviven las tesis de Kant y Rousseau, y más hacia atrás del mismo Comenio.

Sin embargo, son los mismos desarrollos de la modernidad en sus aspectos tecnocientíficos los que habrían de poner distancias entre esa reflexión continua sobre las finalidades de la enseñanza (la pedagogía) y el nuevo espíritu reflexivo puesto sobre la eficacia y eficiencia del método en la triada que establece la didáctica contemporánea: *objeto/enseñanza/aprendizaje*. En efecto, la didáctica de Comenio con la que surge, justamente, la pedagogía moderna, no es equivalente al saber didáctico contemporáneo. Algo ocurrió allí que transformó radicalmente el sentido mismo de la reflexión y las finalidades de la práctica pedagógica. Se trata de la emergencia de las didácticas específicas cuyas matrices epistemológicas residen en las disciplinas y la preocupación por el aprendizaje, en términos de conductas operativas y de la apropiación de las gramáticas particulares de cada disciplina. Así emergieron, por ejemplo, en el contexto francés, los conceptos de *trasposición didáctica*, *situación didáctica*, *contrato* y *modelación* (Brousseau, 2007), de la misma manera que en el ámbito norteamericano se acuñó el de *profesional reflexivo* (Schön, 1992) para defender cierto tipo de reflexividad instrumental orientada a lograr la

mayor eficacia posible en la implementación metodológica, sin cuestionar nunca la naturaleza ni legitimidad de los saberes enseñados. Al respecto, Gloria Edelstein (2011) señala:

El problema ya no se plantea en términos de si los profesores reflexionan o no sobre sus prácticas –ya que de alguna manera pareciera que lo hacen-, sino de explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esas prácticas y, por tanto, de los procesos de cambio derivados de ellas. (p. 26)

En el trasfondo de este tipo de racionalidad se mueve, justamente, el interés técnico de apropiarse y dominar los conocimientos propios de las disciplinas y los haceres, en cuya configuración no solo desempeñaron un importante papel la psicología del desarrollo y la psicología social, sino las relaciones que a partir de estas pudieron establecerse entre saber común y saber disciplinar. Este último se legitimó por la evidencia de las gramáticas particulares que parten del principio, no siempre satisfecho, de que el didacta domina el campo disciplinar como fundamento para la adecuación del contenido a ser enseñado. Este es el fundamento del saber didáctico y la plataforma conceptual para la emergencia de la didáctica como saber relativamente autónomo y distanciado de la reflexión propiamente pedagógica que, como hemos mostrado, hunde sus tramas en la constitución del sujeto, sus identidades y sus vínculos con el poder y la gubernamentalidad.

El saber didáctico surge, así, de la pregunta *por la naturaleza del saber enseñado*; crea una epistemología de la didáctica que gira alrededor de la tríada sujeto/objeto/sujeto, que se corresponde con las figuras de quien enseña y de quien aprende, y cómo uno y otro se relacionan con la especificidad del Objeto. Por eso surge, en paralelo, el binomio enseñanza/aprendizaje y se indaga constantemente sobre la naturaleza del saber enseñado, se interrogan los saberes de quien aprende y de quien enseña, se descomponen y reagrupan en

campos los componentes analíticos de las disciplinas y se los reestructura de acuerdo con niveles de complejidad, se estudian y proponen modelos simulados que integran metodologías de investigación con esquemas de acción en el aula, surgen conceptos como el de *laboratorio didáctico*, etc. Es el momento de la ingeniería didáctica que, como una suerte de optimismo exacerbado, igual al que mueve el uso de las TIC en la actualidad, se presenta como la alternativa *científico-técnica* de la enseñanza. El saber didáctico así constituido es gobernado por las gramáticas científicas, su fin inmediato ya no es la relación armónica entre el mundo de la educación, el mundo de la escuela y el mundo de la vida cotidiana, en el que la pedagogía echó sus raíces, sino el de los saberes profesionales.

En este sentido de formación técnica, nadie puede desconocer que el saber didáctico ha cumplido una enorme función en el aprendizaje de experticias operativas y disciplinares, y aun, que haya desvelado zonas inexploradas de la enseñanza, como el saber del profesor y mostrado los tránsitos entre los saberes comunes y los profesionales a través de la descomposición de sus gramáticas y el modelamiento del aprendizaje desde la psicología y las neurociencias. Sin embargo, estos avances, que pudieran considerarse adelantos también de la pedagogía, en cuanto pudieran responder a una parte sustancial de sus preocupaciones históricas como el qué enseñar, cómo enseñar, a quién enseñar y cuándo, dejan de lado las preguntas más hondas como los porqués y los para qué de las elecciones educativas, es decir, las preguntas por las causalidades y las finalidades, que han sido desde siempre la base filosófico-política de la educación y en la que ocurre la selección de contenidos que, como arbitrario cultural, según la tesis de Bourdieu y Passeron, en *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (2003), definen los saberes que han de circular en las escuelas e instituciones educativas. En cierto sentido lo que ha ocurrido es el velamiento de las finalidades, una suerte de postergación de las preguntas por los fines de la

acción humana, mientras se magnifican sus logros y se invisibilizan sus fracasos.

