

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura





Artist: Yina Raquel Lopera Vallejo

Yina Lopera is a young artist and teacher from Medellín, Colombia. As she recalls, her interest in art awoke when she was 10 years old, and only eight years later, she was already setting up her first exhibition at the Manrique Institute of Culture, in Medellín, with a proposal between the human figure and urban spaces. Since then, she has ventured into fields such as painting, photography, and engraving.

Yina began her artistic training at the Escuela Popular de Arte (EPA), in Medellín, where she completed a degree in Plastic Arts. She, then, continued her studies until she received her B. A. in Basic Education, with a major in Art Education, at Universidad Pontificia Bolivariana; and a Master of Education, from the University of Medellín, Colombia. Following her fondness for art, master Lopera has completed various courses in art history, pre-Columbian art and culture, Arabic art, among others.

Currently, the artist divides her time between teaching at the Javiera Londoño educational institution in Medellín and her artistic creation. Her work has been exhibited in several rooms in the city of Medellín, which has given her relevance in the local art scene. Among her most recent exhibitions are: *Momentos*, shown at the Estación Suramericana Art Gallery of the Medellín Metro Train system, in 2022; *Narrating the City*, exhibited in the Parque Biblioteca Tomás Carrasquilla in the same year; and *Women in Art*, which took place in the Hall of the Institute for the Development of Antioquia (Idea), in 2021.

Among the topics that Yina is passionate about are the human body and the city with its different textures and colors. As she herself points out: “Sometimes the city catches you and those lights that flicker incessantly absorb you magically, so much so that you forget the chaos that exists there in the constant noise of everyday life.”

It is precisely the light that is the most captivating of the work of master Yina Lopera; that which the Japanese language defined as *komorebi*. In her oeuvre you can “touch” the light that decomposes and recomposes in the vibrant oil colors; the sunlight filtering through flowers, logs, grass, water, shady pathways; and the city lights transforming the pavement, the lonely bench, the glittering valley amid the gloomy mountains.

In that display of shapes and hues, it is easy to understand how she talked about her passion:

Painting is an act of rebellion against the world that traps you and does not allow you to be... It is an act of rebellion against love that vanishes in front of you... Painting is an act of rebellion because, there, you can be free against all possible limits, prejudices or needs, just be you in communion with your feelings.

Contacto: loperayinart@gmail.com

Instagram: [@yinalopera](https://www.instagram.com/yinalopera)

<https://loperayinart.wixsite.com/yinalopera>

You may look at a broader sample of the artist’s work [here](#).

Works reviewed in this issue:

Cover: *Refugio*, oil on canvas, 60 x 90 cm.

Dividers: *Atardecer en la urbe*, oil on canvas, 60 x 120 cm. *Sendero*, oil on canvas, 30 x 60 cm. *Recorridos*, oil on canvas, 80 x 120 cm. *Contemplación*, oil on canvas, 70 x 115 cm. *Espera*, oil on canvas, 50 x 70 cm. *Tejidos*, oil on canvas, 80 x 140 cm. *Escape*, oil on canvas, 80 x 150 cm.

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 27, Issue 2 / May - August, 2022 / pp. 279 - 576
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Escuela de Idiomas

Íkala, Journal of Language and Culture, is a refereed scientific journal published by the School of Languages at University of Antioquia in Medellín, Colombia. Its main objective is to provide an academic forum for respectful informed discussion about current subjects related to language and culture, linguistics, literature, translation, and teaching and learning foreign languages, among others. The journal continuously receives empirical studies, literature reviews, theoretical and methodological articles, case studies and book reviews written in English, Spanish, French, or Portuguese. These articles are gathered in three issues, each with an average of twelve articles, and they are published in January, May and September yearly.

Once a year, the journal publishes a special issue on topics of great interest for the field. Some of those topics have been about the professional development of language teachers, translation, terminology and specialized languages, global languages and local identities, academic writing, and literacy studies in Latin America. Other topics to be discussed in future publications from 2021 to 2023 will include systemic functional linguistics applied in language education, the use of technology and information communications (TIC) in the teaching of languages, and audiovisual translation. These special issues are generally published in January yearly, and they are available online in open access as the regular issues.

The journal expects that manuscripts submitted to regular and special issues uphold the following: meet the highest standards of academic excellence; advance theoretical knowledge by addressing current and cutting-edge topics in applied linguistics; reflect critically on theory and practice; show topic originality; contribute to or stimulate current debate; offer new, original interpretations of the topics of interest; demonstrate rigor in data collection and analysis; present interesting results, discussions and conclusions with a great depth of analysis; be well written with sophistication, precision and conciseness; avoid biased or prejudiced language; meet the specifications of the *Publication Manual of the American Psychological Association, APA* (7.th Ed.); and in general, make a significant contribution to the field.



Universidad de Antioquia

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

School of Languages

Director: Dr. Jaime Usma

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Director/Editor: Doris Correa. Doctor of Education,
University of Massachusetts, Amherst, USA.

Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia.

ADJUNCT EDITORS

Ana Isabel García Tesoro

Ph. D. in Hispanic Languages, Universidad Autónoma de Madrid, Spain. Assistant Professor, Faculty of Communications and Philology, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: ana.garcia@udea.edu.co

Gabriel Quiroz Herrera

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: gabriel.quiroz@udea.edu.co

Wilson Orozco

Ph. D. in Humanities, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

E-mail: wilson.orozco@udea.edu.co

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

Ph. D. in Linguistics (TESOL), State University of New York at Stony Brook, USA. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

adriana.gonzalez1@udea.edu.co

Alireza Karbalaei

Ph. D. in English, Mysore University, India. Associate Professor, Islamic Azad University, Iran.

a-karbalaei@iau-qeshmint.com

Francisco Salgado-Robles

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Florida, USA. Assistant Professor Spanish and Linguistics, Department of World Languages

and Literatures at Staten Island College, City University of New York, USA.

francisco.salgado@csi.cuny.edu

Gerd Wotjak

Doctor in Romanic Philology, Universität Leipzig, Germany. Emeritus Professor, Philologische Fakultät, Universität Leipzig, Germany.

wotjak@rz.uni-leipzig.de

John Jairo Giraldo Ortiz

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Associate Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

john.giraldo@udea.edu.co

Judy Sharkey

Doctor of Education in Curriculum and Instruction,
Pennsylvania State University, USA. Associate Professor
and Associate Director, Teacher Education Program,
University of New Hampshire, USA.
judy.sharkey@unh.edu

María del Mar Sánchez Ramos

Doctor in Translation and Interpretation, Universitat
Jaume I, Castellón, Spain. Associate Professor,
Department of Modern Philology, Universidad de
Alcalá de Henares, Spain.
mar.sanchezr@uah.es

Shirley R. Steinberg

Ph. D. in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania
State University, USA. Werklund Research Professor of
Critical Youth Studies, University of Calgary, Canada.
Professional consultant, international speaker, and activist.
steinbes@ucalgary.ca

Terry Lamb

Ph. D. University of Nottingham, UK. Head of the
Westminster Centre for Teaching Innovation, Faculty
member, University of Westminster, London.
T.lamb@westminster.ac.uk

Jorge Leiva Rojo

Ph. D. in Translation Studies and Research on
Specialized Translation and Interpretation,
Universidad de Málaga, Spain. Associate Professor,
Department of Translation and Interpretation,
Universidad de Málaga, Spain.
leiva@uma.es

Vincenza Minutella

Ph.D. in Translation Studies, University of Warwick,
UK Research Fellow and Lecturer in English Language
and Translation, Department of Foreign Languages,
Literatures and Modern Cultures, Università di Torino,
Italy

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

Ph. D. in English Philology, Universidad de Alicante,
Spain. Lecturer, Department of Translation and
Interpretation, Universidad de Salamanca, Spain.
africa@usal.es

Andrew Cohen

Ph. D. in International Development Education,
Stanford University, USA. Emeritus Professor,
University of Minnesota, USA.
adcohen@umn.edu

B. Kumaravadivelu

Ph. D. in Applied Linguistics, University of Michigan,
Ann Arbor, USA. Professor, San José State University,
California, USA.
b.kumar@sjsu.edu

Carla Lynn Reichmann

Ph. D. in Linguistics, Universidade Federal de Santa
Catarina, Brazil. Faculty member, Department of
Foreign Languages and Postgraduate Studies in
Linguistics, Universidade Federal da Paraíba, Brazil.
carlareichmann@hotmail.com

Carme Bach

Ph. D. in Linguistics, Universitat Pompeu Fabra,
Spain. Program Director, Faculty of Translation and

Interpretation, Department of Translation and
Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra, Spain.
carme.bach@upf.edu

Carsten Sinner

Ph. D. in Hispanic Linguistics, Universidad de Potsdam,
Germany. Professor Institut für Angewandte Linguistik
und Translatologie, Universität Leipzig, Germany.
sinner@uni-leipzig.de

César Félix-Brasdefer

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of
Minnesota, USA. Associate Professor, Department of
Spanish and Portuguese, Indiana University, USA.
cfelixbr@indiana.edu

Christian Puren

Ph. D. in Hispanic Studies, Université de
Toulouse II, France. Emeritus Professor, Université
de Saint-Étienne, France.
christian.puren@univ-st-etienne.fr.

Christiane Nord

Ph. D. in Hispanic Philology and Translation
Studies, Universität Heidelberg, Germany. Faculty
member, Fachhochschule Magdeburg, Germany.
cn@christiane-nord.de

Cristina Sánchez

Ph. D. Ethnology and Ethnography, University of Pennsylvania, USA. Researcher, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Spain.
cristina.sanchez-carretero@iegps.csic.es

Elana Shohamy

Ph. D. in Second Language Learning, Measurement & Evaluation, University of Minnesota, USA. Post-doctorate in Second Language Acquisition and Testing, Stanford University, USA. Faculty member, Tel Aviv University, Israel.
elana@post.tau.ac.il

Gillian Moss

Ph. D. in Latin American Linguistic Studies, St. Andrews University, Scotland. Faculty member, Department of Languages, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
gmoss@uninorte.edu.co

Graham Crookes

Ph. D. in Educational Psychology, University of Hawai'i at Mānoa, USA. Associate Professor, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, USA.
crookes@hawaii.edu

Isabel Durán

Ph. D. in Translation and Interpretation, Universidad de Málaga, Spain. Faculty member, Universidad de Málaga, Spain.
iduran@uma.es

Isabel García Izquierdo

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat de València, Spain. Lecturer Linguistics Applied to Translation, Department of Translation and Communication, Universitat Jaume I, Castellón, Spain. Director GENTT Research Group (Textual Genres for Translation).
igarcia@trad.uji.es

Jorge Mauricio Molina Mejía

Ph. D. in Computer Science and Language Sciences, Université Grenoble-Alpes, France. Director Research Group Sociolinguistic Studies, Department of Communications, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
jorge.molina@udea.edu.co

Manuel Gutiérrez

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Southern California, USA. Faculty member, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, USA.
mjgutierrez@uh.edu

Marcela Rivadeneira

Ph. D. in Language Science and General Linguistics, Universidad Pompeu Fabra, Spain. Adjunct Professor, Department of Languages and Translation, Universidad Católica de Temuco, Chile.
mrivadeneira@uct.cl

Marta Fairclough

Ph. D. in Spanish Linguistics, University of Houston, USA. Associate Professor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, USA.
mfairclough@uh.edu

Roberto Mayoral

Ph. D. in Translation and Interpretation, Universidad de Granada, Spain. Lecturer, Department of Translation and Interpretation, Universidad de Granada, Spain.
rasensio@ugr.es

Silvia Montero

Ph. D. in Translation Studies, Universidad de Vigo, Spain. Faculty member, Department of Translation and Linguistics, Universidad de Vigo, Spain.
smontero@uvigo.es

TECHNICAL TEAM

SUPPORTING STAFF**EDITORIAL ASSISTANT**

María Luisa Valencia Duarte
luisa.valencia@udea.edu.co

WORK-STUDY ASSISTANTS

Fernando Ríos Mazo
Faculty of Communications, Universidad de Antioquia
afernando.rios@udea.edu.co

Juan Fernando Pineda-Arboleda

School of Languages, Universidad de Antioquia
jfernando.pineda@udea.edu.co

COPYEDITORS

English:

Translation Agency, Universidad de Antioquia
agenciadtraduccion@udea.edu.co

Spanish:

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo
mercurimerlinfederico@gmail.com

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is indexed in the National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications Publindex, A2 Category, and in the following bibliographic bases:

- **CLASE:** *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
- **MLA:** *Modern Language Association of American* (2004)
- **Latindex:** (2004)
- **ULRICH:** *International Periodicals Directory* (2005)
- **BBCS:** *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
- **ProQuest CSA:** *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
- **SciELO Colombia:** *Scientific Electronic Library Online* (2010)
- **Redalyc:** (2011)
- **EADI:** *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
- **Redib:** (2012)
- **NSD:** *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
- **EBSCO:** *Communication Source* (2013)
- **ProQuest PRISMA:** *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
- **Thomson Reuters:** *Intellectual Property & Science* (2013)
- **EBSCO:** *Fuente Academica Premier* (2014)
- **Scopus:** (2015)
- **Dialnet:** (2017)
- **DOAJ:** *Directory of Open Access Journals* (2017)

ISSN: 0123-3432

E-ISSN: 2145-566X

DOI: 10.17533/udea.ikala

Periodicity: Triannually, published in January, May and September.

Published since: 1996

Format: 20.7 cm x 29.7 cm

Correspondence: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.º 52-21

Medellín, Colombia

Email: revistaikala@udea.edu.co

Web page: udea.edu.co/ikala

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is sponsored by School of Languages at Universidad de Antioquia. Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-202, Medellín, Colombia.

Web page: idiomas.udea.edu.co

2022 Universidad de Antioquia, School of Languages

The legal deposit is made under Decree 460 of March 16, 1995, before the National Library of Colombia.

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 27, Issue 2 (May-August, 2022), pp. 279-576, ISSN 0123-3432



PRESENTATION

Doris Correa

288-289



EMPIRICAL STUDIES

Willingness of Spanish University Students to Connect their Camera during the COVID-19 Pandemic

José Ramón Calvo-Ferrer

292-311

Academic Writing in Higher Education Programs in Ecuador: Representations Among Students

Mari Mar Boillos Pereira, Ángel Freddy Rodríguez Torres

312-331

Factors Affecting Primary Students' Reading Comprehension and Their Connection to ICTs

Wilman Enrique Pérez Benítez, Carmen Tulia Ricardo Barreto

332-354

CASE STUDIES

Appealing to Emotion: The Pension System in the Discourse of Economic Experts in the Chilean Press

César Campos-Rojas, Cristian González-Arias

357-374

Semantic Precisions and Thematic Contributions in the Narrative Structure of *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*

Juan Sebastián Cadavid-Berrio, Verónica Lozada-Gallego

375-392



Vos: Young, Poor and Vulgar in Eastern Bolivia? A corpus Study on Voseo in WhatsApp Exchanges

Tatiana Maranhão de Castedo, Rubens Marques Lucena, Carolina Gomes da Silva

393-410

Forms Taken by Archaisms in Contracts: A Corpus Research

Valeria Hernández García

411-429



METHODOLOGICAL ARTICLES

Creative Reception of Literary Works: A Research-Creation Model Based on Alice Munro's Short Stories

Juan Pablo Pino-Posada, Valentina Jaramillo-Appleby

432-450



BOOK REVIEW

Reseña: *Traducción y literatura translingüe. Voces latinas en Estados Unidos*
María Laura Spoturno 453-457

DOSSIER: "RESEARCH AT SCHOOL AND THE TEACHER RESEARCHER IN COLOMBIA"

PRESENTATION

From Pedagogical Knowledge to Scientific Thought and Academic Production: A Project Carried Out with Elementary and Middle Education Teachers in Colombia

Isabel Tejada-Sánchez, Andrés Bautista Ríos

460-466



EMPIRICAL STUDIES



Factors that Influence the Choice of Teaching EFL in Public Primary Schools in Cali, Colombia
Pamela Londoño Bonilla 469-485

Levels of Reading Comprehension Among Third Grade Students at an Educational Institution in Colombia

Carmen Cecilia Ramírez Sierra, Mariana Fernández-Reina

486-505

Strategies to Strengthen Reading Comprehension of Argumentative Texts in

High School

Nelly Galeano-Sánchez, Solanlly Ochoa-Angrino

506-528

Creation of Virtual Learning Objects for the Development of Technological Skills and the Learning of English as a Foreign Language

Delcy Carolina Parra Diettes

529-548

Pedagogical Strategies for Writing Development Among Elementary School Students

Edgar Iván Castro Zapata

549-567

AUTHOR GUIDELINES

570-576





D
R
E
S
E
N
T
A
T
I
O
N

PRESENTATION

Doris Correa

Director-Editor, Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

doris.correa@udea.edu.co

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-2714-2493)

[org/0000-0002-2714-2493](https://orcid.org/0000-0002-2714-2493)

It is an honor for me to present this second issue of the volume 27, 2022, with a collection of 14 articles written in Spanish. This number has a special meaning, since it includes articles from different areas of linguistics, such as teaching languages through ICT, academic writing, press speeches, linguistics, literature, and legal translation, which I will present in the following paragraphs. In addition, it includes a dossier, with a sample of empirical studies written by Colombian teachers from public institutions across the country, within the framework of the program “Research at school and the teacher researcher in Colombia.” This program was promoted by the National Ministries of Education and of Science, Technology and Innovation, and was executed by Universidad de los Andes, Universidad Autónoma de Bucaramanga and The Institute for Educational Research and Pedagogical Development (Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo pedagógico — IDEP), and had as its main objective to provide support to Colombian teachers to publish their classroom research in indexed journals.

Let us start with the first ones. They are a compendium of nine cutting-edge articles divided into empirical studies (three), case studies (four), a methodological article and a review. Their authors, from Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador and Spain, lead us to reflect on issues of great relevance and global current affairs. The three empirical studies, for example, draw our attention to the reasons claimed by Spanish students for not connecting their camera during the online classes that occurred during the pandemic (Calvo-Ferrer), the way students from different universities in Ecuador understand academic writing (Boillos & Rodríguez), and factors that affect school student’s reading comprehension at 10 Colombian schools and how this can be leveraged with ICTs (Pérez & Ricardo). Among the four case studies, one highlights the role of the press in activating or deactivating the criticism of public opinion on issues that arise great controversy such as the retirement funds (Campos-Rojas & González-Arias). They also enlighten us on the motivations behind the use of grammatical figures such as the second-person

Editor: Dr. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Some rights reserved, Universidad de Antioquia, 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons License by-nc-sa 4.0 International



singular pronoun “vos” in countries like Bolivia (Castedo et al.) and on the use of archaisms in legal collaboration contracts in English (Hernández). Besides, they show us a way of analyzing classical novels such as the colonial *El Desierto Prodigioso y Prodigio del Desierto*, by Pedro de Solís y Valenzuela (Cadavid-Berrío & Lozada-Gallego). Meanwhile, the methodological article, by Pino-Posada & Jaramillo-Appleby, presents us with a model for the creative reception of literary works such as Alice Munro’s short stories. Finally, the book review, by Spoturno, warns us about the important contributions to the area of translation, namely *Translation and Translingual Literature: Latin Voices in the United States* by M.^a Carmen Africa Vidal Claramonte, published in 2021.