Esta especie de sobredeterminación del método para la enseñanza, dominio propio y natural de la didáctica, subsume, o posterga, las otras dimensiones más profundas del acto pedagógico como acto político, en cuanto se juega en las estrechas relaciones del poder con el saber, y de estos con las tramas de la subjetividad. Es como si el contenido hubiese devorado al continente y entonces, por pedagogía, solo se piense al dispositivo metodológico. En teoría clásica y básica de la pedagogía, siempre se dijo que la didáctica era esa parte más o menos instrumental de la pedagogía que operaba con la pregunta por el cómo, después de que se han explicitado las preguntas centrales: qué tipo de sujeto formar, por qué y para qué entramados sociohistóricos y políticos.

Sin embargo, estas últimas preguntas parecen postergadas, silenciadas frente al fragor de las preguntas metodológicas. La didáctica se constituyó como saber autónomo en estrecha articulación con las disciplinas, sus gramáticas y sus objetos cuyo fin último son los mismos aprendizajes disciplinares. Y esto no puede considerarse simplemente un accidente histórico de la pedagogía que dio paso al determinismo de las competencias como expresión máxima de la formación, sino que expresa también el vínculo entre pedagogía y orden sociopolítico e histórico, que algunos leen como una nueva forma de pedagogización sin discurso pedagógico visible o expreso, pero que cumple con un proyecto político y socioeconómico de producción de sujetos e identidades avenidos con el nuevo orden económico y social del mercado.

Hace apenas dos décadas que en todos los programas de formación de maestros en Colombia se erigió, por decreto, la pedagogía como *disciplina fundante* de la formación de maestros y con ella se establecieron los cuatro núcleos del saber pedagógico: *la educabilidad de los sujetos, la enseñabilidad de las disciplinas, las realidades y tendencias sociales de la profesión docente y el estatuto histórico y epistemológico de la pedagogía* (MEN,

1998, cap. II). Ese atisbo teórico que, con todo lo que pudo tener de polémico, hizo brillar por un breve tiempo a la pedagogía y al saber pedagógico en el horizonte de la formación, puso a pensar a muchos intelectuales entusiastas en la pedagogía como forma básica de creatividad y resistencia, en cuanto recuperaba, de un lado, la noción de *sujeto* como sujeto constituido en sus tramas sociohistóricas y culturales, a las que respondía el concepto de *educabilidad*, mientras de los otros lados estaba interpelando el universo sociopolítico de la profesión docente y la propia naturaleza histórica y política de la pedagogía. Pareció, por un breve tiempo, que las facultades de educación, por fuerza de la ley, trabajarían sobre el corazón mismo de la pedagogía.

Sin embargo, tanto entusiasmo pedagógico-político fue rápidamente modificado y, también a fuerza de decretos, sustituido por el lenguaje más técnico y preciso, ahistórico e instrumental del control de calidad del sistema educativo superior (MEN, 2003) que desterró de la normativa legal para la educación superior a la pedagogía, instauró el registro calificado, los protocolos de control de calidad propios de la gerencia educativa y el lenguaje de las competencias. Un lenguaje que puede relacionarse de manera muy directa con la enseñabilidad de las disciplinas, es decir, con el saber didáctico, un lenguaje que hace taxonomía del conocimiento desencajando los saberes de sus tramas culturales, mientras los otros tres núcleos en los que radica sin duda la fuerza ética y moral de la pedagogía, así como sus anclajes con la historia, la sociedad, la política y los sujetos educadores, fueron suspendidos o silenciados en el discurso didáctico contemporáneo.

La tesis del profesor Zambrano juega, desde otro ángulo, con la tesis de Díaz-Villa al señalar que “la organización del saber escolar en términos de transmisión es concomitante con la sociedad del conocimiento” (Zambrano, 2019, p. 81) y, *la sociedad del conocimiento* es desde la óptica de las pedagogías críticas, la sociedad de la mercantilización de los saberes.

Una sociedad que se ocupa de la preeminencia de las disciplinas en la escuela, el saber como fundamento de la enseñanza, la escuela de medición y de resultados, la transformación de la escuela en una institución orientada al entrenamiento del intelecto, la incorporación de la tecnología de la información y la comunicación como medio didáctico, la evaluación constante y permanente de los resultados escolares, la orientación política de una educación centrada más en las capacidades y competencias del estudiante que en su formación intelectual, ciudadana, estética, cultural. (p. 81)

En oposición al saber pedagógico, que es de base filosófica y por lo tanto ética, estética, política y moral, el saber didáctico termina en el aprendizaje. Para el didacta –afirma Zambrano (2019)– la enseñanza no es un asunto de resistencia ni de filosofía, para él solo cuentan los *obstáculos epistemológicos* que debe vencer el alumno para apropiarse los saberes. La visión centradora y totalizante de la didáctica, así concebida, parte del presupuesto de que las ciencias también educan; pero olvida que la ciencia sin moral, sin sujeto real, desinstalada de los fines, que son los fines del poder y la política (y ahora del mercado), solo produce experticia operativa, competitividad, distribución desigual del saber/poder; es decir otra forma de pedagogización sin pedagogía, o mejor, sin vínculo aparente con la pedagogía; pero eficaz y potente para producir las nuevas subjetividades e identidades, las nuevas formas de subjetivación que requiere el modelo del mercado para su funcionamiento.

No se trata de una descalificación del saber didáctico sino de una lectura que permita mostrarlo, en tanto saber contemporáneo, anclado al desarrollo de las disciplinas tecnocientíficas y, por lo mismo, puesto a su servicio y a los órdenes socioeconómicos que determinaron su desarrollo. Lo que se interpela no es su utilidad ni su validez tecnocientífica, sino la racionalidad que la fundamenta y la hegemonía con la que se impone y subsume los aspectos más profundos del saber pedagógico.

Hay en ese predominio de la didáctica un efecto performativo que produce un tipo de subjetividad particular anclada en la experticia técnica y operativa encarnada tanto en el discípulo que aprende la repetición, la reiteración de lo sabido como en el enseñante y una ilusión de verdad movida por el poder instaurador del método que legitima (Lyotard, 1987) su propio orden discursivo.

No es gratuito que los debates sobre la epistemología de la didáctica iniciaran su desarrollo a finales de los años 1990, cuando el neoliberalismo se extendía por todo el planeta y que pronto se consolidaran como campo de conocimiento de notoria visibilidad no solo en el creciente número de grupos de investigación, en la creación de programas posgraduales de formación en el campo, de revistas especializadas y congresos reconocidos y legitimados en la *sociedad del conocimiento*, sino en la emergencia de extrañas agremiaciones, como la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) que son las agencias de legitimación social del saber tecnocientífico y didáctico así configurado; pero también, como señala Resweber (2000) *cofradías patentadas* en las que pervive el instinto teológico del especialista.

Pedagogía, transversalidad, interdisciplinariedad, discurso

La última de las tesis propuestas defiende que la pedagogía es un saber transversal de naturaleza interdisciplinaria, transhistórica, transdiscursiva, de función reguladora y distributiva, más cercano al campo de las grandes mediaciones y al discurso social que a la pretensión científica de las disciplinas o saberes autónomos que creó la modernidad.

En cuanto a la idea de transversalidad quizá lo primero que deba destacarse es que, puesta en el diseño curricular, responde a la necesidad de *complementar* los contenidos disciplinares que son la materia central del currículo escolar con aquellos otros saberes y prácticas que tienen que ver con la vida cotidiana y, si se quiere, de manera directa con la moralidad, el gobierno de sí y de los otros

y, hoy por hoy, el cuidado del ambiente, la interculturalidad, la globalización etc., que constituyen de suyo la preocupación central de la pedagogía, en cuanto discursos y prácticas para moldear las relaciones entre los sujetos, sus experiencias y sus relaciones con el mundo. En este sentido, la pedagogía, al menos en su concepción moderna, es un saber transversal, pues se mueve a través de los distintos saberes, aun los disciplinares, los comunes y sus distintas prácticas para trabajar en la emancipación del sujeto, la ciudadanía, la libertad, la autonomía, y todos aquellos valores que la herencia cultural moderna concibió como necesarios; pero que ya no son centrales en la institución educativa, atareada en formar para la experticia operativa. La transversalidad en el currículo sería, pues, la otra forma de nombrar la pedagogía, cuando esta se ha desplazado y se mantiene como discurso y práctica subsidiarios a los discursos y prácticas hegemónicos del saber hacer.