The articles that make up the dossier will be described in more detail in the presentation that accompanies this section by the mentors in charge of accompanying the authors in the process of producing the articles. It is worth saying, however, that its authors, all of them novice researchers, deserve our heartfelt praise. Indeed, although publishing articles written by authors from all corners of the world is always a privilege, publishing articles written by seasoned teachers from our Colombian schools—who, in addition to their multiple teaching tasks, devote time for research in the classroom and for the writing of the reports—is a reason for great joy and emotion.

289

As is well known by the most accomplished researchers, it is not easy to do research, let alone publish it. This requires much more than knowledge of the area. It takes commitment, tenacity, negotiating skills, patience to go back as many times as necessary, discipline to persevere, a goal-oriented personality, and “tolerance to ambiguity”, among other things.

That is why, today, we want to thank all the authors of this volume: the first nine, who continue to advance the field with their findings in these areas of applied linguistics, and the second five who, in spite of all the complexities of scientific publication, persisted until achieving their goals. For all of them, a big applause and for the second group, a “see you soon.” We hope that you have learned a lot in the process and that this encounter with the nuts and bolts of the profession motivates you to persevere in this task. While it is imperative that we all do research and publish it, it is even more necessary that those who are in greater contact with children and young people of each country, like you, do it. We need you to continue documenting what happens in educational institutions and offering your informed opinion on what and how to change, since you are the ones who have the information first-hand.



**E
M
P
I
R
I
C
A
L
S
T
U
D
I
E
S**

DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL A CONECTAR SU CÁMARA DURANTE LA PANDEMIA GENERADA POR LA COVID-19

WILLINGNESS OF SPANISH UNIVERSITY STUDENTS TO CONNECT THEIR CAMERA DURING THE COVID-19 PANDEMIC

VOLONTÉ DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES EN ESPAGNE DE CONNECTER LEUR CAMÉRA PENDANT LA PANDÉMIE CAUSÉE PAR LA COVID-19

DISPOSIÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA ESPANHA PARA CONECTAR SUA CÂMERA DURANTE A PANDÉMIA DA COVID-19

José Ramón Calvo-Ferrer
Profesor contratado doctor,
Universidad de Alicante, Alicante,
España.
jr.calvo@ua.es
<https://orcid.org/0000-0002-6440-1730>

RESUMEN

Como resultado de la pandemia generada por la COVID-19, las instituciones educativas pasaron a impartir sus clases de manera remota durante las que el alumnado optó, de forma mayoritaria, por mantener apagada la cámara web, provocando desmotivación e incertidumbre entre el profesorado. Los distintos estudios que investigan este comportamiento presentan motivos atomizados e inconexos, por lo que la presente investigación se propuso ofrecer una visión holística de los motivos que llevaron al alumnado a activar o no la cámara durante dicha pandemia. Los datos obtenidos a través de un cuestionario suministrado a 305 alumnos de distintas universidades españolas revelan una tendencia a seguir la decisión de la mayoría con respecto a conectar o no la cámara durante las clases, así como una reticencia a mostrarse ante compañeros en entornos relajados. Por otra parte, si bien no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres acerca de la frecuencia de uso, los participantes de género masculino atribuyeron menor importancia tanto a la imagen personal proyectada como a los recursos de conexión disponibles. Asimismo, se encontró que la importancia atribuida tanto a la generación de presencia social en el aula como a la calificación académica es un predictor de su frecuencia de uso. Estos resultados sugieren el uso de estrategias que incentiven al alumnado de educación superior a conectar la cámara web durante la impartición de docencia por medio de sistemas de videoconferencia.

Palabras clave: aprendizaje en línea; cámaras web; COVID-19; educación superior; enseñanza remota de emergencia.

ABSTRACT

As a result of the pandemic generated by covid-19, educational institutions began to teach their classes remotely. During these, the majority of students opted

292



Recibido: 2021-09-24 / Aceptado: 2021-12-10 / Publicado: 2022-05-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a01>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 292-311, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

to keep the webcam turned off, causing demotivation and uncertainty among teachers. The different studies that investigate this behavior present atomized and unconnected reasons. This is why this research intended to offer a holistic view of the reasons that led students to activate or not activate the camera during the pandemic. Data obtained through a questionnaire administered to 305 students from different Spanish universities revealed a tendency to follow the decision of the majority regarding whether or not to connect the camera during classes, as well as a reluctance to show themselves to classmates in relaxed environments. On the other hand, although no significant differences were found between men and women regarding the frequency of use, male participants attributed less importance to both the projected personal image and the connection resources available. Results also show that the importance attributed both to the generation of social presence in the classroom and to the academic qualification is a predictor of its frequency of use. These results suggest the use of strategies that encourage higher education students to connect the webcam during the teaching through videoconferencing systems.

Keywords: online learning; web cameras; COVID-19; higher education; emergency remote teaching.

RÉSUMÉ

À la suite de la pandémie générée par COVID-19, les établissements d'enseignement ont commencé à enseigner leurs cours à distance, par le biais de systèmes de vidéoconférence, au cours desquels la majorité des étudiants ont choisi de garder la webcam éteinte, provoquant une démotivation et une incertitude chez les enseignants. Les différentes études qui étudient ce comportement présentent des raisons atomisées et sans lien, cette recherche offre donc une vision holistique des raisons qui ont conduit les étudiants à activer ou non la caméra pendant la pandémie de COVID-19. Sur la base des données obtenues grâce à un questionnaire administré à 305 étudiants de différentes universités espagnoles, cette recherche explicative identifie des dimensions de nature sociale, personnelle, économique et académique qui, combinées, semblent révéler de telles raisons. Les résultats montrent une tendance à suivre la décision de la majorité concernant la connexion ou non de la caméra pendant les cours, ainsi qu'une réticence à se montrer aux camarades de classe dans des environnements détendus. Par contre, quoi que nous n'avons pas rencontré des différences significatives entre des hommes et des femmes concernant la fréquence d'utilisation, les participants masculins ont donné moins d'importance à leur image projetée et aux ressources de connectivité disponibles quand il s'agit de laisser la caméra allumée. De même, ils montrent que l'importance accordée à la fois à la génération de présence sociale en classe et au diplôme académique sont des prédicteurs de sa fréquence d'utilisation. Ces résultats suggèrent l'utilisation de stratégies non imposées qui incitent les étudiants du supérieur à connecter la webcam pendant l'enseignement via des systèmes de visioconférence.

Mots clés : apprentissage en ligne ; caméras Web; COVID-19; l'enseignement supérieur; enseignement à distance d'urgence.

RESUMO

Em decorrência da pandemia gerada pela COVID-19, as instituições de ensino passaram a ministrar suas aulas remotamente, por meio de sistemas de videoconferência, durante os quais a maioria dos alunos optou por manter a webcam

desligada, causando desmotivação e incerteza entre os professores. Os diferentes estudos que investigam esse comportamento apresentam motivos atomizados e desconexos, por isso esta pesquisa oferece uma visão holística dos motivos que levaram os alunos a ativar ou não a câmera durante a pandemia do COVID-19. Com base nos dados obtidos através de um questionário aplicado a 305 estudantes de diferentes universidades espanholas, esta pesquisa explicativa identifica dimensões de natureza social, pessoal, econômica e acadêmica que, combinadas, parecem revelar tais razões. Os resultados mostram uma tendência em seguir a decisão da maioria de conectar ou não a câmera durante as aulas, bem como uma relutância em se mostrar aos colegas em ambientes descontraídos. Por outro lado, embora não tenham sido encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres quanto à frequência de uso, os participantes do sexo masculino atribuíram menos importância tanto à imagem pessoal projetada quanto aos recursos de conexão disponíveis ao manter o telefone ligado. Além disso, mostram que a importância atribuída tanto à geração de presença social em sala de aula quanto à qualificação acadêmica são preditores de sua frequência de uso. Esses resultados sugerem o uso de estratégias não impostas que estimulem estudantes do ensino superior a conectarem a webcam durante o ensino por meio de sistemas de videoconferência.

Palavras-chave: aprendizagem online; câmeras web; COVID-19; educação superior; ensino remoto de emergência.

Introducción

La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 durante los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021 supuso un paso acelerado de una modalidad de enseñanza presencial a otra forzosamente *online* (Teräs *et al.*, 2020). Para ayudar, en tales condiciones, a la adaptación de la docencia a entornos virtuales, los docentes y discentes se sirvieron de recursos educativos diversos (Daniel, 2020). Así, además de actividades asincrónicas propias de modalidades de enseñanza a distancia, se llevaron a cabo dinámicas de enseñanza sincrónicas para la impartición de clases de forma no presencial y mixta, entre las que se incluyó el empleo de sistemas de videoconferencia, en los que el espacio físico tradicionalmente conocido como “aula” pasó a ocupar un espacio virtual.

En el ámbito de la educación superior en España, el alumnado no se vio obligado, desde un punto de vista institucional, a mantener la cámara web encendida durante el acto educativo. Así, si bien encender la cámara podría haber sido la tendencia general, satisfaciendo de esta manera una necesidad básica como es el sentimiento de pertenencia del alumnado a una comunidad de aprendizaje (Picciano, 2002), este prefirió, en líneas generales, mantener la cámara apagada, lo que provocó quejas entre el profesorado, que percibió esta falta de presencia virtual como desmotivadora para su labor docente (Gherheş *et al.*, 2021).

De este modo, mientras que el empleo de cámaras web en sistemas de videoconferencia podría plantearse como una solución óptima para favorecer la presencia social, así como la implicación y el interés en el acto educativo en situaciones como la provocada por la COVID-19, tan solo una mínima parte del alumnado conectó de forma regular su cámara web durante la situación originada por la pandemia (Bedenlier *et al.*, 2020), aduciendo motivos como fatiga, falta de privacidad (Kozar, 2016; Rajab y Soheib, 2021), timidez (Brunet y Schmidt, 2007), dificultades de conexión (Zainal y Zainuddin, 2021), o ausencia de necesidad

percibida para su encendido (Nilsen *et al.*, 2013), lo que dio lugar a distintos estudios para explicar este comportamiento.

Tales estudios, si bien investigan los motivos por los que el alumnado decidió mantener encendida o apagada su cámara web durante el acto educativo, tan solo permiten obtener una visión atomizada de las causas subyacentes, sin analizar cómo se afectan entre sí o el grado en que, en su conjunto, predicen comportamientos en un sentido u otro. Identificar factores aislados, como dificultades tecnológicas, privacidad o necesidad percibida, diluye el problema e impide alcanzar una visión global que dé cuenta del modo en que estos confluyen alrededor del estudiante, situado en el centro del entramado pedagógico.

Considerando, además, que una situación de enseñanza remota de emergencia podría replicarse en el futuro, se pretende investigar la manera en que las razones típicamente vinculadas con la frecuencia de uso de cámaras web durante la pandemia se relacionan entre sí, para, de esta forma, explorar si se pueden agrupar en un menor número de factores genéricos y establecer en qué medida tienen un efecto sobre la variable dependiente. Dicho con otras palabras, el presente estudio pretende ofrecer una visión holística de los motivos que llevaron al alumnado a activar o no la cámara durante la pandemia de COVID-19, con el objeto de identificar patrones que permitan a docentes y educadores, si así lo desean, impulsar estrategias no impositivas que incentiven al alumnado a hacerlo. Por ejemplo, si el estudio identificara que varios de los ítems del cuestionario se agrupan bajo un factor de tipo económico y, a su vez, este resultara predictor de la frecuencia de uso de la cámara web, se podrían proponer acciones como la subvención de equipos y redes por parte de las instituciones de educación superior.

Para ello, el presente estudio ha recopilado datos sobre los factores relativos a la frecuencia de uso de la cámara durante la pandemia, por medio de un cuestionario distribuido entre estudiantes

universitarios españoles, con la intención de analizar las causas de dicho fenómeno. Para dar respuesta a dicho objetivo, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las causas por las que el alumnado de educación superior decidió mantener encendida o apagada su cámara web mientras recibía docencia a través de sistemas de videoconferencia durante la pandemia de COVID-19?
2. ¿Existen categorías que permitan agrupar, de manera homogénea, las distintas causas por las que el alumnado de educación superior decidió mantener encendida o apagada su cámara web durante la pandemia de COVID-19?
3. ¿En qué medida podrían predecir tales categorías la decisión del alumnado de educación superior de mantener encendida o apagada su cámara web?
4. ¿Existen diferencias relativas al género con respecto a la decisión del alumnado de educación superior de mantener encendida o apagada su cámara web?

Marco teórico

Son diversos los beneficios atribuidos al empleo de sistemas de videoconferencia en el ámbito educativo y distintas las teorías que sustentan el uso de cámaras web en comunidades virtuales de aprendizaje. De acuerdo con Moore (1977), existe un vacío psicológico y de comunicación, como consecuencia de la separación física inherente a los entornos de aprendizaje *online*, que puede dar lugar a malentendidos entre instructores y estudiantes.

Este vacío, denominado “distancia transaccional”, genera sentimientos de aislamiento y desconexión entre el alumnado, pudiendo ser minimizado, entre otras maneras, por medio del diálogo o la interacción entre los participantes del acto educativo. Se asume, en consecuencia, que conectar la cámara

web es una estrategia efectiva para acortar dicha distancia (Giesbers *et al.*, 2013).

Así, distintos estudios señalan que el empleo de cámaras web afianza los sentimientos de confianza, diversión y atención en el seno de los grupos de trabajo que los incorporan (Olson *et al.*, 2012), al tiempo que posibilita la creación de una situación comunicativa informal y creíble (Telles, 2009), lo que, en conjunto, mejora la calidad de la relación pedagógica (Develotte *et al.*, 2010), puesto que favorecen la interacción entre docentes y discentes (Giesbers *et al.*, 2013; Katz, 2021) y ofrecen pistas no verbales, como gestos faciales, que permiten al profesorado evaluar su docencia y realizar ajustes en caso necesario (Mottet, 2009).

También en el marco de las comunidades virtuales de aprendizaje, el modelo denominado “comunidad de indagación”, que hace referencia a un grupo de individuos con objetivos comunes en relación con un objeto de estudio, postula que la socialización del conocimiento permite un aprendizaje más eficiente (Garrison, 2013). Este modelo se encuentra conformado por tres subcategorías: presencia social, didáctica y cognitiva, refiriéndose la primera de ellas a la proyección de las características personales del estudiante, a través de distintos mecanismos, para establecer la cohesión del grupo (Garrison *et al.*, 2000).

En línea con ello, conectar la cámara web tanto para mostrarse ante el profesorado y el alumnado como para ver a compañeros de aula virtual contribuye a la mejora de un sentimiento de pertenencia y de conexión (Olson *et al.*, 2012) y, en consecuencia, favorece dicha “presencia social” (véase Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017), lo que promueve el sentimiento de pertenencia y refuerza el aprendizaje, manteniendo una dinámica de relaciones sociales positivas (Remesal y Colomina, 2013) y, en definitiva, aumenta la satisfacción del alumnado (Dawson, 2008).

Por el contrario, distintos estudios señalan que el empleo de cámaras web en el ámbito educativo

puede también traer consigo problemáticas de distinta índole. Entre otras, las dificultades que pueden presentarse durante su uso afectan la comunicación entre docentes y discentes (Doggett, 2007), que tienden a atribuir al interlocutor los fallos técnicos (Schoenberg *et al.*, 2014). Por otra parte, existen distintos estudios que sugieren que su frecuencia de uso depende principalmente de cuestiones de índole personal, como fatiga, falta de privacidad (Kozar, 2016), timidez (Brunet y Schmidt, 2007) o ausencia de necesidad percibida para su encendido (Nilsen *et al.*, 2013).

Se entiende, por tanto, que el uso de la cámara web en entornos de aprendizaje virtual, como el surgido a raíz de la pandemia de COVID-19, se verá determinado por el modo en que el estudiante reciba la tensión existente entre la idoneidad de su uso en el contexto educativo y las dificultades derivadas del mismo.

Método

Esta investigación explicativa, desde un contexto cuantitativo, buscó establecer relaciones causales entre las variables exploradas (Ramos-Galarza, 2020).

Para ello, se recurrió a la aplicación de una encuesta relacionada con los hábitos de conexión del alumnado de distintas universidades (Universidad de Alicante, Universitat de València, Universidade de Vigo y Universidad de Granada), cuyas preguntas pretenden recoger opiniones que permitan conocer aquellas dimensiones que tuvieron un mayor efecto sobre la decisión de mantener encendida o apagada la cámara por parte del alumnado de educación terciaria durante la pandemia de COVID-19.

A partir de los datos obtenidos, se llevaron a cabo análisis factoriales y de regresión, para identificar el modo en que las razones identificadas se relacionan entre sí y establecer relaciones causales entre las distintas variables.

A continuación se detallan los participantes, el procedimiento seguido para el diseño y la administración

de la encuesta, y los análisis realizados de acuerdo con las preguntas de investigación del estudio.

Participantes

El estudio contó con la participación de varios grupos de estudiantes. Para la generación de la encuesta, el investigador solicitó la participación voluntaria de los estudiantes matriculados en la asignatura “Integrating Skills” del Grado en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Alicante, que imparte, lo que generó interacción con varios de ellos ($n = 52$), como se detalla en el siguiente apartado.

Para la obtención de respuestas, se llevó a cabo un muestreo intencional, solicitando a docentes de distintos grados y universidades que distribuyeran la encuesta generada entre su alumnado. Así, se obtuvieron respuestas de un total de 305 estudiantes de la Universidad de Alicante ($n = 238$), de la Universitat Politècnica de València ($n = 31$), de la Universidade de Vigo ($n = 16$) y de la Universidad de Granada ($n = 20$), de los cuales el 23,3 % eran hombres ($n = 71$) y el 76,7 % mujeres ($n = 234$), con edades comprendidas entre los 18 y los 40 años (media = 21,26, desviación estándar = 3,131).

Procedimiento

En primer lugar, se aplicó un juicio de expertos (véase Robles Garrote y Rojas, 2015) para generar la encuesta relacionada con los hábitos de conexión del alumnado. Así, se solicitó a 52 estudiantes del Grado en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Alicante que indicaran las razones por las que habían decidido conectar o no su cámara web durante sus clases del segundo semestre del curso 2019/2020 y del primer semestre del curso 2020/2021.

Las respuestas recibidas (p. ej. “no quiero que nadie vea mi casa”, “mi internet no tiene mucha calidad y si conecto la cámara RIP conexión WIFI”, “conecto

la cam para hacerle la pelota al profe”) fueron procesadas y reformuladas de modo que expresaran, en caso necesario, de una manera más adecuada el concepto al que hacían referencia (p. ej. “no quiero que nadie vea mi lugar de conexión”, “el hecho de que conecte o no la cámara depende de cuestiones técnicas”, “conecto mi cámara para que mis profesores me vean”).

En segundo lugar, se compartió el cuestionario resultante con los estudiantes para recabar su opinión al respecto, lo que resultó en la eliminación, la ampliación o la reformulación de varias preguntas, para evitar duplicidades y ambigüedades, o aumentar el grado de especificidad de las mismas (p. ej. “no quiero que nadie vea mi lugar de conexión” se definió en mayor detalle a través de las preguntas “me preocupa que otros estudiantes vean mi lugar de conexión” y “me preocupa que mis profesores vean mi lugar de conexión”).