En cuanto interdisciplinariedad, pensamos la pedagogía desde las tesis de Resweber, como un *lugar experimental* tal como “la política, la ética, la teología, la ecología, que no se consideran propiamente ciencias [...] sino estrategias entendidas como maneras de percibir y de coordinar las significaciones polivalentes de la experiencia” (Resweber, 2000, p. 49). En este sentido, es claro el punto de conexión con la mirada sociológica de la pedagogía que igualmente la coloca como gran dispositivo de regulación y control social mediante la recontextualización-distribución de códigos dominantes. “La pedagogía –continúa Resweber– busca hacer explícito y sensible este lugar interdisciplinario en el que el saber se muestra de manera viviente en tanto responde a las aspiraciones de una cultura, de una historia, de una inserción social” (p. 51). Pero igualmente la consideramos saber interdisciplinar porque, en efecto, como también lo hacen la política y la ética (de allí sus fuerzas pedagogizantes), se nutre de manera permanente no solo de los saberes disciplinares, sino también de las contingencias de la experiencia cotidiana a la que busca responder continuamente; aunque no proceda con

la inmediatez de la política porque esta opera sobre la provisionalidad de los efectos, como discurso cerrado en sus propios fines, mientras la pedagogía siempre busca la síntesis que se opone a la efectividad y a la eficacia sin sujetos, trabaja en la generalidad, en el complejo nudo de las conexiones donde se cruzan los saberes, sus prácticas y sus efectos en la moral del sujeto en su devenir histórico, en su vínculo con lo social. Por esta razón la pedagogía en oposición a la especialización didáctica es interdisciplinaria en su esencia y en términos de formación de formadores, remite a la idea del generalista, capaz de hilar la multitud de fibras que anudan el saber. La interdisciplinariedad de la pedagogía como lo piensan Resweber (2000) y Rancière (2003), suponen la formación de un sujeto-profesor *generalista cultivado* en oposición a un *especialista malogrado* (Resweber, 2000, p. 51). La pedagogía tiene un profundo entramado con la experiencia y esta es también interdisciplinaria, por cuanto está profundamente vinculada a la función simbólica del lenguaje, a su heteroglosia que tanto pone límites como fugas al sentido. Así, diremos que “está claro que la palabra es un operador de sentido que cumple con los saltos de la simbolización” (p. 47) que va de un campo imaginario a otro como lo explican los juegos de lenguaje. Así, por ejemplo, el debate mismo en torno a la pedagogía y la didáctica se juega en una serie de tramas discursivas en las que grupos en pugna luchan por ganar cierta hegemonía desde la legitimación del sentido y la activación de sus propios juegos de lenguaje.

Por último, esa misma vinculación con el lenguaje permite pensar la pedagogía como un tipo particular de discurso social en constante interacción que no solo produce y modifica conciencias, sino que instaura los mecanismos de legitimación y aceptabilidad que requiere para cumplir con esas funciones de representación del mundo, legitimación, control y hacer (Angenot, 2010) y, en últimas, la producción de sujetos e identidades que se le reconocen a la pedagogía desde dominios disciplinares como la sociología, los estudios del discurso y la filosofía misma.

II

Notas para pensar una pedagogía de la literatura, ¿o una didáctica?

Planteadas las anteriores consideraciones que parecen la materia verdadera de estas notas, podemos intentar ocuparnos, ahora sí, del pretendido asunto central: la pedagogía y la didáctica de la literatura. Pero vale la pena iniciar con un par de anécdotas. La primera de ellas ocurrió en estos días con los estudiantes de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna que nos acompañan en este recinto. Luego de discutir dos de los textos que hemos citado en esta exposición, varios de ellos señalaron inquietudes como estas: ¿Qué hacer?, ¿pedagogía de la lengua y la literatura o didáctica de la lengua y la literatura?; ¿qué hacer frente a las exigencias del currículo escolar y sus mecanismos de control que exigen desarrollar los contenidos propuestos de acuerdo con cronogramas, textos y recursos determinados con antelación?; ¿es posible decir pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura, o solo pedagogía, o solo didáctica de la lengua y la literatura? Sin duda, son preguntas que ponen en escena la problematización que se ha construido en estas líneas y que, seguramente, deban ser objeto de reflexión de toda la comunidad del lenguaje y la pedagogía.

La segunda anécdota remite a una visita que, hace algunos años, hicieron especialistas españoles en didáctica de la lengua y la literatura a nuestra Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Luego de preguntar, un poco extrañados, por lo que nombrábamos aquí como pedagogía de la lengua materna y luego de escuchar la consecuentemente presentación de los objetivos y contenidos del programa, una de las profesoras visitantes de la Universidad de Granada dijo que era lo mismo que ellos denominaban *didáctica de la lengua*. ¿Que sería entonces una pedagogía de la literatura o de la lengua? ¿Por qué llamar pedagogía de la lengua materna a lo que otros especialistas e instituciones denominan didáctica? ¿Qué sentido tiene nombrar

de manera distinta si los objetos y fines parecen los mismos? Y más aún, si aceptamos las diferencias cualitativas y las diferencias de racionalidad que marcan las distancias entre la pedagogía y la didáctica, ¿por qué llamar a un programa como el nuestro “Pedagogía de la Lengua Materna”, si pareciera que operamos sustancialmente con los intereses y las lógicas de las didácticas de la lengua, justamente porque el currículo se mueve sobre la articulación de disciplinas y modos de investigación para la mejora de la enseñanza de la lengua, sin prestar mucho interés al ya aludido nudo de conexiones en que la pedagogía articula dominio disciplinar, emoción, cognición, subjetividad, identidad, gubernamentalidad?