Un total de 16 preguntas de escala Likert fueron incluidas en el cuestionario resultante, que se puso de nuevo a disposición de los 52 estudiantes, para que ofrecieran su opinión al respecto. Tras la corrección de algún error ortotipográfico detectado y algún cambio mínimo sugerido, como la reordenación de los elementos de una oración para su mejor comprensión, se añadieron 2 preguntas demográficas y otras 2 relacionadas con disponibilidad de conexión mediante cámara web por parte del alumnado y frecuencia de uso. En conjunto, para el diseño del cuestionario y su validación, se siguió lo dispuesto por Martín (2004), especialmente en lo relativo a la evaluación de las propiedades métricas de la escala.

Finalmente, se solicitó a alumnado de la Universidad de Alicante (distinto del que participó en la confección de las preguntas), la Universitat de València, la Universidade de Vigo y la Universidad de Granada que completaran las respuestas a las preguntas del cuestionario, que aparecen en el apartado “Resultados”, accediendo desde la página web bit.ly/camhabits.

Análisis de datos

Para conocer los resultados de la encuesta, se han realizado distintos tipos de análisis. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis de estadísticos descriptivos y de frecuencias, con el objeto de identificar el sexo y la edad de los participantes, así como si disponían de medios técnicos para conectarse con cámara web a las clases impartidas por videoconferencia y con qué frecuencia lo hacían, en su caso.

En segundo lugar, se analizó la consistencia interna del cuestionario, con una fiabilidad de las puntuaciones de la escala en la muestra de 0,674, que, de conformidad con Nunnally (1967) y Huh *et al.* (2006), indica un grado de consistencia interna adecuado en investigación exploratoria.

En tercer lugar, se efectuó un análisis factorial, con el objeto de encontrar grupos homogéneos de variables que pudieran ayudar a reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los participantes. Este análisis extrajo un número óptimo de 6 factores, que, como se explica en el siguiente apartado, giran en torno a cuestiones de índole académica, social, personal y económica.

Tras ello, estos factores fueron computados como variables, empleadas a su vez en un posterior análisis de regresión, previa comprobación de los supuestos de linealidad, independencia, normalidad, homocedasticidad y no colinealidad (véase Vilà Baños *et al.*, 2019), para analizar su efecto sobre la variable dependiente “con qué frecuencia conectas la cámara en tus clases”.

Por último, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes, para comparar las medias de las respuestas de hombres y mujeres, e identificar, en su caso, diferencias respecto a la decisión de mantener encendida o apagada la cámara web atribuibles a la variable “género”.

Estos análisis se han realizado por medio del programa estadístico IBM® SPSS® 23.0, con un nivel de significación de 0,05.

Resultados

El presente apartado ofrece los datos de la encuesta distribuida entre los participantes, que recoge los motivos aducidos por el alumnado para mantener encendida o apagada su cámara web. Del mismo modo, muestra las relaciones observadas entre tales razones, agrupadas en distintas categorías; la manera en que estas predicen el uso de la cámara web, y el impacto del género de los participantes sobre las mismas. Los distintos subapartados que siguen, se corresponden con las preguntas de investigación formuladas anteriormente, sobre las que se articula el objeto del presente estudio.

Razones del alumnado para mantener encendida o apagada la cámara web

Para dar respuesta a la primera de las preguntas de investigación, que pretende identificar las causas por las que el alumnado de educación superior decidió mantener encendida o apagada su cámara web mientras recibía docencia a través de sistemas de videoconferencia durante la pandemia de COVID-19, se ha llevado a cabo un análisis de frecuencias y de estadísticos descriptivos.

De acuerdo con dicho análisis, casi la totalidad de los encuestados (95,7 %) indicó tener disponibilidad para seguir las clases a través de una cámara web. Sin embargo, un bajo número de participantes indicó conectarla “siempre” (2,0 %) o “casi siempre” (12,1 %) durante las mismas. En el polo opuesto, los estudiantes indicaron no conectarla “nunca” (15,4 %) o “casi nunca” (32,5 %).

Así, como puede observarse en la Tabla 1, la puntuación media para la pregunta “indica con qué frecuencia conectas la cámara en tus clases” fue de 2,53, lo que supone, de acuerdo con la escala

Likert utilizada (“nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “casi siempre”, “siempre”), que, de forma general, el alumnado conectaba la cámara web para seguir las clases *online* tan solo ocasionalmente.

Del mismo modo, los datos obtenidos denotan distintos grados de relevancia de los ítems del cuestionario con respecto a la conexión o la desconexión de la cámara web durante sus clases. Entre las afirmaciones con las que el alumnado mostró mayor conformidad se encuentran, por este orden, las de “me preocupa que alguien haga capturas de pantalla sin mi consentimiento” ($M = 3,45$, $DE = 1,414$), “conecto mi cámara o no, dependiendo de lo que haga el resto de estudiantes” ($M = 3,39$, $DE = 1,162$), y “el hecho de que conecte o no la cámara depende de mi lugar de conexión” ($M = 3,34$, $DE = 1,323$), mientras que aquellas con las que el alumnado mostró mayor disconformidad fueron las de “conecto mi cámara para un mejor seguimiento de las clases” ($M = 1,68$, $DE = 0,929$), “conecto mi cámara si considero importante mi participación en clase” ($M = 2,19$, $DE = 1,146$) y “conecto mi cámara para que mis compañeros/as me vean” ($M = 2,19$, $DE = 1,132$).

De las respuestas al cuestionario ofrecidas por los participantes en el estudio parece primar, por tanto, una reticencia del alumnado a mostrarse ante compañeros en entornos relajados, así como una tendencia a seguir la decisión de la mayoría en cuanto a conectar o no la cámara durante sus clases.

Por otra parte, el alumnado parece valorar el uso de la cámara como prescindible y de escasa importancia para el seguimiento de las clases, lo que muestra una aparente relevancia del componente social frente al académico en el encendido de las cámaras web durante el acto educativo.

Por último, cabe indicar que, además de las presentadas en la Tabla 1, el cuestionario incluía las preguntas “¿Tienes posibilidad, desde alguno de los dispositivos que utilizas (*smartphone*, portátil, etc.), de encender una cámara para conectarte a tus clases?” (de la que se desprendió que, como se ha

Tabla 1 Respuestas al cuestionario

Elementos del cuestionario	M	DE
Indica con qué frecuencia conectas la cámara en tus clases	2,53	0,960
El hecho de que conecte o no la cámara depende de cuestiones técnicas (p. ej.: mi conexión a internet es débil y si conecto mi cámara, la señal se cae)	3,11	1,254
El hecho de que conecte o no la cámara depende de mi lugar de conexión (p. ej.: sigo mis clases desde un lugar en el que no puedo activar la cámara, tal como la biblioteca, el autobús o una estancia compartida con mi familia)	3,34	1,323
Conecto mi cámara según me apetezca	3,21	1,246
Conecto mi cámara o no, dependiendo de mi estado de ánimo	3,06	1,346
Conecto mi cámara o no, dependiendo de lo que haga el resto de estudiantes	3,39	1,162
Conecto mi cámara para que mis compañeros/as me vean	2,19	1,132
Conecto mi cámara para animar a que mis compañeros/as también lo hagan y así poder verlos/as	2,34	1,201
Conecto mi cámara para sentirme más conectado en clase	2,63	1,289
Me preocupa que me vean otros estudiantes en un ambiente relajado (p. ej. en pijama, sin arreglar, etc.)	3,03	1,330
Me preocupa que mis profesores me vean en un ambiente relajado (p. ej. en pijama, sin arreglar, etc.)	3,29	1,321
Me preocupa que alguien haga capturas de pantalla sin mi consentimiento	3,45	1,414
Conecto mi cámara para un mejor seguimiento de las clases	1,68	,929
Conecto mi cámara para que mis profesores vean que asisto a clase	2,27	1,127
Me preocupa que otros estudiantes vean mi lugar de conexión	2,35	1,221
Me preocupa que mis profesores vean mi lugar de conexión	2,30	1,206
Conecto mi cámara si considero importante mi participación en clase	2,19	1,146

M: Media; DE: desviación estándar
n válido (por lista) = 305.

300

indicado anteriormente, el 95,7 % de los encuestados tenía posibilidad de mostrarse en clase a través de una cámara web), “edad” y “¿dónde cursas tus estudios?”, que no han sido introducidas como variables en este estudio.

Correlaciones entre las variables observadas

La segunda de las preguntas de investigación del estudio pretende reducir la dimensionalidad de los datos recogidos mediante el cuestionario y encontrar grupos de variables con significado común o, dicho con otras palabras, explorar la existencia de categorías que permitan agrupar, de manera homogénea, las distintas causas por las que el alumnado de educación superior decidió mantener encendida o apagada su cámara web durante la pandemia de COVID-19.

Para ello, se ha llevado a cabo un análisis factorial, a partir de las respuestas de los participantes, consiguiendo así reducir el número de dimensiones necesarias para explicarlas.

Los datos obtenidos en relación con la matriz de correlaciones entre las variables utilizadas (es decir, las 16 preguntas del cuestionario) indican que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es de 0,667, por lo que se asume la pertinencia del análisis muestral con los datos de los que se dispone. De igual modo, la prueba de esfericidad de Barlett arroja un nivel crítico (significatividad —sig.—) de 0,00, lo que permite verificar la existencia de correlaciones significativas entre las variables y asegurar la pertinencia del modelo factorial resultante.

Como se observa en la Tabla 2, el análisis ha extraído 6 factores, que parecen agruparse, *grosso modo*, bajo razones de índole personal y social. El primer factor se encuentra conformado por los ítems del cuestionario “conecto mi cámara para animar a que mis compañeros/as también lo hagan y así poder verlos”, “conecto mi cámara para sentirme más conectado en clase”, “conecto mi cámara para que mis compañeros/as me vean” y “conecto mi cámara o no, dependiendo de lo que haga el resto de estudiantes”, lo que parece reflejar una dimensión “social-académica”, que vendría a explicar la importancia atribuida por el alumnado

a la generación de presencia social en el aula, en respuesta a la separación física inherente a los entornos de aprendizaje *online* que da lugar a la denominada “distancia transaccional”.

En segundo lugar, el análisis agrupa los ítems “me preocupa que mis profesores me vean en un ambiente relajado (p. ej. en pijama, sin arreglar, etc.)”, “me preocupa que me vean otros estudiantes en un ambiente relajado (p. ej. en pijama, sin arreglar, etc.)” y “me preocupa que alguien haga capturas de pantalla sin mi consentimiento”, que parecen atender a una dimensión “social-personal”, que vendría a explicar la importancia

Tabla 2 Matriz de componente rotado

	Factores					
	1	2	3	4	5	6
Conecto mi cámara para animar a que mis compañeros/as también lo hagan y así poder verlos	0,922					
Conecto mi cámara para sentirme más conectado en clase	0,905					
Conecto mi cámara para que mis compañeros/as me vean	0,775					
Conecto mi cámara o no, dependiendo de lo que haga el resto de estudiantes	0,526					
Me preocupa que mis profesores me vean en un ambiente relajado (p. ej. en pijama, sin arreglar, etc.)		0,887				
Me preocupa que me vean otros estudiantes en un ambiente relajado (p. ej. en pijama, sin arreglar, etc.)		0,886				
Me preocupa que alguien haga capturas de pantalla sin mi consentimiento		0,52				
Me preocupa que mis profesores vean mi lugar de conexión			0,919			
Me preocupa que otros estudiantes vean mi lugar de conexión			0,892			
Conecto mi cámara para que mis profesores vean que asisto a clase				0,85		
Conecto mi cámara si considero importante mi participación en clase				0,842		
Conecto mi cámara para un mejor seguimiento de las clases				0,587		
El hecho de que conecte o no la cámara depende de mi lugar de conexión (p. ej.: sigo mis clases desde un lugar en el que no puedo activar la cámara, tal como la biblioteca, el autobús o una estancia compartida con mi familia)					0,804	
El hecho de que conecte o no la cámara depende de cuestiones técnicas (p. ej.: mi conexión a internet es débil y si conecto mi cámara, la señal se cae)					0,787	
Conecto mi cámara según me apetezca						0,761
Conecto mi cámara o no, dependiendo de mi estado de ánimo						0,696

Notas: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax, con normalización Kaiser.

La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

atribuida por el alumnado a su imagen personal proyectada.

En tercer lugar, los ítems “me preocupa que mis profesores vean mi lugar de conexión” y “me preocupa que otros estudiantes vean mi lugar de conexión” se agrupan en un mismo factor, que parece ser de índole “social-económica”, y podría explicar la importancia atribuida por el alumnado a los recursos proyectados ante el resto de estudiantes.

El cuarto factor se encuentra constituido por los ítems del cuestionario “conecto mi cámara para que mis profesores vean que asisto a clase”, “conecto mi cámara si considero importante mi participación en clase” y “conecto mi cámara para un mejor seguimiento de las clases”, lo que parece reflejar una dimensión “personal-académica”, que vendría a explicar la importancia atribuida por el alumnado al uso de la cámara sobre la calificación académica.

302

En quinto lugar, el análisis agrupa los ítems “el hecho de que conecte o no la cámara depende de mi lugar de conexión (p. ej.: sigo mis clases desde un lugar en el que no puedo activar la cámara, tal como la biblioteca, el autobús o una estancia compartida con mi familia)”, “el hecho de que conecte o no la cámara depende de cuestiones técnicas (p. ej.: mi conexión a internet es débil y si conecto mi cámara, la señal se cae)”, que parecen atender a una dimensión “personal-económica”, que vendría a explicar la importancia de los recursos de conexión disponibles a la hora de conectar o no la cámara por parte del alumnado.

Por último, los ítems “conecto mi cámara según me apetezca” y “conecto mi cámara o no, dependiendo de mi estado de ánimo” conforman el sexto factor, que parece ser de índole “personal-social”, y podría explicar la importancia atribuida por el alumnado a la voluntad de mostrarse ante el grupo atendiendo a cuestiones meramente personales.

Tras la realización del análisis factorial, se han calculado las medias de cada una de las dimensiones, con las que, según los valores obtenidos, el alumnado muestra distintos grados de conformidad. Así, mientras que el alumnado parece atribuir mayor relevancia a los factores “social-personal” ($M = 3,25$, $DE = 1,125$), “personal-económico” ($M = 3,22$, $DE = 1,067$) y “personal-social” ($M = 3,13$, $DE = 0,992$), el resto de factores “social-académico” ($M = 2,64$, $DE = 0,959$), “social-económico” ($M = 2,32$, $DE = 1,182$) y “personal-académico” ($M = 2,04$, $DE = 0,845$) reciben calificaciones inferiores al valor medio de la escala Likert empleada.

Esto permite afirmar que el alumnado atribuye, en líneas generales, mayor importancia a, por este orden, la imagen personal proyectada, los recursos de conexión de los que dispone, la voluntad de mostrarse ante el grupo, la generación de presencia social en el aula, los recursos proyectados ante el resto de estudiantes y la importancia del uso de la cámara web sobre la calificación académica a la hora de decidir conectarla o no durante el acto educativo.

Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis de correlación, con el objeto de explorar relaciones entre la variable dependiente y las distintas variables computadas. Así, como se observa en la Tabla 3, existen correlaciones positivas entre la frecuencia con la que el alumnado conecta la cámara web y la importancia atribuida a la generación de presencia social en el aula ($r = 0,521$, $p = 0,000$), y a los recursos de conexión de los que dispone ($r = 0,128$, $p = 0,025$), así como correlaciones negativas entre la variable dependiente y la importancia atribuida a la imagen personal proyectada ($r = -0,194$, $p = 0,001$) y a los recursos proyectados ante el resto de estudiantes ($r = -0,143$, $p = 0,013$). Del mismo modo, se aprecia una correlación marginalmente significativa entre frecuencia de conexión de la cámara web e importancia atribuida a su uso sobre la calificación académica ($r = -0,112$, $p = 0,051$).

Tabla 3 Correlaciones entre variables computadas

		Frecuencia cámara	Social- académico	Social-personal	Social- económico	Personal- académico	Personal- económico	Personal- social
Frecuencia cámara	r	1	0,521**	-0,194**	-0,143*	-0,112	0,128*	0,066
	Sig.		0,000	0,001	0,013	0,051	0,025	0,250
Social- académico	r	0,521**	1	-0,184**	-0,147*	0,035	0,111	0,150**
	Sig.	0,000		0,001	0,010	0,547	0,052	0,009
Social-personal	r	-0,194**	-0,184**	1	0,502**	0,250**	0,062	0,117*
	Sig.	0,001	0,001		0,000	0,000	0,284	0,041
Social- económico	r	-0,143*	-0,147*	0,502**	1	0,278**	0,104	0,114*
	Sig.	0,013	0,010	0,000		0,000	0,069	0,047
Personal- académico	r	-0,112	0,035	0,250**	0,278**	1	-0,011	0,156**
	Sig.	0,051	0,547	0,000	0,000		0,847	0,006
Personal- económico	r	0,128*	0,111	0,062	0,104	-0,011	1	0,049
	Sig.	0,025	0,052	0,284	0,069	0,847		0,397
Personal-social	r	0,066	0,150**	0,117*	0,114*	0,156**	0,049	1
	Sig.	0,250	0,009	0,041	0,047	0,006	0,397	

r = Correlación de Pearson; Sig. = Significación o Nivel de significación.

* = La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** = La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

n = 305.

Efecto de las variables observadas sobre la decisión de mantener encendida o apagada la cámara web

Con el objeto de dar respuesta a la tercera de las preguntas de investigación del estudio e identificar si la importancia atribuida a la imagen personal proyectada, a los recursos de conexión de los que se dispone, a la generación de presencia social en el aula, a los recursos proyectados ante el resto de estudiantes y al uso de la cámara web sobre la calificación académica pueden predecir la decisión del alumnado de mantenerla encendida o apagada durante el acto educativo (es decir, si las distintas variables que presentan correlaciones con la variable dependiente tienen algún efecto sobre esta), se ha llevado a cabo un análisis de regresión lineal múltiple, incluyendo las respuestas del alumnado al ítem “indica con qué frecuencia conectas la cámara en tus clases” ($M = 2,53, DE = 0,960$) como variable dependiente.

El valor de la correlación múltiple es elevado ($R = 0,546$) y el coeficiente de determinación ($R^2 = 0,299$) establece que el 29,9 % de la variación de la variable dependiente queda explicado por el modelo. Sin embargo, como se observa en la Tabla 4, no todos los predictores contribuyen al modelo de forma significativa. Así, mientras que los factores “social-académico” ($\beta = 0,498$) y “personal-académico” ($\beta = -0,108$) parecen tener una influencia significativa sobre la decisión de mantener encendida o apagada la cámara web, para el resto de factores ha de mantenerse la hipótesis nula, puesto que su p -valor es superior al nivel de significación (0,05) establecido para el contraste.

Diferencias entre las variables observadas atribuibles al género de los participantes

Por último, para dar respuesta a la cuarta pregunta de investigación del presente estudio e identificar diferencias entre estudiantes de género masculino

Tabla 4 Efecto de las variables computadas sobre la variable dependiente

	Modelo B	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		Error estándar	β			
1	(Constante)	1,433	0,269		5,334	0,000
	Social-académico	0,499	0,051	0,498	9,791	0,000
	Social-personal	-0,065	0,049	-0,077	-1,337	0,182
	Social-económico	-0,009	0,047	-0,011	-0,185	0,853
	Personal-académico	-0,123	0,059	-0,108	-2,101	0,036
	Personal-económico	0,069	0,044	0,076	1,550	0,122

B = Coeficiente Beta no estandarizado; β = Coeficiente Beta estandarizado; t = Estadístico t de Student; Sig. = Nivel de significación

Variable dependiente: indica con qué frecuencia conectas la cámara en tus clases.

$n = 305$; $R^2 = 0,299$; R^2 ajustado = 0,287; $F(5,299) = 25,447$; $p = 0,000$.

y de género femenino, tanto en la decisión de mantener encendida o apagada la cámara web como en relación con las distintas variables que tienen efecto sobre la misma, se ha llevado a cabo una prueba t de Student.

Como se observa en la Tabla 5, la prueba de muestras independientes no identifica diferencias significativas ($p = 0,440$) entre hombres ($M = 2,45$, $DE = 0,923$) y mujeres ($M = 2,55$, $DE = 0,971$) con respecto a la frecuencia de uso

Tabla 5 Prueba de muestras independientes. Diferencias atribuibles a la variable “género”

F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba t para la igualdad de medias								
		Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	95 % ic de la diferencia		
							Inferior	Superior		
Frecuencia cámara	Se asumen varianzas iguales	0,123	0,726	-0,773	303	0,440	-0,101	0,130	-0,357	0,155
	No se asumen varianzas iguales			-0,795	120,912	0,428	-0,101	0,127	-0,351	0,150
Social-académico	Se asumen varianzas iguales	0,535	0,465	-0,419	303	0,676	-0,05450	0,13012	-0,31055	0,20154
	No se asumen varianzas iguales			-0,403	109,295	0,688	-0,05450	0,13528	-0,32261	0,21360
Social-personal	Se asumen varianzas iguales	3,899	0,049	-2,967	303	0,003	-0,44675	0,15057	-0,74305	-0,15046
	No se asumen varianzas iguales			-2,790	1050,974	0,006	-0,44675	0,16011	-0,76419	-0,12931
Social-económico	Se asumen varianzas iguales	2,868	0,091	-0,291	303	0,771	-0,04674	0,16042	-0,36241	0,26894
	No se asumen varianzas iguales			-0,275	106,285	0,784	-0,04674	0,17021	-0,38419	0,29071

Tabla 5 Prueba de muestras independientes. Diferencias atribuibles a la variable “género” (cont.)

F		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	95 % ic de la diferencia		
								Inferior	Superior	
Personal-académico	Se asumen varianzas iguales	10,140	0,287	0,508	303	0,612	0,05828	0,11465	-0,16733	0,28390
	No se asumen varianzas iguales			0,481	106,893	0,631	0,05828	0,12114	-0,18186	0,29843
Personal-económico	Se asumen varianzas iguales	0,002	0,968	-2,817	303	0,005	-0,40288	0,14300	-0,68429	-0,12148
	No se asumen varianzas iguales			-2,811	115,314	0,006	-0,40288	0,14333	-0,68679	-0,11898
Personal-social	Se asumen varianzas iguales	0,029	0,865	-1,152	303	0,250	-0,15472	0,13427	-0,41894	0,10950
	No se asumen varianzas iguales			-1,120	110,954	0,265	-0,15472	0,13813	-0,42843	0,11899

bil. = Bilateral; F = Contraste de la razón de varianzas; gl = grados de libertad; ic = Intervalo de confianza; Sig. = Nivel de significación; t = Estadístico t de Student

de las cámaras, si bien sí detecta diferencias atribuibles a la variable “género” con respecto a las variables “social-personal” ($t = -2,967, p = 0,006$) y “personal-económico” ($t = -2,817, p = 0,005$). Así, como indican las puntuaciones de la variable “social-personal”, en el grupo de las mujeres se atribuye una mayor importancia a la imagen personal proyectada ($M = 3,358, DE = 1,080$) que en los hombres ($M = 2,911, DE = 1,211$). Del mismo modo, la importancia atribuida a los recursos de conexión disponibles a la hora de mantener encendida la cámara web resulta mayor entre las mujeres ($M = 3,318, DE = 1,054$) que entre los hombres ($M = 2,916, DE = 1,059$), como se deduce de los datos de la variable “personal-económico”. No obstante, no se observan diferencias significativas entre las respuestas dadas por hombre y mujeres para el resto de las variables computadas.

Igualmente, con el objeto de analizar si las distintas variables que presentan correlaciones

con la variable dependiente tienen algún efecto sobre esta (es decir, si la importancia atribuida a la imagen personal proyectada, a los recursos de conexión de los que se dispone, a la generación de presencia social en el aula, a los recursos proyectados ante el resto de estudiantes y al uso de la cámara web sobre la calificación académica pueden predecir en modo alguno la decisión del alumnado de mantenerla encendida o apagada durante el acto educativo) según el género de los participantes, se han llevado a cabo dos análisis de regresión lineal múltiple, seleccionando la variable “género” como variable de selección en cada uno de ellos.

Así, como se observa en la Tabla 6, tan solo el factor “social-académico” ($\beta = 0,494$) parece contribuir al modelo de regresión para los participantes de género masculino, que explica un 32,9 % de la variación de la variable dependiente. Por el contrario, como se observa en la Tabla 7, además del factor “social-académico” ($\beta = 0,504$),

Tabla 6 Efecto de las variables computadas sobre la variable dependiente para los participantes de género masculino

Modelo B	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	Error estándar	β			
1 (Constante)	1,473	0,431		3,416	0,001
Social-académico	0,449	0,095	0,494	4,717	0,000
Social-personal	-0,116	0,093	-0,152	-1,248	0,217
Social-económico	-0,003	0,089	-0,004	-0,033	0,974
Personal-académico	-0,082	0,109	-0,082	-0,756	0,453
Personal-económico	0,113	0,092	0,129	1,229	0,224

B = Coeficiente Beta no estandarizado; β = Coeficiente Beta estandarizado; t = Estadístico t de Student; Sig. = Nivel de significación

Variable dependiente: indica con qué frecuencia conectas la cámara en tus clases.

Selección de casos solo para los cuales Sexo = Hombre.

n = 305; R² = 0,329; R² ajustado = 0,278; F(5,65) = 6,385, p = 0,000.

Tabla 7 Efecto de las variables computadas sobre la variable dependiente para los participantes de género femenino

Modelo B	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	Error estándar	Beta			
1 (Constante)	1,481	0,313		4,727	0,000
Social-académico	0,519	0,060	0,504	8,707	0,000
Social-personal	-0,051	0,059	-0,057	-0,868	0,386
Social-económico	-0,006	0,055	-0,007	-0,104	0,917
Personal-académico	-0,140	0,070	-0,118	-1,997	0,047
Personal-económico	0,050	0,052	0,054	0,950	0,343

Variable dependiente: indica con qué frecuencia conectas la cámara en tus clases.

Selección de casos solo para los cuales Sexo = Mujer.

n = 305; R² = 0,293; R² ajustado = 0,277; F(5,233) = 18,867, p = 0,000.

el factor “personal-académico” ($\beta = -0,118$) parece también contribuir al modelo de regresión para los participantes de género femenino, explicando en su conjunto un 29,3 % de la variación de la variable dependiente. Dicho con otras palabras, mientras que la importancia atribuida a la generación de presencia social en el aula es predictor del uso de la cámara durante el acto educativo con independencia del género de los estudiantes, el grado de importancia atribuida a su uso sobre la calificación académica parece predecir tan solo el comportamiento del alumnado femenino.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian, en relación con la primera pregunta de investigación del presente estudio, que, pese a disponer de medios suficientes, los estudiantes encuestados no mantuvieron encendida la cámara web de modo regular para recibir docencia durante la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Esto se encuentra en línea con estudios previos (Bedenlier *et al.*, 2020), al tiempo que permite descartar, de forma general, la presencia de impedimentos técnicos para el

seguimiento de la docencia través de sistemas de videoconferencia.

De conformidad con Miller *et al.* (2017), que indican que los participantes de su estudio se mostraron preocupados por la imagen proyectada cuando podían verse a sí mismos, el alumnado mostró preocupación por el hecho de que otros usuarios realizaran capturas de pantallas sin su consentimiento, supeditando, además, el uso de cámaras web tanto a lo que hiciera el resto de estudiantes como a la idoneidad del lugar de conexión. De esta manera, parece ponerse de manifiesto una reticencia, por parte del estudiantado encuestado, a ser visto en entornos relajados, así como una tendencia a seguir la decisión de la mayoría en cuanto a conectar o no la cámara durante las clases, toda vez que su uso parece evaluarse como prescindible y de escasa necesidad para el seguimiento de estas.

Por otra parte, en relación con la segunda pregunta de investigación, las razones aducidas por los estudiantes parecen quedar explicadas por los factores “social-académico” (importancia atribuida por el alumnado a la generación de presencia social en el aula), “social-personal” (importancia atribuida a la imagen personal proyectada ante el resto de estudiantes), “social-económico” (importancia atribuida a los recursos proyectados ante el resto de estudiantes), “personal-académico” (importancia atribuida por el alumnado al uso de la cámara sobre la calificación académica), “personal-económico” (importancia de los recursos de conexión disponibles a la hora de conectar o no la cámara) y “personal-social” (importancia atribuida a la voluntad de mostrarse ante el alumnado atendiendo a cuestiones meramente personales). De hecho, salvo esta última, todas las dimensiones mostraron correlación significativa con la frecuencia de uso de las cámaras web.

Específicamente, en relación con la tercera pregunta de investigación, se constató que la importancia atribuida por el alumnado tanto a la generación de presencia social en el aula como al uso de la cámara sobre la calificación académica

eran predictores del uso de la cámara web. Así, aquellos estudiantes que indicaron seguir la decisión del resto de estudiantes, así como desear ver y ser visto en el aula virtual y, en definitiva, sentirse más conectado en clase, mantuvieron encendida su cámara web con mayor frecuencia.

Esto se encuentra en línea con la idea de que conectar la cámara web contribuye a la mejora de un sentimiento de pertenencia y de conexión entre el alumnado (Olson *et al.*, 2012) y, en consecuencia, favorece la denominada “presencia social” (véase Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017), en respuesta a la necesidad del alumnado de acortar la mencionada “distancia transaccional”, al tiempo que puede explicar por qué un amplio número de estudiantes decidió no hacerlo: Kozar (2016) pone de relieve el valor del empleo de la cámara al inicio de las clases, pero advierte que su uso continuado puede resultar agotador y percibirse como una intrusión en la privacidad del individuo.

Así, la necesidad de generar “presencia social” puede darse en mayor grado al principio de un curso o entre nuevos compañeros de aula, siendo menos relevante en momentos en los que la docencia se adentra en el tiempo o en situaciones en las que el alumnado se conoce fuera del entorno virtual como, por ejemplo, en últimos cursos de carrera o en instituciones con alto grado de estudiantado local.

Dado que el paso a la modalidad de docencia no presencial se produjo casi a la finalización del curso 2019-2020, el alumnado pudo no percibir la necesidad de conectar la cámara para alcanzar dicho sentimiento de pertenencia al grupo, lo que a su vez pudo convertirse en costumbre para el curso 2020-2021.

El factor “personal-académico” mostró también cierto efecto, aunque en menor medida, sobre el uso de la cámara: aquellos estudiantes que atribuyeron menor importancia al hecho de conectar la cámara sobre los resultados académicos indicaron, curiosamente, haber conectado su cámara web con mayor frecuencia. Distintas investigaciones

previas sugieren que mostrarse a través de una cámara web implica una mayor carga cognitiva (Codreanu y Celik, 2013; Nilsen *et al.*, 2013), lo que puede haber provocado que aquellos estudiantes que desearan destinar más recursos cognitivos (Paas *et al.*, 2003; Sweller, 1988) al objeto de aprendizaje en sí decidieran no conectar su cámara web, precisamente con la intención de realizar un mejor seguimiento de las clases.

No obstante, de acuerdo con los datos obtenidos en el presente estudio, que investigó también posibles diferencias intergénero con respecto a la frecuencia de uso de la cámara web y los factores que tienen un impacto sobre la misma, esta forma de proceder resultó únicamente atribuible al estudiantado de género femenino, y podría atribuirse, entre otros factores, a las diferencias de aprendizaje entre hombres y mujeres en entornos digitales (McSparran y Young, 2001; Price, 2006), entre las que se incluye un mayor nivel de implicación en las tareas académicas (Lam *et al.*, 2012) y una mayor atención al estudio (Van Houtte, 2004), como sugieren investigaciones recientes (véase Korlat, Kollmayer, *et al.*, 2021).

Por otra parte, y en relación con la última de las preguntas de investigación, si bien, a diferencia de otros estudios previos (véase Bedenlier *et al.*, 2020), no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto a la frecuencia de uso de las cámaras, en el grupo de las mujeres se atribuyó mayor importancia tanto a la imagen personal proyectada, lo cual se encuentra en línea con distintos estudios que atribuyen al género femenino una mayor orientación hacia las relaciones sociales (Helgeson, 1994; Korlat, Forst, *et al.*, 2021), como a los recursos de conexión disponibles a la hora de mantener encendida la cámara web, lo cual podría indicar que las mujeres prefieren disponer de recursos adecuados para conectar su cámara, dado el propósito educativo de la conexión, lo que, a su vez, vendría explicado por el hecho de que, según estudios previos (Kimbrough *et al.*, 2013; Weiser, 2000), los hombres tienden a utilizar las tecnologías con fines lúdicos y

de entretenimiento, mientras que las mujeres las emplean principalmente en el ámbito de la comunicación interpersonal y de la educación.

Con todo, resulta oportuno tomar en consideración distintas limitaciones a la hora de valorar los resultados del presente estudio. En primer lugar, la homogeneidad del perfil del alumnado encuestado hace que puedan haberse pasado por alto variables como edad, curso o tipo de estudios (grado o posgrado) a la hora de identificar factores que contribuyan a predecir en mayor grado la frecuencia de uso de la cámara web.

Del mismo modo, no resultó viable tener en cuenta factores externos, como nivel de participación en el aula virtual, motivación del alumnado, tipo de metodología docente puesta en práctica, número de alumnado matriculado, etc., que podrían haber tenido un efecto significativo en las respuestas del alumnado y haber ayudado a identificar, en mayor grado, los motivos que explican el uso de la cámara web.

Por otra parte, cabe no pasar por alto la peculiaridad del contexto educativo provocado por el coronavirus y el efecto negativo que esta pandemia haya podido tener sobre la concentración, la motivación, el descanso, etc., así como otros factores de relevancia, tales como rendimiento académico, sociabilidad y salud mental del alumnado (Boden *et al.*, 2021; Chaturvedi *et al.*, 2021) que puedan haber modulado el uso de la cámara web por parte de los estudiantes.

Por último, el estudio no monitorizó el tiempo que los estudiantes mantuvieron encendida o apagada sus cámaras durante la pandemia, sino que los datos con respecto a su empleo fueron recogidos a partir de la percepción del estos, lo que puede haber alterado los resultados obtenidos. Dicho con otras palabras, la percepción del alumnado con respecto al significado de “casi nunca”, “a veces”, etc., puede diferir fuertemente entre los encuestados, lo que podría haber resultado en respuestas diferentes para idénticos tiempos de uso.

Igualmente, el presente estudio no incluyó el modo en que el profesorado incentivó o no la conexión de las cámaras en su aula virtual. Así, mientras que quizá se produjeran conductas de refuerzo, como una valoración positiva de su encendido sobre la calificación académica, puede que algunos docentes no hicieran mención de este aspecto o que incluso mantuvieran apagada su propia cámara web durante la totalidad o parte del acto educativo.

En su conjunto, los resultados del presente estudio ofrecen distintas aplicaciones prácticas en materia docente. Por una parte, permiten corroborar que la inmensa mayoría del alumnado disponía de medios técnicos suficientes para hacer un seguimiento adecuado de las clases a través de sistemas de videoconferencia y que tan solo una parte optó por conectar su cámara durante las mismas. Esto invita a interpretar que el alumnado no se vio desfavorecido por este sistema de enseñanza y que la decisión de hacerse o no visible ante el resto de compañeros obedeció a otras razones.

Por otra parte, considerando, a partir de los datos obtenidos, que el alumnado conectó su cámara, en gran medida, dependiendo de la decisión que tomara en este sentido el resto de compañeros, resulta oportuno trazar estrategias por parte del profesorado que en el futuro incentiven su uso, como, por ejemplo, incluir su empleo como aspecto positivo entre los mecanismos de evaluación o hacer uso de juegos para dinamizar eventos virtuales (tales como *icebreakers* o *energizers*) que requieran el encendido de la cámara web al inicio de las clases.

Del mismo modo, tomando en cuenta la reticencia del alumnado a conectar la cámara como resultado, entre otras, de la importancia atribuida a la imagen proyectada y al lugar de conexión, puede resultar efectivo incentivar el uso de mecanismos de comunicación sincrónicos como el chat, que suelen acompañar a los sistemas de videoconferencia comúnmente empleados, como paso previo al encendido de la cámara, para así recabar, por parte del alumnado, elementos de retroalimentación

que permitan corroborar que se está realizando un seguimiento adecuado de la docencia recibida.

En línea con ello, futuras investigaciones podrían valorar la efectividad de estrategias como las arriba indicadas para el fomento del empleo de cámaras web en clases sincrónicas, así como valorar si todo ello contribuye a un incremento efectivo del grado de “presencia social” del alumnado.