Creo que la respuesta a estos interrogantes y a los traslapes entre pedagogía y didáctica, no deben buscarse más allá de la ya señalada emergencia de las didácticas específicas y su posicionamiento como región más o menos autónoma del saber que al potenciar el saber didáctico sobre la premisa de que los dominios tecnocientíficos también educan, terminó por desplazar a la pedagogía. Es, como señalábamos arriba, una especie de subsunción de la pedagogía por la didáctica en la que esta última, siendo el contenido, pasó a ser el continente y entonces, ya pareciera no tener sentido hablar de pedagogía porque la didáctica la incluye, con lo que no solo se invierte la lógica de los dominios discursivos de uno y otro saber, sino que se transforman o desplazan sus propios límites. Por ejemplo, las preguntas pedagógicas por la selección de contenidos, sus fines y causalidades se desplazan para darle prioridad a las preguntas operacionales de la didáctica: el cómo, con qué y cuándo. El saber entonces pareciera una sustancia neutra desligada de sus lugares y condiciones de producción que simplemente debe ser aprendida porque así lo establece el currículo o el plan de estudios, porque son *ciertos*, porque están en los libros, porque son materia de evaluación, por que forman parte de las competencias.

Pero, en realidad, hablar de una pedagogía de la lengua materna y de la literatura, por extensión, tendría que considerar aquellos aspectos ya

puestos de relieve en las líneas precedentes. Quizá el primero de ellos sería advertir la naturaleza misma del discurso y prácticas pedagógicas como dispositivos de subjetivación y de producción de formas de consciencia y en ese sentido asumir que no hay discursos neutros, y menos aún los discursos de la pedagogía, de la literatura, del arte y de las teorías que se ocupan de ellos. De allí, el axioma: “toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más o menos explícita” (Freire, 1990, p. 63) y, en todo caso, una orientación que no solo es destino sino manera de hacer el recorrido. Y en materia de pedagogía de la literatura ello supone no ignorar ni lo que se persigue, en cuanto dominios de saber, ni los efectos de estos en las subjetividad de los estudiantes. Por esta razón es imposible pretender posturas neutras como las que buscan afanosamente los métodos didácticos que no interpelan los contenidos, ni sus matrices de producción, ni menos los efectos de saber y sus metodologías de apropiación entre los sujetos que aprenden, porque solo se centran en *salvar los obstáculos epistemológicos* para su dominio declarativo y el logro de la experticia, sin sujeto, de esos saberes. Claro está que este olvido aparente no es sino la forma ideológica de producir un efecto pedagógico concreto: un sujeto experto en un saber particular: el especialista, despolitizado, instrumentalizado, avenido con los patrones identitarios del consumo y el mercado y la individualización extrema.

De otra parte, la pedagogía de la literatura como la literatura misma, ha de ser diversa, abierta, más afincada en la irrupción de la experiencia, del acontecimiento que surge en el *ser ahí* de la clase que en la certeza del algoritmo metodológico. Y ello no significa ausencia de planeación sino transgresión del método, ruptura con la certeza, descolocación del aprendizaje declarativo que mide, que evalúa, que promueve de grado en grado, de tema en tema y al que debe desplazar la irrupción de la experiencia como acontecimiento y devenir.

Enseñar literatura

Ahora bien, si dejamos en suspenso la discusión de la pedagogía como dispositivo de subjetivación y si nos descentramos de la mirada sociológica y política, la pedagogía más que teoría, puede leerse en el acto pedagógico, el acto encarnado en la figura del maestro, del profesor, en este caso, de literatura que produce –en el sentido de creación– una pedagogía de la provocación y del deseo antes que una ruta cierta de aprendizajes sin sorpresa, sin voluntad y sin anhelo. Pero esto no se consigue sin una enseñanza ilustrada, sin un profesor generoso con el saber y complacido en su propio arte de enseñar como provocación y ensoñación porque sabe que produce un sujeto, que puede afectar con sus prácticas formas de consciencia, que tiene algún tipo de norte hacia donde quiere conducir al estudiante. Por eso el acto pedagógico es intencionado, no es neutro, no es inocente, no es ingenuo, es reflexivo, es comprometido, es político, es profundamente ético y sustancialmente estético, creativo: produce una enseñanza, es decir, un ejemplo que sirve de experiencia, derivado de un sólido sistema de conocimientos amarrados a la experiencia misma de la vida.

Una pedagogía de la literatura, descentrada del imperio metodológico retorna al maestro y a la enseñanza como el corazón del acto pedagógico. En el maravilloso libro *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, el profesor francés Georges Jan (1989) afirma: “Toda enseñanza debiera tender a vivir perpetuamente delante de sí misma. Todos los pedagogos debieran a veces considerarse como conquistadores de lo posible, no como los archivistas y repetidores de lo ya conocido. El niño es un ser por hacer” (p. 113).

Quiero llamar la atención de esta cita sobre la palabra *pedagogo* porque, así concebido, marca la diferencia entre lo que puede ser el acto creador de la imaginación del maestro que *sueña*, como diría Borges, un hombre; a aquel que simplemente lo instrumentaliza. En la práctica pedagógica del maestro, de lengua y literatura o de cualquier saber (también los disciplinares) tiene más valor la

imaginación que el acervo metodológico y por esa misma razón se centra en la enseñanza antes que en el aprendizaje. Contra la didáctica contemporánea que pone el énfasis en los aprendizajes, la pedagogía se instala y permanece en la enseñanza.

La enseñanza como dominio creador del maestro, si bien se mueve en ciertos saberes técnicos no procede como un algoritmo, ni es una fórmula, ni es una secuencia didáctica, sino que, aunque prevé, intuye, crea, se desvía va y viene entre la planeación y el instante vital de la puesta en escena, por eso es *poiesis*, acto creador, y eso supone actitud abierta, salirse del libreto, romper el esquema, dejar que fluyan los ríos del deseo, de la imaginación, de la inferencia, de la hipótesis, de la experimentación salida de la matriz de las variables de control y de medición en términos de resultados adquiridos que obsesiona a la evaluación de los aprendizajes.

Una pedagogía de la literatura que forma para formar trabaja en el sentido generalista que Resweber (2000) defiende para la interdisciplinariedad: es abierta, extensa en oposición a la especialidad, transversal, dialógica, trabaja con las emociones y se afina fuertemente en la experiencia reflexiva, que sale de *sí* y vuelve a *sí* y en ese sentido pone en el centro al sujeto y no al saber o mejor hace del saber un saber encarnado, un medio y no una finalidad.

Desde esta perspectiva el acto pedagógico del maestro de literatura es, como diría Bachelard, un acto de consciencia, una experiencia que en palabras del propio filósofo supere “la imagen aprendida en los libros, vigilada y criticada por los profesores” (1993, p. 22), y se convierta en experiencia construida sobre la base de la reflexividad como acto ético y estético que da sentido a la acción y cuya realización desbloquee la imaginación y libere la enseñanza de la literatura a la reducción de los conceptos, que facilite la emergencia del ser del maestro y sus discípulos, sus interioridades, su mundo de la vida a partir del contacto y experimentación de la imágenes y el propio ser de la obra literaria que muchas veces se elude y difumina cuando se la convierte en objeto de saber, en

materia de disección, descomposición y análisis o en recurso para la enseñanza de la lengua, la moral, la historiografía literaria, etc.

Una pedagogía de la literatura y la propia enseñanza como acto pedagógico debería ser una aproximación fenomenológica, es decir una develación de la propia experiencia de leer o escribir literariamente, es decir de resignificar los contenidos de la consciencia que tienen profesores y estudiantes sobre la lectura o la escritura literaria. Si, como sostiene Husserl (1998), “hay consciencia de la experiencia porque hay reflexión sobre ella, por cuanto a través de la reflexión aprehendemos o se nos manifiestan y revelan las vivencias o fenómenos” (p. 38), entonces la pedagogía de la literatura debe perseguir la vivencia continua de la experiencia de leer o de escribir literatura y no simplemente su apropiación cognitiva como dato frío descontextualizado y útil solo para el consumo cultural y la rendición de cuentas en las pruebas de saber que miden los aprendizajes en la escuela.