Referencias

- Bedenlier, S., Wunder, I., Gläser-Zikuda, M., Kammerl, R., Kopp, B., Ziegler, A. y Händel, M. (2020). “*Generation invisible*”. *Higher education students’ (non)use of webcams in synchronous online learning*. <https://doi.org/10.31234/OSF.IO/7BRP6>
- Boden, M., Zimmerman, L., Azevedo, K. J., Ruzek, J. I., Gala, S., Abdel Magid, H. S., Cohen, N., Walser, R., Mahitani, N. D., Hoggatt, K. J. y McLean, C. P. (2021). Addressing the mental health impact of COVID-19 through population health. *Clinical Psychology Review*, 85, 102006. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2021.102006>
- Brunet, P. M. y Schmidt, L. A. (2007). Is shyness context specific? Relation between shyness and online self-disclosure with and without a live webcam in young adults. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 938-945. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.09.001>
- Codreanu, T. y Celik, C. C. (2013). Effects of webcams on multimodal interactive learning. *ReCALL*, 25(1), 30-47. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000249>
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K. y Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review*, 121, 105866. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2020.105866>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96. <https://doi.org/10.1007/S11125-020-09464-3>
- Dawson, S. (2008). A study of the relationship between student social networks and sense of community. *Educational Technology & Society*, 11(3), 224-238. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.3.224>
- Develotte, C., Guichon, N. y Vincent, C. (2010). The use of the webcam for teaching a foreign language in

- a desktop videoconferencing environment. *ReCALL*, 22(3), 293-312. <https://doi.org/10.1017/S0958344010000170>
- Doggett, A. M. (2007). The videoconferencing classroom: What do students think? *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(4), 29-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ830487>
- Garrison, D. R. (2013). Theoretical foundations and epistemological insights of the community of inquiry. En Z. Akyol y D. R. Garrison (Eds.), *Educational communities of inquiry. Theoretical framework, research and practice* (pp. 1-11). IGI Global.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gherheş, V., Şimon, S. y Para, I. (2021). Analysing students' reasons for keeping their webcams on or off during online classes. *Sustainability*, 13(6), 3203. <https://doi.org/10.3390/su13063203>
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D. y Gijsselaers, W. (2013). Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an e-learning course using web-videoconferencing. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 285-292. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2012.09.005>
- Gutiérrez-Santiuste, E. y Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1169-1186. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401169#B30
- Helgeson, V. S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin*, 116(3), 412-428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.412>
- Huh, J., Delorme, D. E. y Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116. <https://doi.org/10.1111/J.1745-6606.2006.00047.X>
- Katz, S. (2021). Rapport in the foreign language classroom: From face-to-face to online in times of pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 485-511. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a02>
- Kimbrough, A. M., Guadagno, R. E., Muscanell, N. L. y Dill, J. (2013). Gender differences in mediated communication: Women connect more than do men. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 896-900. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.005>
- Korlat, S., Forst, N., Schultes, M., Schober, M. T., Spiel, B. y Kollmayer, M. (2021). Gender role identity and gender intensification: Agency and communion in adolescents' spontaneous self-descriptions. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 64-88. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865143>
- Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B. y Spiel, C. (2021). Gender differences in digital learning during COVID-19: Competence beliefs, intrinsic value, learning engagement, and perceived teacher support. *Frontiers in Psychology*, 12(3), 849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Kozar, O. (2016). Perceptions of webcam use by experienced online teachers and learners: A seeming disconnect between research and practice. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 779-789. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1061021>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Bassett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H. y Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol5n17pag23-29.pdf>
- McSporran, M. y Young, S. (2001). Does gender matter in online learning? *Research in Learning Technology*, 9(2), 3-15. <https://doi.org/10.3402/RLT.V9I2.12024>
- Miller, M. K., Mandryk, R. L., Birk, M. V, Depping, A. E. y Patel, T. (2017). Through the looking glass: The effects of feedback on self-awareness and conversational behaviour during video chat. En *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 5271-5283). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025548>
- Moore, M. (1977). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Routledge.

- Mottet, T. P. (2009). Interactive television instructors' perceptions of students' nonverbal responsiveness and their influence on distance teaching. *Communication Education*, 49(2), 146-164. <https://doi.org/10.1080/03634520009379202>
- Nilsen, A. G., Almås, A. G. y Krumsvik, R. J. (2013). Teaching online or on-campus? - What students say about desktop videoconferencing. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(1-2), 90-106. <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2013-01-02-06>
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Olson, J., Grinnell, L., McAllister, C., Appunn, F. y Walters, K. (2012). Towards a theoretical model of the impacts of incorporating webcams in virtual teams. *Review of Business Information Systems (RBIS)*, 16(2), 73-88. <https://doi.org/10.19030/RBIS.V16I2.6894>
- Paas, F., Renkl, A. y Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1-4. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_1
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 6(1), 21-40. <https://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1870>
- Price, L. (2006). Gender differences and similarities in online courses: Challenging stereotypical views of women. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 349-359. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00181.x>
- Rajab, M. H. y Soheib, M. (2021). Privacy concerns over the use of webcams in online medical education during the COVID-19 pandemic. *Cureus*, 13(2). <https://doi.org/10.7759/cureus.13536>
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Remesal, A. y Colomina, R. (2013). Social presence and online collaborative small group work: A socio-constructivist account. *Computers & Education*, 60(1), 357-367. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2012.07.009>
- Robles Garrote, P. y Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Schoenenberg, K., Raake, A. y Koeppel, J. (2014). Why are you so slow? - Misattribution of transmission delay to attributes of the conversation partner at the far-end. *International Journal of Human Computer Studies*, 72(5), 477-487. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.02.004>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Telles, J. A. (2009). Do we really need a webcam? The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. *Letras & Letras*, 25(2), 65-79. <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25529>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. y Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 863-878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-173. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159804>
- Vilà Baños, R., Torrado-Fonseca, M., y Reguant Alvarez, M. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-10. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>
- Weiser, E. B. (2000). Gender differences in internet use patterns and internet application preferences: A two-sample comparison. *Cyberpsychology and Behavior*, 3(2), 167-178. <https://doi.org/10.1089/109493100316012>
- Zainal, A. Z. y Zainuddin, S. Z. (2021). Malaysian English language teachers' agency in using digital technologies during the pandemic: A narrative inquiry. *Íkala*, 26(3), 587-602. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a07>

Cómo citar este artículo: Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Disposición del alumnado universitario en España a conectar su cámara durante la pandemia generada por la COVID-19. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 292-311. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a01>

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN EN ECUADOR: REPRESENTACIONES DEL ALUMNADO

ACADEMIC WRITING IN HIGHER EDUCATION PROGRAMS IN ECUADOR: REPRESENTATIONS AMONG STUDENTS

L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE DANS LES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES D'ÉDUCATION EN ÉQUATEUR : REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTES

ESCRITA ACADÊMICA EM CARREIRAS DE EDUCAÇÃO NO EQUADOR: REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES

Mari Mar Boillos Pereira

Profesora ayudante doctora, Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad del País Vasco, Bilbao, España.
mariadelmar.boillos@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0001-5546-4724>

Ángel Freddy Rodríguez Torres

Director de Posgrado, Facultad de Cultura Física, Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.
afrodriguez@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-5047-2629>

RESUMEN

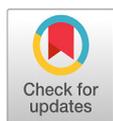
Los estudios sobre escritura académica han puesto de manifiesto la necesidad de conocer cuándo, qué y cómo escribe el alumnado en los diferentes contextos y disciplinas universitarias, para poder llevar a cabo intervenciones didácticas que faciliten la adquisición de esta competencia. Este estudio exploratorio tiene como objetivo conocer las representaciones que los estudiantes de las carreras de Educación de las universidades de Ecuador tienen acerca de la escritura en sus realidades académicas. Para ello, se ha adaptado a dicho contexto la Encuesta Europea sobre la Escritura Académica y se ha aplicado esta a 942 estudiantes de 7 universidades del país. Los resultados apuntan a diferencias notables en la manera de entender la escritura académica en las distintas universidades. También se ve que las mujeres son más conscientes de la dificultad que entraña la escritura en la universidad y las diferencias con respecto a las etapas educativas precedentes. Se evidencia, además, la presencia de la escritura en las carreras de Educación en todas las universidades; que esta se utiliza como herramienta de evaluación de los saberes del alumnado y que no se aprovecha el *feedback* para el aprendizaje de la escritura. Las mujeres ven la necesidad de más cursos para aprender a escribir, de más ayuda en los cursos actuales y de más tutorías con profesionales y apoyo en línea. Estos resultados marcan las pautas para futuras acciones que deberían llevarse a cabo en el marco de la universidad ecuatoriana.

Palabras clave: alfabetización; Ecuador; educación superior; escritura académica; representaciones.

ABSTRACT

Studies on academic writing have highlighted the need to learn when, what, and how students write in the various university settings and disciplines, so that educational interventions that help them master this skill can be developed. This

312



Recibido: 2021-07-02 / Aceptado: 2021-12-15 / Publicado: 2022-05-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a02>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 312-331, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

exploratory study aims to get to know the representations that pre-service student teachers have of writing in their academic settings. To do that, we have adapted the European Writing Survey and applied it on 942 students from 7 universities across Ecuador. The results suggest notorious differences in how students understand academic writing at different universities. Also, we noted that women are more aware of the difficulty of writing at university and the differences with respect to previous educational stages. Across all universities, it is evident the use of writing as a tool to evaluate students' knowledge, but the opportunity is missed to use feedback to learn writing itself. Women see the need to take more courses to learn writing, to get more help in their courses, more tutoring with professionals and more on-line support. These results set the guidelines for future actions that should be carried out within the framework of the Ecuadorian university.

Keywords: literacy; Ecuador; higher education; academic writing; representations.

RÉSUMÉ

Les études sur l'écriture académique ont mis en évidence la nécessité de savoir quand, quoi et comment les étudiants écrivent dans différents contextes et disciplines universitaires, afin de pouvoir réaliser des interventions didactiques qui facilitent l'acquisition de cette compétence. L'objectif de cette étude exploratoire est de connaître les représentations que les étudiants en licence d'éducation ont de l'écriture dans leurs réalités académiques dans des universités équatoriennes. À cette fin, l'enquête européenne sur la rédaction académique a été adaptée à ce contexte et appliquée à 942 étudiants de 7 universités du pays. Les résultats mettent en évidence des différences notables dans la façon dont la rédaction académique est comprise dans les différentes universités. Elle montre également que les femmes sont plus conscientes de la difficulté d'écrire à l'université et des différences par rapport aux étapes éducatives précédentes. Il est également clair que l'écriture est présente dans les cours de licence en éducation dans toutes les universités ; qu'elle est utilisée comme un outil d'évaluation des connaissances des étudiants et que le retour d'information n'est pas utilisé pour l'apprentissage de l'écriture. Les femmes estiment qu'il faut davantage de cours pour apprendre à écrire, davantage d'aide dans les cours existants et davantage de tutorat avec des professionnels et de soutien en ligne. Ces résultats fixent des lignes directrices pour les actions futures qui devraient être menées dans le contexte universitaire équatorien.

Mots clés : littéracités ; l'Équateur; enseignement supérieur; écriture académique; représentations sur l'écriture.

RESUMO

Os estudos sobre escrita acadêmica destacaram a necessidade de saber quando, o que e o como os estudantes escrevem em diferentes contextos e disciplinas universitárias, a fim de poder realizar intervenções didáticas que facilitem a aquisição desta competência. O objetivo deste estudo exploratório é conhecer as representações que os estudantes em cursos de Educação nas universidades do Equador têm sobre a escrita em suas realidades acadêmicas. Para este fim, a Pesquisa Européia sobre Escrita Acadêmica foi adaptada a este contexto e aplicada a 942 estudantes de 7 universidades do país. Os resultados apontam para diferenças notáveis na forma como a escrita acadêmica é entendida nas diferentes universidades. Mostra também que as mulheres estão mais conscientes

da dificuldade de escrever na universidade e das diferenças em relação aos estágios educacionais anteriores. Também está claro que a escrita está presente nos diplomas de Educação em todas as universidades; que ela é usada como uma ferramenta para avaliar o conhecimento dos estudantes e que o feedback não é usado para aprender a escrever. As mulheres vêem a necessidade de mais cursos para aprender a escrever, mais ajuda nos cursos existentes e mais tutoria com profissionais e suporte on-line. Estes resultados estabelecem diretrizes para ações futuras que devem ser realizadas dentro da estrutura universitária equatoriana.

Palavras-chave: alfabetização; Equador; educação superior; escrita acadêmica; representações.

Introducción

A pesar de que la escritura es una actividad cotidiana que se realiza desde los primeros años de la escolarización primaria (Côrte-Vitória, 2018), cuando el alumnado accede a la etapa universitaria tiene que aprender una nueva forma de comunicarse de manera escrita. A diferencia de lo que ocurre en etapas educativas previas, los textos que se producen en este contexto son una herramienta para vehicular el conocimiento científico y, como consecuencia, se teje una red de textos monológicos y dialógicos en los que todas las ideas están interconectadas (Camps y Castelló, 2013). Así, el alumnado, para construir textos en la educación superior, tiene que aprender a hacer uso de la información previa y generar, al mismo tiempo, nuevo conocimiento. Asimismo, los estudiantes se ven en la necesidad de tener que realizar prácticas discursivas que les eran desconocidas hasta entonces: ensayos, proyectos de investigación, tesis, artículos teóricos o de investigación, entre otros géneros discursivos.

A estos escollos habría que sumar las dificultades vinculadas a la escritura que se han heredado de etapas educativas previas y que han podido fosilizarse para cuando se accede a la universidad. Por ejemplo, en el ámbito de Latinoamérica que es el que aquí concierne, de acuerdo con los resultados de la Prueba Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del 2013, realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación que pertenece a la Unesco, en lo referente a la escritura, los textos elaborados por los estudiantes de Ecuador durante la educación general básica presentan altos grados de coherencia y orden gramatical. Sin embargo, se evidencian dificultades a nivel discursivo (coherencia, cohesión, etc.) y los textos no son siempre adecuados a su propósito comunicativo. Así, se subraya la importancia de potenciar esta habilidad de uso de la lengua, debido a su transversalidad, y a su relevancia para el desarrollo integral de las personas (Unesco, 2016).

Como consecuencia, Carlino (2013) manifiesta que, al iniciarse en esta etapa educativa, es necesario llevar a cabo un proceso de alfabetización académica, gracias al cual el alumnado aprenderá a desenvolverse de manera eficiente en las diferentes situaciones de comunicación, orales y escritas, propias de la disciplina de la que van a empezar a formar parte. Desde el punto de vista del profesorado, hay que tener en cuenta esta realidad y surge la necesidad de diseñar intervenciones educativas concretas, que aborden el reto al que se enfrentan los estudiantes universitarios de las diferentes disciplinas en lo referente a la escritura de los géneros discursivos propios de su ámbito (Núñez, 2020; Núñez-Cortés *et al.*, 2021; Russell *et al.*, 2009; Velasco y Meza, 2020). Pero, para ello, hay que conocer la realidad escritural de los estudiantes en diferentes contextos académicos.

De ahí el interés de proyectos como la *European Research Network on Learning to Write Effectively* o el *Literacy Development in the Humanities* (LIDHUM) en Europa del este, por conocer qué visión tienen los alumnos y los profesores con relación a la escritura académica en el contexto universitario (Băniceru y Tucan, 2018).

En este contexto, la presente investigación, que se muestra en este artículo, tiene como finalidad conocer las representaciones que tienen los estudiantes de las carreras de Educación de las universidades de Ecuador acerca de la escritura en sus realidades académicas. Más concretamente, se busca identificar las prácticas que los estudiantes afirman se desarrollan en los planes de estudio de esta disciplina, describir el proceso de escritura de los textos, identificar el nivel de competencia escritora que aquellos consideran que tienen, su percepción acerca de qué es escribir bien y, por último, reconocer cuáles, según ellos, son las medidas de apoyo más necesarias para seguir mejorando en la escritura.

Este objetivo ha dado lugar a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Qué presencia tiene la escritura en los planes de estudio de las universidades de

Ecuador, de acuerdo con la experiencia de los propios estudiantes? 2) ¿Qué representaciones tienen los estudiantes acerca de qué es escribir bien y de la competencia que tienen? Y 3) ¿Cómo perciben el proceso de escritura y el apoyo que reciben? ¿Qué creen que podría mejorar?

En este artículo, en primer lugar, se establece el marco teórico que orienta la investigación. Después, se describe el método, donde se proporciona información pormenorizada respecto al perfil de los participantes y el procedimiento para la recolección y el análisis de datos. Luego, se presentan los resultados obtenidos y, finalmente, se contrastan con los hallazgos en investigaciones previas de otros autores. También se presentan las conclusiones.

Marco teórico

Aprender a escribir es un largo proceso que no está exento de dificultades. Contra la visión tradicional de la escritura, los estudios de escritura académica han demostrado que el aprendizaje del discurso escrito no termina con la formación básica, sino que adopta una nueva dimensión cuando se llega a la universidad (Boillos, 2020; Lea y Street, 2006; Prior y Bilbro, 2012). La escritura en el entorno académico requiere

[...] del desarrollo de prácticas letradas específicas que contribuyan en la construcción de un metadiscurso, argumentación y sustento de sus argumentos, como también la presentación de la información, empleo de terminología, uso de recursos de apoyo para organizar la información (Rodríguez y García, 2015, p. 250).

Además del desarrollo de estas habilidades para la escritura académica (Velasco y Meza, 2020), de acuerdo con los estudios de la corriente *Writing in the Disciplines*, los estudiantes tienen que adquirir las formas de interacción propias de las disciplinas en las que van a llevar a cabo sus estudios y, posteriormente, su actividad profesional (Russell, 2001). El reto es hacerse con una competencia que les permita lidiar con las diferentes interacciones escritas que surgen en este contexto.

Esto es más relevante si se tiene en cuenta que ha quedado comprobado que el éxito académico puede estar determinado no por el conocimiento que se tiene de la materia, sino por la capacidad del estudiante para transmitir las ideas de manera escrita (Carlino, 2003). La escritura académica está asociada al manejo de la información, la construcción y la reconstrucción de sus saberes disciplinares de manera integral (Avendaño *et al.*, 2017; Giudice *et al.*, 2016; Pereira y Di Stefano, 2007), y contribuye al desarrollo del pensamiento en el área, donde se ven inmersas las operaciones mentales en todos sus niveles (Moyano, 2010).

Gran parte de la escritura en la enseñanza superior sigue vinculada a las tradiciones que han surgido como parte de las filosofías de la enseñanza y las culturas de la escritura establecidas en las universidades en los últimos siglos (Kruse, 2013). Los modelos de *buena escritura* también difieren de una cultura o tradición a otra. Como consecuencia, es importante conocer la percepción que tienen los estudiantes en relación con la escritura en su realidad formativa; es decir, conocer las opiniones de quienes se adentran en dicha comunidad discursiva.

De acuerdo con estos planteamientos, en los últimos años se han incrementado los estudios que analizan la percepción que tienen los estudiantes en diferentes contextos geográficos de la escritura académica. Los estudios de mayor envergadura se han realizado a nivel europeo. El primer gran proyecto en este sentido se realizó en el marco de una COST Action IS0703, proyecto interdisciplinar del Programa Internacional de Cooperación Europea en el Campo de la Investigación Científica y Técnica, que dio como resultado la *European Research Network on Learning to Write Effectively*. En la EEEA (de la que se da una detallada descripción en el apartado de “Método”), se llevó a cabo una recogida masiva de datos para conocer qué representaciones tenía el alumnado y el profesorado con respecto a la escritura académica en numerosos países de Europa, que incluyen

Alemania, España, Francia, Italia y Suiza, entre otros (Chitez *et al.*, 2015): “A key objective is to improve our understanding of how written production is mastered and how this learning process can be made more effective for each and every European citizen” (European Research Network on Learning to Write Effectively, 2022).

Los resultados comparativos por países arrojaron diferencias en cuanto a las percepciones del alumnado acerca de qué es un buen escrito, que podrían atribuirse a aspectos culturales: prioridad por la elegancia en Francia, por la creatividad en Italia, etc. Sin embargo, estas diferencias no se manifiestan únicamente entre estudiantes de distintos países, sino que se presentan también entre estudiantes de un mismo país, pero de disciplinas diferentes, como es el caso de los estudiantes de Matemáticas, Ciencias y Tecnología en Alemania (Chitez *et al.*, 2015). En el caso de España, es la disciplina el factor que determina los resultados en esta encuesta, por encima del género, la lengua materna o el nivel de experiencia.

En cuanto a la autopercepción acerca de la competencia escritora, se identifican dos perfiles diferentes: 1) el de aquellos que se sienten seguros en su habilidad y dan importancia a la escritura, y 2) el de quienes se muestran menos seguros y otorgan menos importancia a esta competencia.