Una pedagogía y un acto pedagógico como ENSEÑANZA, con mayúsculas, tendría que centrarse, entonces, en estimular la ensoñación del mundo material al que están asociadas todas las imágenes poéticas y literarias. Y dado que toda ensoñación es subjetivación, interiorización profunda no solo de las imágenes que construye el texto literario sino las que estimula en el lector, toma distancia, se aleja de la obsesión por el contenido objetivo, el que se reproduce a partir de la repetición de lo ya dicho en el relato mismo, para permitir que fluya, en su lugar, la experiencia sensible, la otredad. Muchos son los teóricos de la literatura que coinciden con Bachelard (2014) cuando afirma que las ensoñaciones poéticas y por extensión los relatos literarios:

[...] son hipótesis de vidas que amplían la nuestra poniéndonos en confianza dentro del universo [...]. Un mundo se forma en nuestra ensoñación, un mundo que es nuestro mundo. Y ese mundo soñado nos enseña posibilidades de crecimiento de nuestro ser en este universo que es el nuestro. (p. 20)

Ese debiera ser un principio del acto pedagógico del maestro de literatura, permitir que fluya la subjetividad de su discípulo al propiciar un acercamiento al Ser del relato o del poema y no a la literatura cosa a la literatura objeto para ser memorizado y repetido. El acto pedagógico del maestro de literatura como acto liberador y estético tendrá que descubrirle al alumno, como afirma Georges Jan (1996), que la literatura y la poesía “hunde sus raíces en las fuentes mismas del lenguaje, muy profundamente en el ser, en el cuerpo y el alma” (p. 117) lo que permite que el estudiante experimente la dimensión corporal y emocional del relato, o del poema, lo subjetivo, y vaya más allá, más hondo del simple dominio cognoscitivo al que se limita la didáctica, en la que parece no tener lugar el mundo sensible.

Enseñar literatura es, desde esta perspectiva, moldear la sensibilidad, estimular la imaginación, asirla con todos los sentidos, suspender por momentos las lógicas significantes de la cognición que exige análisis, relación, síntesis, para dejar que fluyan las imágenes, la ensoñación, la memoria remota de la experiencia vivida en que lo situacional evocado o imaginado prima sobre lo abstracto del concepto, aunque viaje siempre hacia él.

Una pedagogía de la literatura y su realización en el acto pedagógico tendrá que ser un acto intencionado de ensoñación, de libertad, de imaginación que mal se aviene con la instrumentalización didáctica que convierte la literatura en cosa para ser aprendida, repetida, evaluada (Larrosa, 1996). Una pedagogía de la literatura tiene que ser, como señalamos en otra parte, “una inversión del orden de su enseñanza que desplaza el ‘objeto literario’ como factor de culto o simple información para el consumo académico, a su apropiación como posibilidad expresiva y experiencia estética de los propios actores del aula de clase” (Baquero, 2015, p. 42)

Creería, sin ir más lejos, que una pedagogía de la literatura, contra las fuerzas pedagogizantes, que la desdibujan, la postergan o la objetivan en los dominios tecnocientíficos del saber contemporáneo, debe ser un ejercicio de libertad, un viaje

tutelado por la experiencia de quien enseña, pero abierto a la imaginación y a la ensoñación del enseñante y el enseñado. Y muchas veces, hay que decirlo, la enseñanza provino directamente de la obra literaria: de Ismael, el narrador de *Moby Dick*, o del propio Jim Hawkins que fuimos mientras leímos *La isla del tesoro*. Allí la ensoñación, el viaje, la aventura estaban a flor de piel en los relatos.

No obstante, si la enseñanza literaria, como llama el profesor Fernando Vásquez (2008) a la aventura de acercar lectores y obras es también un viaje tutelado, como lo propone Larrosa (1996), se espera que el tutor, el primer viajero, el pedagogo, haya elegido bien los senderos, haya visto primero los caminos, visitado las ciudades, recorrido los puertos y, en consecuencia, guíe al nuevo viajero a quien, además deberá advertirle por qué y para qué se viaja, es decir hacerle visibles las causas y las finalidades del viaje, y eso, lo dijimos en las primeras páginas, es la matriz ética y política de la pedagogía, y lo que se ha olvidado en la didáctica.

La enseñanza de la literatura, más que un objeto de saber, debe ser una experiencia de vida y, si se quiere, en términos de la didáctica que tanto nos apremia (pero puesta en la perspectiva fenomenológica que desarrolló Bachelard para la poesía), un ir y venir entre la lectura *en animus* y la lectura *en ánima*, es decir un viaje de ida y vuelta entre la lectura vigilante, presta a la crítica y al análisis como quiere la didáctica de la literatura contemporánea, y la lectura desde las imágenes poéticas, desde las que evocan o imaginan el universo narrado o sentido del relato o el poema que activan el ánimo, lugar de la ensoñación de la *poiesis*, de la imaginación, de la pedagogía como acto creador, de la experiencia, en cuanto vuelta al ser.

En suma, hay que reconocer que hay dos lecturas posibles: la lectura en animus y la lectura en ánima. No soy el mismo hombre según lea un libro de ideas en el que el ánimo debe estar vigilante [...] o un libro poético cuyas imágenes deben ser recibidas en una especie de acogida trascendental de los dones. (Bachelard, 2014, p. 10)

Esos dones a los que se refiere Bachelard son las imágenes, el lugar de la imaginación y de la ensoñación poética que difícilmente pueden ser provocadas por el espíritu analítico o declarativo de los saberes institucionalizados de la escuela; hay entonces un desafío pedagógico, político y estético, quizá, por resolver y es el de provocar la imaginación desde la enseñanza misma de la literatura y aún desde cualquier saber institucionalizado en la escuela. La imaginación literaria, sostiene Bachelard en otra de sus obras, expande los límites del lenguaje es una fuerza creadora que pone en movimiento la intuición filosófica e ilumina la realidad de otra manera, haciéndonos ver lo que antes parecía imperceptible.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Argentina: Siglo XXI.
- Ávila, R. (1991) *Pedagogía y autorregulación cultural*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Bachelard, G. (1993). *La poética del espacio*. Bogotá: Fondo de cultura Económica
- Bachelard, G. (2014). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, P. (2015). *Didáctica de la literatura: Interdisciplina y sospecha*. Bogotá: Universidad Distrital Doctorado en Educación
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Ediciones Carpe Diem.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. México: Paidós, I.C.E, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jan, G. (1989). *Bachelard la infancia y la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jan, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Lyotard J.F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Decreto 272. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2003). *Decreto 2566. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Resweber, J.P. (2000) *El método interdisciplinario*. Trad. de María Elvira Rodríguez. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Mancha de Voces
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500>



GUÍA PARA AUTORES

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

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

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

1. Tipos de artículos derivados de investigación

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

metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas. La estructura del artículo de investigación es como sigue:

1. Introducción
2. Marco teórico o conceptual
3. Metodología
4. Resultados y análisis
5. Conclusiones
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo de investigación debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión*: 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. La estructura artículo de reflexión es como sigue:

1. Introducción
2. Tesis y argumentos
3. Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta
4. Conclusiones
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.

6. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo de reflexión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de revisión*: estudios hechos por el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. La estructura artículos de revisión es la que sigue:

1. Introducción: se expone el problema, el objetivo y las categorías teóricas centrales del análisis.
2. Metodología: presenta los materiales y métodos utilizados en el proceso de revisión.
3. Análisis y discusión de resultados (proceso de interpretación).
4. Conclusiones: se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y los resultados.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
6. Referencias bibliográficas. Los artículos de revisión requieren del manejo de mínimo 50 referencias tanto en el contenido como en el listado de referencias.

Nota: Este artículo de revisión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o

tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión. La estructura generalmente utilizada es la siguiente:

1. Introducción
2. Marco teórico o conceptual
3. Metodología
4. Resultados y análisis
5. Conclusiones
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. La estructura es como sigue:

1. Introducción
2. Fundamentación de la experiencia
3. Descripción de la experiencia
4. Sistematización y análisis de la experiencia
5. Conclusiones
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

Los siguientes tipos documentales forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el Comité Editorial.

- *Autor invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria y producción.
- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: 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=Literatur>
- Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse según la Guía de imágenes y, adicionalmente, en archivo aparte.
- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, 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. The structure of a research article is as follows:
 1. Introduction
 2. Theoretical or conceptual framework
 3. Methodology
 4. Results and analysis
 5. Conclusions
 6. Acknowledgments: Information about the research project from which this article is

derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.

7. Bibliographic references.

Note: The extension of the research article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Reflections on Praxis*: A document that 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. The structure of a reflection article is as follows:

1. Introduction.
2. Theses and arguments.
3. Methodological perspective for the proposed reflection.
4. Conclusions.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution and, the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references.

Note: The extension of the reflection article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Theoretical Discussion Papers*: Studies carried out by the author(s) in order to give an overview of the state of a specific domain of science and technology, indicating the prospects for its development and future evolution. These articles are carried out by those who have managed to have an overall view of the domain and are characterized by an extensive bibliographic review of at least 50 references. The structure of a review article is as follows:

1. Introduction: The problem is exposed, as well as objectives and central theoretical categories of analysis.
2. Methodology: Materials and methods used in the review process.
3. Analysis and discussion (interpretation process).
4. Conclusions: The concepts treated in the introduction and the results are linked together and analyzed.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references. Review articles require minimum of fifty (50) references, both in the text body as well as in the references list.

Note: The extension of the review article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Short Articles*: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. The general structure of a brief is as follows:

1. Introduction.
2. Theoretical or conceptual framework.
3. Methodology.
4. Results and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: The extension of a brief is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

- *Reports on educational cases in language fields*: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. The structure is as follows:

1. Introduction.
2. Experience foundation.
3. Experience description.
4. Experience systematization and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: The extension of a brief report is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

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

- *Guest Author*: A document already published by renowned authors.
- *Translation*: A document of thematic interest of the magazine which is available in another language.
- *Review*: 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>

- 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.