Por su parte, el proyecto LIDHUM pone su foco en Europa del este y del suroeste. En él participaron universidades de Macedonia, Rumanía, Suiza y Ucrania. El interés por la escritura académica en estos países surge de la importancia de la internacionalización en la educación y en la investigación, una transición compleja en la que la escritura académica adopta un papel relevante (Băniceru y Tucan, 2018). En este caso, se observa, por ejemplo, que, en Rumanía, la visión de qué es escribir bien es la que arrastran de etapas educativas precedentes: importancia de la precisión terminológica —aunque intuitiva— y uso de argumentos convincentes. No dan, sin embargo, importancia al

pensamiento crítico y los estudiantes no se sienten cómodos en el uso de las fuentes. En general, se observa una falta de práctica y confianza en el propio trabajo (Băniceru y Tucan, 2018, p. 105).

También hay una aproximación a esta realidad en Rusia, por medio de la misma encuesta que se empleó en los estudios previamente mencionados. En el estudio de Shchemeleva y Smirnova (2018), se apunta que la escritura es el medio de evaluación más empleado en las materias y que forma parte de los quehaceres semanales de los estudiantes: le dedican entre 3 y 9 horas. Las personas participantes son conscientes de que tienen dificultades y, por ello, suelen recurrir a los compañeros cuando necesitan ayuda, más incluso que a los docentes. Por lo general, observan que el *feedback* que reciben les ayuda a saber cuáles son sus dificultades en la escritura, pero no a saber cómo pueden mejorar. Por ello, consideran que necesitan más *feedback* e instrucciones más claras por parte del profesorado, así como apoyo de herramientas digitales. En cuanto a qué es escribir bien, en este contexto se apunta también a la precisión léxica y a la objetividad (especialmente, cuando los estudiantes ya tienen una trayectoria en la universidad).

En el caso de Portugal, Costa y Costa (2016) observaron que, en el Instituto Politécnico de Lisboa, los estudiantes confían en su competencia escrita, aunque reconocen que necesitan más instrucción, mejor *feedback* no solo en la fase final y más claridad en las tareas que se les solicitan. Reconocen la importancia de los subprocesos durante la escritura, pero necesitan explotar más las fases de planificación, textualización y revisión. Respecto a este poco control de la competencia escritora, las personas participantes son conscientes de que la escritura es importante en su formación y que es, además, el medio mayoritario de evaluación.

Se observa también un creciente interés en estas perspectivas, que se materializa en estudios en México. En el estudio de Flores (2018) con estudiantes de Ingeniería, se evidencia la misma

tendencia a señalar, por parte de estos, que el *feedback* que se recibe es insuficiente y que las intervenciones no son siempre del todo claras. Por el contrario, Côrte-Vitória (2018) apunta que el estudiante aprende a escribir tanto escribiendo como al recibir *feedback* por parte del docente en el transcurso de la producción. Esto ayuda a que los textos mejoren en lo referente a la coherencia, la pertinencia de los contenidos conceptuales, la adecuación como también en la ortografía y la gramática. Con esta idea coincide Núñez (2020), quien apunta a que es importante contar con una tutoría de escritura como una iniciativa pedagógica, donde el docente acompañe al estudiante durante el proceso de escritura de un texto académico, con el objetivo de reflexionar sobre su escritura, la metacognición acerca del proceso de escritura y las estrategias empleadas y, de esta manera, promover la mejora del estudiante como escritor.

318

Flores (2018) igualmente concluye que, de acuerdo con el alumnado, el profesorado debería involucrarse más con los estudiantes en el proceso, ya que se sienten inseguros a la hora de construir los textos y de mostrar la voz propia a través de las ideas de los demás. Asimismo, la autoevaluación indica que no existe el dominio esperado de esta competencia.

A pesar de que la muestra sea reducida (23 estudiantes), el estudio de Hermosillo y Verdín (2019), también en México, viene a corroborar estos resultados. El alumnado muestra dificultades para escribir textos académicos, debido a las deficientes explicaciones del profesorado, la falta de estrategias para redactar, la falta de información y las carencias heredadas de etapas anteriores. Se subraya, así, la importancia del rol docente como guía en el proceso de alfabetización académica y de una mayor comunicación efectiva entre alumnado-profesorado. Los autores añaden:

El sistema educativo está organizado de tal forma que se considera la lectura y la escritura como habilidades

que todos aprenden al mismo tiempo y con la misma profundidad. En la universidad, en particular, se da por hecho que los alumnos ingresan con las habilidades escriturales y de lectura necesarias para producir textos y discutir teorías propuestas por diversos autores (Hermosillo y Verdín, 2019, p. 52).

Estos resultados coinciden con los de Silvia (2009), quien manifiesta que existen otras dificultades, como falta de tiempo para escribir, la necesidad de leer más artículos o documentos actualizados, y el manejo de nuevos programas que ayuden a la escritura.

Método

Esta investigación se focalizó en un diseño de investigación de tipo descriptivo y transversal, por medio de una metodología de investigación cuantitativa (Hernández *et al.*, 2016), que busca examinar una realidad educativa en un contexto determinado: el ámbito universitario de Ecuador.

A continuación se ofrece una descripción de las personas que participaron en el estudio y se detallan las herramientas y el procedimiento establecido para la recogida y el análisis de los datos.

Participantes

Ecuador cuenta con 60 universidades y escuelas politécnicas, distribuidas de la siguiente manera: 32 públicas, 2 públicas que operan en el Ecuador bajo acuerdos y convenios internacionales, 8 privadas que reciben asignación y rentas del Estado, y 18 particulares autofinanciadas. Las instituciones de educación superior (IES) que en Ecuador ofrecen al menos una carrera en el área de Educación son 35 (Consejo de Educación Superior, 2021).

En este estudio participaron 942 estudiantes de cinco carreras de Educación (Educación Básica, Educación Inicial, Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática y Pedagogía en la Historia y las Ciencias Sociales) de siete IES

públicas de Ecuador: Universidad de Guayaquil, Universidad Central del Ecuador, Universidad Estatal de Bolívar, Universidad Nacional de Loja, Universidad Técnica del Norte, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE y la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Algunas tienen más de dos carreras de Educación.

El criterio para incluirlos en el estudio fue que debían ser estudiantes de una carrera de Educación. En particular, los estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, debido a la facilidad de los investigadores para acceder a diversas IES. En cualquiera de los

casos, se trata de una muestra representativa de la realidad de Ecuador.

En la Tabla 1 aparece desglosado el número de participantes por centro educativo y sexo. El 44,82 % de las personas participantes eran hombres, y el 55,2 %, mujeres. En cuanto a la formación, pertenecían, como se observa en la Tabla 2, a cinco carreras universitarias diferentes.

Recolección y análisis de los datos

En este estudio se realizó adaptó parcialmente la versión en lengua española de la encuesta *The European Writing Survey* (Chitez et al., 2015).

Tabla 1 Distribución de participantes por universidad, programa y sexo

Universidad	N	%	Carrera	Hombres	Mujeres	Total
Universidad Central del Ecuador	504	53,50	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte	166	65	231
			Educación Inicial	0	77	77
			Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática	63	41	104
			Pedagogía en la Historia y las Ciencias Sociales	40	52	92
Universidad de Guayaquil	154	16,35	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte	19	15	34
			Educación Inicial	0	120	120
Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE	108	11,46	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte	73	35	108
Universidad Estatal de Bolívar	111	11,78	Educación Básica	35	76	111
Universidad Nacional de Loja	22	2,34	Educación Inicial	3	19	22
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	26	2,76	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte	18	8	26
Universidad Técnica del Norte	17	1,80	Educación Básica	3	14	17
Total	942	100		420	522	942

Tabla 2 Distribución de participantes por carrera de Educación y por sexo

Carrera	N	Hombres	Mujeres	%
Pedagogía de la Actividad Física y Deporte	399	276	123	42,36
Educación Inicial	219	3	216	23,25
Educación Básica	128	38	90	13,59
Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática	104	63	41	11,04
Pedagogía en la Historia y las Ciencias Sociales	92	40	52	9,77
Total	942	420	522	100

Esas adaptaciones corresponden únicamente a la idiosincrasia del sistema educativo del país meta, Ecuador, y no afectaron, en ningún momento, a la base de la misma.

Así, al igual que en la versión original, el cuestionario quedaba dividido en 8 secciones:

1. Información relativa al perfil de los informantes.
2. Preguntas generales en torno a la escritura en su programa educativo.
3. Fases en el proceso de escritura y el *feedback*.
4. Prácticas de escritura y géneros discursivos.
5. La percepción sobre la competencia propia en escritura académica.
6. El concepto de buena escritura.
7. Grado de confianza en las competencias de estudio.
8. Aspectos relativos a la mejora del apoyo para la escritura.

320

Se mantuvo también la modalidad de las preguntas, de manera que estas tenían una opción de respuesta, dentro de una escala Likert, con valores 1-5 en los rangos que varían según el objetivo (nunca - siempre, totalmente en desacuerdo - totalmente de acuerdo, nada seguro - muy seguro, nada importante - muy importante, nada útil - muy útil).

Se optó por esta herramienta, por tratarse de un instrumento que, además del rigor en su diseño, de estar validado y de haber obtenido

una confiabilidad elevada, ha sido empleado en diferentes contextos geográficos y para diversas disciplinas. De ahí que haya sido traducida en distintos idiomas, entre ellos, el castellano, que es el modelo que ha servido aquí de referencia.

El coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad en esta escala arrojó los resultados incluidos en la Tabla 3, de manera que queda verificada la fiabilidad tanto de la escala en su totalidad como de las subescalas que han sido objeto de estudio en esta investigación.

El estudio comenzó a inicios del año 2021. La encuesta se distribuyó de manera digital entre el alumnado de las diversas universidades previamente mencionadas, durante los meses de marzo y abril de 2021, a través de la herramienta de Google Form, como consecuencia de la pandemia por COVID-19.

Una vez recopilada toda la información, los investigadores la exportaron al programa SPSS® de IBM® (v.25), con licencia de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, y se realizó el análisis estadístico media, desviación estándar, porcentajes, prueba t de Student, la ANOVA y la prueba de rango Post-hoc, para dar respuesta a las diferentes preguntas formuladas.

Consideraciones éticas

La participación fue, en todo momento, voluntaria. A todos los participantes se les explicó el propósito de la investigación y ofrecieron su

Tabla 3 Fiabilidad de las dimensiones estudiadas de la Encuesta Europea sobre la Escritura Académica

Criterio*	Alfa de Cronbach
2. Cuestiones generales	0,915
3. El proceso de escritura y el <i>feedback</i>	0,900
5. Autoevaluación	0,978
6. "Escribir bien"	0,969
8. Apoyo a la escritura	0,923
Totalidad del cuestionario	0,974

* La numeración corresponde a la que presentan los ítems en el cuestionario

consentimiento informado para hacer parte del estudio. En todo momento se respetaron las consideraciones éticas sobre buenas prácticas investigativas recogidas en la Declaración de Helsinki (Lolas y Quezada, 2003). Además, se les garantizó el carácter anónimo de las identidades y el cumplimiento de las políticas para la protección de datos.

Resultados

Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos a partir de las preguntas de investigación que han guiado su diseño. Así, en primer lugar, se ha buscado conocer qué presencia tiene la escritura en los planes de estudio de las universidades de Ecuador en las carreras de Educación, de acuerdo con la percepción de los propios estudiantes.

Los resultados apuntan a que el 59,1 % del alumnado considera que hay que escribir en más del 50 % de las asignaturas (media —M— = 3,65, desviación estándar —DE— = 1,107). La escritura

es utilizada tanto para ser evaluado (M = 2,97, DE = 1,123), como en las tareas que se realizan en el hogar (M = 3,44, DE = 1,104). Además, el 43 % de las personas encuestadas apunta a que destina de 1 a 3 horas a la semana a la escritura, y el 46,8, entre 4 y 9 horas.

La Tabla 4 da cuenta de la estimación que hacen los estudiantes del número de trabajos escritos a lo largo de su formación. Estos trabajos escritos han sido, de modo equilibrado, elaborados tanto de manera individual como grupal (M = 2,57, DE = 49,3).

Si se les pregunta acerca de la experiencia con la escritura durante el último año (en este caso, el 2020), el alumnado considera que “a veces” (32,2 %) o “a menudo” (25,5 %) reciben instrucciones escritas ante una tarea y estos porcentajes se intercambian cuando las instrucciones son orales (“a veces”, 27,2 %, y “a menudo”, 35,1 %). Raramente, o a veces, se debate con el docente (M = 2,83, DE = 1,123) o con los compañeros (M = 2,94,

Tabla 4 Número de trabajos escritos por los que los estudiantes

Ítem	Escala					M	DE
	Ninguna (%)	0-24 %	25-49 %	50-74 %	75-100 %		
¿En cuántas de las asignaturas a las que asistes tienes que escribir un texto?	3,8	12,5	24,5	33,3	25,8	3,65	1,10
¿En cuántas de las asignaturas a las que asistes tienes que escribir en clase para ser evaluado o calificado?	9,8	26,0	30,9	24,1	9,2	2,97	1,12
¿En cuántas de las asignaturas a las que asistes tienes que escribir en casa (para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos)?	4,4	16,2	30,1	29,9	19,3	3,44	1,10
	Ninguna	< 3	< 6	< 9	10 o más	M	DE
¿Cuántas horas a la semana le dedicas a la escritura?	3,8	43,1	33,4	13,4	6,3	2,75	0,953
	Ninguna	< 5	< 10	< 15	20 o más	M	DE
¿Cuántos trabajos que hayan sido evaluados has escrito hasta ahora (es decir, a lo largo de tus estudios universitarios)?	5,0	19,3	22,8	15,9	36,9	3,61	1,29

M = Media; DE = Desviación estándar.

DE = 1,151) sobre los escritos, y lo mismo ocurre con la frecuencia con la que los docentes solicitan una planificación a la hora de realizar una tarea escrita (M = 2,78, DE = 1,157).

Por el contrario, hay una actitud más consciente con respecto al plagio, lo que lleva a que, en el 42,6 % de los casos, el profesorado “siempre” informa de los casos en los que se ha producido esta práctica, y en el 27,6 %, “a menudo”. Ligeramente inferiores son los resultados de los casos en los que el profesorado explica o proporciona herramientas para evitar esos plagios (28,5 %, “a menudo”, y 38,3 %, siempre).

En lo que respecta a la percepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos como escritores de textos académicos (véase Tabla 5), se observa que el aspecto que genera más preocupación es el plagio (M = 4,11, DE = 1,140). Son conscientes de que las ideas van cambiando a medida que construyen el texto (M = 3,87, DE = 1,108) y leen todo el material antes de comenzar a escribir (M = 3,79, DE = 1,081). En contraposición, los estudiantes perciben que tienen menos ayuda de los docentes en la organización de los textos (M = 3,17, DE = 1,188) y que el *feedback* recibido no es siempre suficiente (M = 3,23, DE = 1,114). Además, se confirma que el recurrir a la revisión

Tabla 5 Percepciones del alumnado sobre sí mismos como escritores de textos académicos

A partir de tu propia experiencia indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones			Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	M	DE					
Siempre planifico antes de escribir un texto	3,66	1,102	7,1	8,5	15,5	49,4	19,5
Siempre empiezo a escribir de inmediato y veo a dónde me lleva la escritura	3,39	1,072	6,2	14,2	27,3	39,5	12,8
Leo todo el material antes de empezar a escribir	3,79	1,081	5,7	7,5	14,0	47,3	25,4
Mis ideas cambian mientras voy redactando el texto	3,87	1,108	6,7	6,2	10,2	47,6	29,4
Reservo una parte considerable de mi tiempo para la revisión	3,75	1,085	6,6	6,9	14,5	49,4	22,6
Siempre le pido a alguien que revise mi texto para mejorar mi trabajo	3,32	1,219	10,6	15,4	21,8	36,1	16,1
Los profesores me ayudan a organizar mis textos	3,17	1,188	11,6	17,3	24,5	35,4	11,3
Recibo suficiente <i>feedback</i> de mis profesores acerca de mis trabajos escritos	3,23	1,114	8,5	17,5	27,1	36,7	10,2
La respuesta de mis profesores me ayuda a mejorar mi escritura	3,68	1,160	7,0	10,7	14,1	43,6	24,5
Creo que mi universidad apoya adecuadamente el desarrollo de mi escritura	3,61	1,145	7,2	10,3	18,7	42,3	21,5
La escritura es un asunto muy presente en mi universidad	3,75	1,144	6,5	8,9	15,1	41,7	27,8
Evitar el plagio o copia es un aspecto importante cuando escribo	4,11	1,140	5,9	5,5	7,7	33,0	47,8

Nota: n = muestra; M = Media; DE = Desviación estándar.

de su texto para mejorar el trabajo por otra persona no es una estrategia extendida ($M = 3,32$, $DE = 1,219$).

Es interesante, en este sentido, conocer si dichas percepciones de los estudiantes de sí mismos como escritores de textos académicos varían de un centro educativo a otro. El cálculo de series de ANOVA correspondientes a los 12 ítems que aparecen en la Tabla 5 y la prueba de rango Post-hoc demostraron que había diferencias entre centros educativos que eran parcialmente significativas. Esta diferencia ocurre entre la Universidad de Guayaquil y la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE en lo relativo al tiempo dedicado a la revisión (significatividad —en adelante, sig.— 0,001), el solicitar a alguien que revise el texto (sig. 0,005), en la ayuda que supone la respuesta de los docentes para la mejora de la escritura (sig. 0,001) y en la importancia otorgada a evitar el plagio (sig. 0,002), siendo superior en la primera universidad.

Es interesante detenerse en este último dato relativo a la importancia de evitar el plagio, ya que se observa que, en dos universidades, la Universidad Central de Ecuador y la Universidad de Guayaquil, los datos apuntan a que se otorga mayor importancia a evitar el plagio que en otros dos centros, como son la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE (sig. 0,002 y sig. 0,001, respectivamente) y la Universidad Estatal de Bolívar (sig. 0,001 y sig. 0,001, respectivamente).

Ese contraste entre la Universidad Central de Ecuador y la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE es también parcialmente significativa cuando se trata de otorgar apoyo adecuado para el desarrollo de la escritura a nivel de institución y en la importancia que se le otorga a la escritura desde la universidad. En ambos casos, los datos son estadísticamente superiores en la Universidad Central del Ecuador (sig. 0,027 y sig. 0,012, respectivamente). Esto apunta a que sí existen diferencias en la importancia que se le otorga a la escritura académica en unos centros y otros.

Gracias al cálculo de la prueba t de Student, igualmente se obtuvieron las diferencias que existen por géneros. En este sentido, son las mujeres quienes les dedican más tiempo a la escritura ($p = 0,013$), aunque esta diferencia sea parcialmente significativa. Este resultado concuerda con que las mujeres participan más en los chats, debates, foros, etc., que organiza la universidad ($p = 0,000$), y toman más notas durante las clases ($p = 0,000$).

Donde más diferencias se atestiguan entre géneros es en los ítems relativos al perfil de escritor-escriitora. En este sentido, las mujeres planifican la escritura de sus textos con mayor frecuencia ($p = 0,016$), reservan tiempo para la revisión ($p = 0,000$), piden que alguien les revise los textos ($p = 0,000$), sienten que los docentes les ayudan a mejorar sus textos ($p = 0,038$), y sienten, también, que la universidad apoya adecuadamente el desarrollo de su escritura ($p = 0,005$). Por último, son las mujeres, asimismo, quienes otorgan más importancia a evitar el plagio ($p = 0,005$).

El segundo interrogante de este estudio se ha centrado en conocer qué idea tienen los estudiantes acerca de qué es escribir bien y de la competencia que tienen. En el primero de los bloques, se observa que hay una tendencia general a considerar que se sienten entre “relativamente seguros” (valor 3) y “seguros” (valor 4) en las diferentes habilidades que suponen la escritura (siendo este último la moda = 4). Las respuestas son más positivas cuando se trata de defender un punto de vista propio ($M = 3,89$, $DE = 0,942$), referenciar o citar fuentes correctamente ($M = 3,78$, $DE = 0,955$) o resumir lecturas ($M = 3,75$, $DE = 0,899$). En oposición, la comprensión y la reflexión acerca de los métodos de investigación ($M = 3,51$, $DE = 0,900$), la evaluación del impacto del texto en el lector ($M = 3,54$, $DE = 0,992$) o la discusión de teorías ($M = 3,42$, $DE = 0,989$) son los aspectos en los que se muestra una ligera menor seguridad.

En cuanto a qué entienden por escribir bien en el ámbito académico, los estudiantes identifican todos los ítems del cuestionario como

“importantes” (valor 4) o “muy importantes” (valor 5), salvo el empleo del lenguaje, ya sea figurativo ($M = 3,84, DE = 0,941$) o elegante ($M = 4,01, DE = 0,933$). Entre los aspectos que han recibido una puntuación más elevada se encuentran el pensamiento crítico ($M = 4,26, DE = 0,894$), la creatividad ($M = 4,22, DE = 0,900$) y el basarse en fuentes científicas ($M = 4,22, DE = 0,917$). Interesa este último, en tanto que, como se ha apuntado previamente, consideran que es un rasgo de la buena escritura con la que se sienten seguros.

El cálculo de las ANOVA y la prueba Post-hoc han permitido observar si existen diferencias entre universidades en relación con el nivel de dominio que creen tener los estudiantes en las competencias que requiere la escritura académica. Parece interesante que sea en la organización y estructuración de los documentos en donde más diferencias se aprecian entre los centros educativos. De hecho, como se observa en la Tabla 6, se da en numerosas combinaciones.

En el resto de los ítems, cuando se producen diferencias significativas, estas son siempre entre la Universidad de Guayaquil y la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE). Esto tiene lugar en la búsqueda de la literatura sobre el tema (sig. 0,001), en la revisión lingüística de los textos (sig. 0,002), en el uso de la terminología correcta (sig. 0,018), en los resúmenes de lecturas (sig. 0,001), en la defensa del punto de vista propio (sig. 0,003), en la interpretación e integración de los resultados de investigación (sig. 0,001), en la citación de las fuentes (sig. 0,022), en el estilo (sig. 0,021), en el

uso de la escritura como herramienta de aprendizaje de nuevos contenidos (sig. 0,000), en la gestión del tiempo (sig. 0,005) y en la evaluación del impacto del texto en el lector (sig. 0,002).

En cuanto a qué considera el alumnado que define a un buen texto, la prueba de ANOVA muestra que, salvo en el uso de la primera persona, en el uso del lenguaje figurativo y la importancia de emplear un lenguaje simple y comprensible, en el resto de los ítems hay un desacuerdo generalizado entre las universidades, y destaca, de nuevo, el desacuerdo entre la Universidad de Guayaquil y la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE en todos los ítems. En esta ocasión, también se produce una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la Universidad Central de Ecuador y en la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE).

Por géneros, las diferencias en relación con el nivel de seguridad en el dominio de competencias no son significativas, sino en la citación ($p = ,002$) y en la revisión lingüística ($p = ,004$), donde se dan resultados parcialmente significativos. No obstante, se observa que hombres y mujeres no les dan la misma importancia a las características que definen a un buen texto del área de estudio. De ahí que los resultados de las mujeres puntúen más de manera significativa cuando se trata de la estructura temática clara, la importancia de basarse en fuentes científicas, la creatividad o el pensamiento crítico ($p = 0,000$), y de manera parcialmente significativa, en la importancia del lenguaje elegante, la impersonalidad y el argumentar por medio de evidencias ($p = 0,001$).

Tabla 6 Diferencias entre universidades en la organización y estructuración de documentos escritos (ítem 5 a 7 en la escala)

Universidades	Significatividad
Universidad Central del Ecuador con la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)	0,028
Universidad de Guayaquil con la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)	0,002
Universidad de Guayaquil con la Universidad Nacional de Loja	0,016
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí con la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)	0,042

Por último, se presentan los resultados de la tercera pregunta de investigación, que se centra en conocer cómo perciben el proceso de escritura y el apoyo que reciben, y en qué creen que podría mejorar. En este sentido, se ha observado que no hay un uso generalizado de los borradores como estrategia previa a la escritura de los textos ($M = 3,20$, $DE = 1,048$). No obstante, sí que se explota la fase de planificación, en tanto que se hace un diseño de lo que se va a escribir ($M = 4,02$, $DE = 1,079$) y se realizan lecturas ($M = 4,31$, $DE = 0,984$). En oposición, destaca la importancia de la revisión, con el 65,8 % de los estudiantes que consideran que “siempre” (valor 5) revisan los textos antes de entregarlos ($M = 4,39$, $DE = 0,994$).

En cuanto a la frecuencia con la que reciben *feedback*, ya sean comentarios, críticas o sugerencias a sus trabajos escritos, como se observa en la Tabla 7, hay un incremento progresivo del *feedback*, desde el que reciben en la fase de planificación, hasta el *feedback* del texto final. Este *feedback* suele consistir en puntuaciones cuantitativas de diferentes aspectos de los textos ($M = 3,39$, $DE = 1,147$). Estos resultados pueden estar relacionados con el hecho de que haya estudiantes que apunten a que “con frecuencia” (31,6 %) o “siempre” (22,4 %) solo reciben la calificación final, sin que haya un *feedback* cualitativo. En oposición, los comentarios específicos y escritos en los márgenes ($M = 2,97$, $DE = 1,158$) o los comentarios orales ($M = 3,29$, $DE = 1,104$) son notablemente inferiores.

En cuanto a las diferencias entre centros universitarios, y con el foco en el tipo de *feedback* que recibe el alumnado, se observa que la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE obtiene resultados estadísticamente diferentes a las otras universidades (véase Tabla 8).

Por último, es momento de conocer qué medidas de apoyo a la escritura sugeriría el propio alumnado a partir de su experiencia escritora. En este sentido, pese a que todas las propuestas del cuestionario son consideradas útiles ($M_o = 4$), destaca la necesidad que atestiguan de clases de escritura para mejorar la capacidad de expresión ($M = 4,30$, $DE = 0,819$) y de tutorías con profesionales en, por ejemplo, centros de escritura ($M = 4,24$, $DE = 0,845$).

En cuanto a qué medidas de apoyo podrían servir, la Universidad de Guayaquil muestra una preferencia por el apoyo por internet frente a la Universidad Central de Ecuador (sig. 0,000), la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE (sig. 0,000) y la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (sig. 0,000). No se observa homogeneidad entre universidades en los resultados asociados a la importancia que se otorga a los cursos de escritura ni a las tutorías con profesionales.

La diferencia también se da entre géneros, y es que la prueba t de Student muestra una diferencia significativa entre hombres y mujeres en relación con las medidas de apoyo que sugerirían para la mejora de los textos. Así, las mujeres ven la necesidad de

Tabla 7 Frecuencia con la que se recibe *feedback* en las diferentes fases de génesis del texto

¿Con qué frecuencia y en qué medida sueles recibir <i>feedback</i> (comentarios, críticas o sugerencias) de tus trabajos escritos?			Nunca	Raramente	A veces	Con frecuencia	Siempre
	M	DE					
3.C.1. <i>Feedback</i> del bosquejo o planificación	3,08	1,053	6,9	21,5	37,6	24,5	9,4
3.C.2. <i>Feedback</i> del primer borrador	3,15	1,068	5,9	22,5	33,0	28,1	10,4
3.C.3. <i>Feedback</i> de la versión final	3,40	1,123	5,5	16,1	29,7	30,3	18,4

M = Media; DE = Desviación estándar.

Tabla 8 Significatividad de las diferencias de medias entre universidades en relación con el *feedback* recibido

	Universidades	Significatividad
<i>Feedback</i> del primer borrador	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Central del Ecuador	0,013
	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad de Guayaquil	0,008
	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Estatal de Bolívar	0,021
<i>Feedback</i> en la versión final	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Central del Ecuador	0,009
<i>Feedback</i> en forma de comentarios orales	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad de Guayaquil	0,011
<i>Feedback</i> en forma de comentarios escritos	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Central del Ecuador	0,000
	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad de Guayaquil	0,009
	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Estatal de Bolívar	0,047
Puntuaciones de acuerdo con diversos criterios del texto	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Central del Ecuador	0,001
	Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad de Guayaquil	0,031

326

más cursos para aprender a escribir, más ayuda en los cursos actuales, tutorías con profesionales y apoyo en línea ($p = 0,000$). De manera parcialmente superior, también consideran que necesitan más *feedback* ($p = 0,004$). No se observan, sin embargo, diferencias entre el tipo de *feedback* que suelen recibir.

Las diferencias vuelven a aflorar de manera significativa cuando los resultados de las mujeres son significativamente superiores al valorar la importancia que tienen las fases del proceso cognitivo en la escritura de los textos ($p = 0,000$).

Discusión y conclusiones

La finalidad del estudio fue conocer las representaciones que tienen los estudiantes de las carreras de Educación de las universidades de Ecuador acerca de la escritura en sus realidades académicas. Esto ha permitido tener una imagen sobre el tipo de prácticas escritoras que se llevan a cabo en

ese ámbito de estudio, qué idea tienen los estudiantes acerca de qué significa “escribir bien” y qué dominio tienen de la escritura académica, así como qué tipo de apoyos reciben durante el proceso. Estos resultados van a permitir, en futuras investigaciones, reflexionar acerca de qué medidas se deben tomar desde las universidades para dar respuesta a esta realidad y generar intervenciones didácticas que permitan ayudar al alumnado en el proceso de adquisición de la escritura académica.

Los resultados apuntan a una significativa presencia de la escritura en las carreras de Educación en todas las universidades no solo en el aula, sino también como herramienta de evaluación de los saberes del alumnado. En contraposición, no se le dedica tiempo ni a la planificación ni a la revisión de los textos. Subrayan que no tienen apoyo de los docentes en la organización de los textos y el *feedback* resulta insuficiente. Así mismo, se apunta que el *feedback* consiste, en mayor frecuencia, en una valoración cuantitativa del trabajo. En este

sentido, podría entenderse que desde el profesorado no se maximizan los procesos cognitivos que intervienen en la escritura ni se entiende la escritura como un proceso de reescritura continua de los textos (Flower y Hayes, 1981). Estos mismos resultados se obtuvieron en Rusia en el estudio de Shchemeleva y Smirnova (2018). De hecho, la falta de *feedback* por parte del profesorado es una demanda común en todos los estudios, incluidos los de Portugal (Costa y Costa, 2016) y México (Flores, 2018).

Además, estos resultados ponen de manifiesto que no se está sacando partido a la retroalimentación como herramienta para el aprendizaje de esta competencia. Como ya se ha apuntado, Côrte-Vitória (2018) y Núñez (2020) observaron que el *feedback* podría ser un modo de profundizar en cuestiones vinculadas no solo a los contenidos conceptuales, sino también a cuestiones propias de la coherencia o la adecuación. Esto adquiere importancia si se tiene en cuenta que, en las pruebas TERCE, los resultados en estas dimensiones fueron deficientes en el país y, por tanto, pueden ser carencias heredadas con las que los estudiantes accedan a la universidad.

Como resultado positivo, se encontró que hay acuerdo al apuntar que esta práctica letrada exige pensamiento crítico y hacer un uso de la información recogida en las fuentes científicas. Efectivamente, estos planteamientos son los que recoge la bibliografía como claves a la hora de definir la escritura académica frente a la escritura en etapas educativas precedentes (Camps y Castelló, 2013; Velasco y Meza, 2020).

Por último, merecen especial mención los resultados obtenidos con relación al plagio. Los estudiantes son conscientes de su gravedad, se preocupan de manera generalizada por evitarlo y apuntan a que los docentes penalizan esta práctica de manera regular. Sin embargo, no se proporcionan, con la misma frecuencia, herramientas para que esta práctica no se produzca. Los estudiantes también perciben que las instrucciones por parte del profesorado suelen ser deficientes.

Estos resultados coinciden con los del estudio de Hermsillo y Verdín (2019), quienes diagnosticaron estas mismas carencias en México.

Con estos resultados, como ya se ha apuntado, se podría decir que la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos como escritores es positiva. En este sentido, cabe puntualizar que hay aspectos en los que se sienten inseguros, como son el uso de las fuentes o la inclusión de las ideas propias. Estos datos son importantes si se tiene en cuenta que, para los estudiantes, son precisamente el uso de otras fuentes científicas y el pensamiento crítico los aspectos que distinguen a la escritura académica de la escritura en etapas educativas previas.

En este estudio, a diferencia de lo que se apuntaba que sí ocurría en el contexto español (Chitez *et al.*, 2015), no se percibe que existan dos perfiles diferenciados entre el alumnado. De hecho, los resultados estadísticos señalan que hay cierta homogeneidad en la muestra. Tampoco coinciden con la realidad de Rumanía, donde la visión de la escritura era la misma que la de etapas educativas previas, es decir, no se entendía la escritura como herramienta de creación de conocimiento y no se daba importancia al pensamiento crítico (Băniceru y Tucan, 2018).

Por lo comentado en la Tabla 5, parece que no se está fomentando el trabajo por pares como técnica para la mejora de la competencia escritora. Esto no permite maximizar los beneficios que tiene esta práctica en la construcción de los textos. Estos resultados no coinciden con los de Rusia, donde el alumnado recurre a los compañeros, más incluso que a los docentes (Shchemeleva y Smirnova, 2018).

De manera generalizada, y al igual que en los estudios precedentes en esta misma línea, se observa que sería interesante incluir la escritura dentro de los contenidos que se trabajan en las carreras de Educación y se valora como positiva la creación de centros de escritura en las facultades. Y es que, como ya se venía apuntando, escribir en el ámbito

universitario implica unas habilidades que van más allá de las recibidas en las etapas educativas previas (Carlino, 2003).

En cuanto a las diferencias por universidades, los resultados muestran que existen distintas maneras de abordar los modos de trabajar la escritura académica, incluso en centros del mismo ámbito de especialización. Así, destacan las diferencias que se han observado entre la Universidad de Guayaquil y la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE con relación a lo que los estudiantes entienden por escritura académica y el modo en que se trata esta desde las instituciones.

Se observa que hay una correlación entre la importancia que se le otorga al *feedback*, a las fases de escritura de los textos, al acompañamiento, etc., con la idea que tienen los propios estudiantes sobre qué es escribir bien y cómo escriben. Asimismo, se deduce que es importante que las instituciones de educación superior decidan qué rol van a otorgar a la escritura académica desde niveles iniciales y cómo van a contribuir a que el alumnado otorgue a esta competencia la debida importancia.

El género también parece ser una variable significativa. Los resultados muestran que las mujeres son más conscientes de la idea de escritura como un proceso cognitivo complejo, que implica una serie de fases (Flower y Hayes, 1981). Son ellas también quienes dedican más tiempo a la tarea de escribir, son más conscientes de la importancia de recibir una buena formación y dan más valor al uso de las fuentes y a evitar el plagio. En este sentido, sería de interés estudiar en profundidad si esa preocupación por evitar esta práctica se refleja en un mejor tratamiento de las fuentes en los textos.

En definitiva, este trabajo viene a ofrecer una panorámica acerca de cómo es la escritura académica en la realidad estudiada de Ecuador desde el punto de vista del alumnado, como ya se había hecho en otras zonas del mundo. Se trata, por tanto, de una aportación que se enmarca en un objetivo del

estudio que es conocer las representaciones que tienen los estudiantes de las carreras de Educación de las universidades de Ecuador acerca de la escritura en sus realidades académicas, que busca saber cómo es la escritura académica en este país y poder hacer, así, un diagnóstico de necesidades.

Cabe recordar que al igual que ocurría en el proyecto LIDHUM (Bániceru y Tucan, 2018), Ecuador también se encuentra en un proceso de consolidación de su educación superior y se le está otorgando importancia a la internacionalización de su sistema educativo. De igual manera, se deben articular las

[...] prácticas de lectura y escritura a través del currículo, en cada una de las disciplinas que poseen unos géneros especializados, un sistema de códigos, tradiciones de comunicación, estándares de calidad, normas, dominio de habilidades discursivas y marcos epistemológicos propios (Moreno, 2019, p. 111).

En otras palabras, la finalidad es conocer cuáles son las percepciones de las prácticas de escritura que se han establecido en este contexto (Kruse, 2013). En este sentido, la experiencia de estas investigaciones en otros países es clave para poder dar pasos en la formación, en escritura académica, del alumnado universitario de las diferentes instituciones de educación superior de Ecuador.

Limitaciones del estudio

Debido a la pandemia del COVID-19, no fue factible recolectar datos de los docentes. Por lo tanto, no se pudo contrastar las percepciones entre docentes y estudiantes, que podría ser un aporte significativo en lo referente a esta temática.

Por otra parte, el estudio se realizó con estudiantes de cuatro provincias de la sierra y dos provincias de la costa de Ecuador, como Imbabura, Pichincha, Tungurahua, Bolívar, Guayas y Manabí. Para un posterior estudio, puede abarcar otras universidades de otras provincias, que permita tener una visión global en relación con el objeto de estudio.

Asimismo, sería conveniente realizar una investigación en la que se amplie la recogida de datos a estudiantes de posgrado, con la finalidad de obtener un panorama más completo, lo que sería altamente beneficioso para seguir avanzando en este campo de estudio.

Implicaciones del estudio

Esta investigación es una respuesta a la carencia de datos en Ecuador en lo referente a las representaciones del alumnado universitario de grado de educación en relación con la escritura académica. Los resultados alcanzados en esta han dado origen a diversas implicaciones de carácter teórico y práctico.

Por un lado, a nivel teórico, el presente trabajo contribuye al aumento de la literatura científica sobre la escritura académica. Además, los hallazgos obtenidos confirman, como ya lo hacían estudios precedentes (Carlino, 2010), que la escritura es una práctica cotidiana en el aula y es herramienta de evaluación de los saberes del alumnado; pero es necesario que exista un *feedback* por parte del profesorado, que contribuya al desarrollo de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura de textos de su área disciplinar (Rodríguez *et al.*, 2021).

Los estudiantes son conscientes de la gravedad del plagio, por lo que es importante que se proporcionen herramientas para que esta práctica no se produzca. De igual manera, se sienten inseguros en el uso de las fuentes o la inclusión de las ideas propias.

Se carece de actividades que fomenten el trabajo por pares como técnica para la mejora de la competencia escritora, aspecto que es significativo en la construcción de los textos. Esto puede servir de guía y sustento para futuros trabajos por parte de otros científicos que requieran consultar información sobre la escritura académica en un país latinoamericano.

Por otro lado, este estudio deja una serie de implicaciones prácticas, como que la escritura

académica es una práctica común tanto en el proceso formativo como evaluativo y es importante realizar el *feedback* para mejorarla. Esto debe ser de interés para diversos colectivos relacionados con la escritura académica en estudiantes universitarios. Esto abarca desde profesores, investigadores, estudiantes, hasta entidades e instituciones encargadas de la formación del profesorado.

Por último, los resultados obtenidos pueden contribuir como referente para que las instituciones que forman a los futuros docentes puedan tomar decisiones en lo que respecta a la escritura académica y puedan plantear propuestas que contribuyan a su desarrollo e integración en los procesos formativos, como también contribuir a la creación de centros de escritura en las facultades.

Por todos estos motivos, es importante que las instituciones de educación superior que cuentan con carreras de Educación decidan qué rol van a otorgar a la escritura académica en el proceso de formación inicial del profesorado, para que el alumnado desarrolle esta competencia y que tengan en cuenta las cuestiones previamente mencionadas. Esto es de gran importancia, ya que el futuro profesional de la educación requiere desarrollar competencias escriturales para transmitir sus conocimientos, expectativas y logros (Domínguez, 2007; Rodríguez, 2015). De igual manera, se deberá fortalecer la escritura académica en los programas de posgrado.

Referencias

- Avenidaño, W., Paz, L. y Rueda, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13(1), 132-143. <https://doi.org/10.18634/SOPHIAJ.13V.1I.457>
- Băniceru, C. y Tucan, D. (2018). Perceptions about “good writing” and “writing competences” in Romanian academic writing practices: A questionnaire study. En: M. Chitez, C. Doroholschi, Kruse O., E. Salski y D. Tucan (Eds.), *University writing in Central and Eastern Europe: Tradition, transition, and innovation*. Multilingual Education, vol 29. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95198-0_8

- Boillos, M. M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XXI*, 23(2), 211-229. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25658>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Chitez, M., Kruse, O. y Castelló, M. (2015). The European Writing Survey (EUWRIT): Background, structure, implementation, and some results. *Working Papers in Applied Linguistics*, 9, ZHAW Zurich University of Applied Sciences. <https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1016/1/407433819.pdf>
- Consejo de Educación Superior (CES). (2021). *Universidades y escuelas politécnicas*. https://www.ces.gob.ec/?page_id=326
- Côrte-Vitória, M. I. (2018). *La escritura académica en la formación universitaria*. Narcea.
- Costa, O. y Costa, T. (2016). Escrita, leitura e aprendizagem: um estudo exploratório no ensino superior. *Exedra: Revista Científica*, (2), 213-233. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2016/12/11-OTILIA-C-SOUSA.pdf>
- Domínguez de Rivero, M. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 57-65. <https://biblat.unam.mx/hevila/Sapiens/2007/vol8/no2/3.pdf>
- European Research Network on Learning to Write Effectively (2022). European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE). COST Action IS0703. <http://www.cost-lwe.eu/#:~:text=This%20research%20network%20will%20provide,well%20to%20communicate%20across%20cultural>
- Flores, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23-49. <https://doi.org/10.36857/RESU.2018.186.344>
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process: Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Giudice, J., Godoy, M. y Moyano, E. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395007.pdf>
- Hermosillo, P. C. y Verdín, P. C. (2019). Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 41-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6855126>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Kruse, O. (2013). Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea: géneros, prácticas y competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5591>
- Lea, M. y Street, B. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lolas, F. y Quezada, Á. (Ed.). (2003). *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas*. OPS-OMS. <https://www.paho.org/chi/dmdocuments/pautas2.pdf>
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Núñez, J. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez-Cortés, J., Constanza, M., Neubauer, A. y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643-660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a10>
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), 405-430. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>

- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing. Selves and texts in academic societies* (pp. 20-31). Emerald.
- Rodríguez, Á. (2015). *La formación inicial y permanente de los docentes de enseñanza no universitaria del Distrito Metropolitano de Quito y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación institucional, el funcionamiento, la innovación y la mejora* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco, España.
- Rodríguez, Á., Chicaiza, L., Garcés, J. y Velasteguí, G. (2021). Dificultades para la elaboración de artículos científicos en los estudiantes de posgrado. En J. Sanabria, J. Fernández, J. Matos y L. Guillén (Comps.), *Sociedad holística II. Enfoque multidisciplinario* (pp. 41-57). FUNGADE.
- Rodríguez, B. y García, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 250-265. <https://doi.org/10.25009/CPUE.V0I20.1332>
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueredo (eds.), *Genre in a changing world* (pp. 395-423). Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.20>
- Russell, D. R. (2001). Where do the naturalistic studies of WAC/WID point? A research review. S. H. Mcleod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss (Eds.), *WAC for the new millenium. Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs* (pp. 259-298). NCTE.
- Shchemeleva, I. y Smirnova, N. (2018). Academic writing in a Russian university setting: Challenges and perspectives. In M. Chitez, C. Doroholschi, O. Kruse, Ł. Salski y D. Tucan (Eds.), *University writing in Central and Eastern Europe: Tradition, transition, and innovation*. Multilingual Education, vol 29. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95198-0_6
- Silvia, P. (2009). *Cómo escribir mejores textos académicos*. Manual Moderno.
- Unesco. (2016). *Logros de aprendizaje. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. OREALC/UNESCO.
- Velasco, K. y Meza, J. (2020). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>

Cómo citar este artículo: Boillos-Pereira, M. M. y Rodríguez-Torres, A. F. (2022). La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 312-331. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a02>

FACTORES QUE AFECTAN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON LAS TIC

FACTORS AFFECTING PRIMARY STUDENTS' READING COMPREHENSION AND THEIR CONNECTION TO ICTS

FACTEURS QUI INFLUENCENT LA COMPRÉHENSION LECTRICE PARMIS DES ÉLÈVES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET LEUR RAPPORT AVEC LES TIC

FATORES QUE INFLUENCIAM A COMPREENSÃO DE LEITURA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM AS TIC

Wilman Enrique Pérez Benítez

Profesor de cátedra, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
wilmanperez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1297-4956>

Carmen Tulia Ricardo Barreto

Profesora asociada, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
cricardo@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0474-685X>

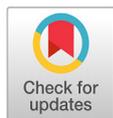
RESUMEN

El artículo presenta los hallazgos de una investigación mixta, con diseño concurrente, sobre los factores que afectan la comprensión lectora de estudiantes de básica primaria de 10 instituciones educativas colombianas y su relación con las TIC. El objetivo último de la investigación era poder implementar procesos de mejora en las escuelas, que contribuyan a alcanzar una educación de calidad con los recursos disponibles. Para lograrlo, se utilizaron los resultados de la prueba estatal SABER 9, durante los años 2015, 2016 y 2017. También se aplicó la encuesta de nivel de madurez en TIC en 10 escuelas de la muestra y se identificaron criterios cualitativos claves cuantificados. Paralelamente, se aplicó la técnica de Metaplan® con 67 docentes en un establecimiento de la muestra, para recolectar las opiniones sobre los dominios y causas principales que afectan la comprensión lectora, los cuales se triangularon con la teoría reciente. Se concluyó que dos factores son necesarios para mejorar los desempeños en comprensión lectora de dichos estudiantes: a) la enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora, y b) la integración de las TIC para el aprendizaje. Se recomienda que estos dos factores sean focalizados prioritariamente en los planes de formación docente y se materialicen en las escuelas, así como también en los programas de pregrado en Licenciatura en las universidades.

Palabras clave: educación básica; estrategias de lectura; comprensión lectora; TIC; tecnologías educativas.

ABSTRACT

This article shows the findings of mixed method research project with a concurrent design, which explored the factors affecting the reading comprehension of primary school students from 10 educational institutions in Colombia. The ultimate



Recibido: 2021-07-17 / Aceptado: 2022-02-01 / Publicado: 2022-05-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



objective of this research was to be able to implement actions to improve students' reading comprehension skills using the resources available. To achieve this objective, the results of the SABER 9 National tests for the years 2015, 2016 and 2017 were examined. An ICT maturity level survey was also conducted in 10 schools from the sample and key qualitative criteria were identified and quantified. At the same time, the Metaplan® technique was applied with 67 teachers in a school from the sample, to collect opinions on the domains and main causes that affect reading comprehension, and be able to cross these with the theory. The results of this analysis show that two factors are necessary to improve performance in reading comprehension: a) the explicit teaching of reading comprehension strategies, and b) the integration of ICTs for learning. It is recommended that these two factors be prioritized in teacher training plans and be materialized in schools, as well as in teachers undergraduate degree programs in universities.

Keywords: basic education; reading comprehension, reading strategies; ICTs; educational technologies.

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche mixte, au design concurrentiel, pour explorer les facteurs qui affectent la compréhension de lecture parmi des élèves d'enseignement primaire dans 10 institutions éducatives colombiennes et la relation de ces facteurs avec les TIC. L'objectif ultime de la recherche est une mise en œuvre des processus d'amélioration dans les écoles, étant entendu qu'ils contribuent à une éducation de qualité avec des ressources disponibles. Pour ce faire, nous avons utilisé les résultats du test d'état SABER 9, au cours des années 2015, 2016 et 2017. L'enquête sur le niveau de maturité des TIC a également été appliquée à 10 écoles de l'échantillon et les principaux critères qualitatifs quantifiés ont été identifiés. Au même temps, la technique Metaplan® a été appliquée à 67 enseignants d'une école de l'échantillon pour recueillir des opinions sur les domaines et les principales causes affectant la compréhension lectrice. Ensuite, elles ont été triangulées avec la théorie récente. Les résultats montrent deux facteurs nécessaires pour améliorer la performances de ces étudiants en matière de compréhension de lecture : a) l'enseignement explicite des stratégies de compréhension, et b) l'intégration des TIC dans l'apprentissage. Il est recommandable de donner la priorité à ces deux facteurs dans les programmes de formation des enseignants et de les mettre en œuvre aux écoles, ainsi que dans les programmes de premier cycle universitaire.

Mots clés : enseignement primaire ; stratégies de lecture ; compréhension de lecture ; TIC ; technologies éducatives.

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma investigação mista, com desenho concorrente, sobre os fatores que afetam a compreensão de leitura dos estudantes do ensino primário em 10 instituições educativas colombianas e a sua relação com as TIC. O objetivo último da pesquisa era implementar processos de aprimoramento da compreensão leitora nas escolas e assim que eles contribuíssem para uma educação de qualidade com os recursos disponíveis. Para isso, foram utilizados os resultados do teste estatal SABER 9, durante os anos de 2015, 2016 e 2017. O inquérito ao nível de maturidade das TIC foi também aplicado em 10 escolas da amostra e foram identificados os principais critérios qualitativos quantificados. Ao mesmo tempo, a técnica Metaplan® foi aplicada com 67

professores numa escola de amostra para recolher opiniões sobre os domínios e as principais causas que afectam a compreensão da leitura, as quais foram trianguladas com a teoria recente. Concluiu-se que dois factores são necessários para melhorar o desempenho destes estudantes em compreensão leitora: a) o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, e b) a integração das TIC na aprendizagem. Recomenda-se que estes dois factores sejam priorizados nos currículos de formação de professores e implementados nas escolas, bem como nos programas de licenciatura nas universidades.

Palavras chave: ensino básico; estratégias de leitura; compreensão leitora; TIC; tecnologias educacionais.

Introducción

Mejorar la calidad de la enseñanza es un objetivo político clave a nivel mundial, lo que permitirá, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos —OCDE—, 2003). En busca de la mejora de la enseñanza, en el caso de Latinoamérica, los bajos resultados en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) y del Estudio Internacional sobre Progreso en Comprensión Lectora (Progress in International Reading Literacy Study) han sido motivo de atención.

En la clasificación de las dos últimas pruebas PISA, realizadas en los años 2015 y 2018, Colombia ocupa las últimas posiciones. En 2015, menos del 1 % de la población estudiantil alcanzó el nivel de lectura crítica y el 43 % se ubicó en nivel bajo en la prueba de lenguaje (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación —ICFES—, 2016), mientras que en el 2018, en este mismo tipo de prueba, se obtuvo un promedio de 412 puntos, por debajo del promedio general (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos —OCDE—, 2019). Igualmente, se observa la misma tendencia en el plano local y regional, al reportarse un 58 % de los estudiantes con deficiencias en comprensión lectora en comparación con la media nacional (ICFES, 2016).

En las últimas dos décadas, las escuelas en Latinoamérica han sido dotadas, en su gran mayoría, de equipos tecnológicos digitales (computadores y tabletas), para innovar las prácticas pedagógicas y, de igual manera, el Internet y los dispositivos móviles se han expandido en los hogares de los estudiantes de forma significativa, al estar presentes en la vida de las tres cuartas partes de población juvenil, como lo aseguran López Hernández y Silva Pérez (2016). Asimismo, los docentes han recibido fortalecimiento en el desarrollo de las competencias TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para innovar sus prácticas y mejorar los desempeños de los estudiantes, mediante programas de gobierno

y otras fuentes (Said Hung y Valencia Cobos, 2015; Rodríguez *et al.*, 2011). No obstante, no se vislumbran aún mejoras en los resultados de desempeño de los estudiantes (Altun, 2019; OCDE, 2015; Said Hung, 2015), pese a las ventajas que las tecnologías facilitan para atender los grupos grandes (Hawking y Pea, 1987), característicos de las escuelas públicas, y se mantienen todavía en nivel bajo los resultados en las competencias de comprensión lectora, que son el vehículo para el aprendizaje de las demás disciplinas, como lo aseveran Ahmed (2011), Cardona *et al.* (2018), Flores Guerrero (2016), Lipman *et al.* (2002), Pérez Esteve (2009), Saginor (2008) y Washer (2007).

Lo anterior configura el panorama desfavorable que demanda investigar, en el campo educativo, y en especial del área de lenguaje, qué aspectos o factores deben ser enfocados de manera directa y primordial para mejorar el desempeño de los estudiantes de modo significativo. Al respecto, en esta investigación se plantea dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué relación existe entre las variables “disponibilidad y uso de TIC” y “desempeño en comprensión lectora”, a partir de las pruebas SABER 9 de 2015 a 2017 en Colombia y cuáles son los factores prevalentes que inciden en esta relación y en los bajos desempeños de los estudiantes en comprensión lectora?

En este sentido, se planteó como objetivo de investigación identificar los factores que afectan el bajo impacto de TIC en los desempeños de los estudiantes en comprensión lectora, y determinar a qué se debe el bajo nivel de correlación existente entre las variables “disponibilidad y uso de TIC” y el “desempeño en comprensión lectora” en el contexto de la educación básica en Colombia, con el fin de implementar procesos de mejora que coadyuven, desde las escuelas, a mejorar la calidad de la educación que se imparte con los recursos disponibles.

Marco teórico

Snow (2002) concibe la *comprensión lectora* como “el proceso de extraer y construir simultáneamente

significado mediante la interacción e involucramiento con el texto” (p. 11).¹ Este proceso integra al lector, al texto y a la actividad o propósito de lectura, y en ciertas circunstancias, como en los casos complejos de la lectura académica, investigativa, para el desempeño laboral o para la realización de pruebas tipo SABER o PISA, requiere la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzar altos niveles de desempeño. También se precisa, para su enseñanza y aprendizaje, de procesos de motivación intrínseca o extrínseca.

La motivación por la lectura puede ser intrínseca cuando los estudiantes leen por sí mismos, cuando surge del interior propio; y puede ser extrínseca, cuando surge del interés externo, asociado a recompensas (Ryan y Deci, 2000).

La motivación en la comprensión lectora para el aprendizaje se fundamenta principalmente en los preceptos de la teoría del alcance de metas (Pintrich, 2000), soportada en la teoría de la autoeficacia y de la autorregulación, que se derivan de la teoría de la autodeterminación, los cuales no es posible exponer aquí, pero que son dominio determinante en las competencias de los docentes. Para ello, los estudiantes se trazan metas de adquirir conocimientos y habilidades al inicio de las actividades, de completar los trabajos, y obtener desempeños académicos favorables, mediante actividades de aprendizaje que son monitoreadas en la autoevaluación que hacen de sus propios procesos, con la que definen su nivel de autoeficacia, el cual puede verse incrementado o disminuido indistintamente (Schunk, 2003).

Fisher *et al.* (2016) afirman que “el aprendizaje es un proceso, no un evento. Y hay una escala para ello” (p. 25). En esta escala distingue tres niveles: el *nivel superficial*, el *nivel profundo* y el *nivel de transferencia*. El primero corresponde a la apropiación de las bases conceptuales a que se expone a los aprendices por primera vez, para poder avanzar a un nivel mayor, el segundo, en el que se requiere

que estos, los aprendices, establezcan sus propias expectativas y monitoreen sus propios logros o alcances, donde se precisa planeación, investigación y elaboración de su propio aprendizaje. El tercer nivel consiste en la aplicación de las habilidades, destrezas, competencias y estrategias aprendidas a nivel profundo, hacia nuevas tareas o situaciones. Los autores consideran que la comprensión lectora, al igual que el vocabulario, son fundamentales para pasar del nivel superficial al nivel profundo y de este al de transferencia, y que la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora son un paso importante en el proceso de aprendizaje para lograr niveles mayores de autodirección.

Como queda señalado, las TIC se han convertido en una herramienta fundamental en los ámbitos educativos en general y en el ámbito de la lectura en particular. En este texto, a las TIC se las concibe como “las formas de la tecnología que se utilizan para transmitir, almacenar, crear, compartir o intercambiar información” (Unesco, 2006, p. 14).

En el campo de las TIC en el ámbito educativo en general, estas tecnologías han cambiado radicalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la forma, el lugar y el tiempo en que ocurren dichos procesos, al ser continuas y sin límites, y al brindar múltiples oportunidades de interacción y de formato de contenidos (Niemi, 2014).

Las TIC son herramientas que brindan apoyo a los procesos pedagógicos y motivan a los estudiantes (Toro-Henao y Monroy Fonseca, 2017). Además, fortalecen los aprendizajes de los estudiantes (Belland *et al.*, 2017) y estimulan sus potencialidades, al actualizar y dinamizar el conocimiento adquirido e impulsar el pensamiento crítico (Moreira, 2019). También coadyuvan en el impacto de la calidad de la educación (Clavijo *et al.*, 2011). Su principal potencial en la educación pública radica en la facilitación del trabajo con grupos numerosos (Hawkins y Pea, 1987, citados por Belland *et al.*, 2017, p. 312).

¹ Todas las traducciones son del autor.

No obstante, Rodríguez *et al.* (2011) se refieren a ellas como innovaciones que si bien impactan de manera positiva los desempeños de los estudiantes, como se ha enunciado, demandan períodos significativos de maduración, es decir, de hacerse visible su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo de las escuelas.

Sin embargo, por sí solas, las TIC no impactan de manera significativa en los desempeños académicos de los estudiantes. El Segundo Estudio en Tecnología de Información y Educación, desarrollado por Brese y Carstens (2009), sostiene que “el acceso [a las TIC] es una condición necesaria pero no suficiente para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza - aprendizaje” (Law *et al.*, 2008, citado por Claro, 2010, p. 22). De igual manera, el incrementar este nivel de acceso no garantiza que los estudiantes desarrollen mayores aprendizajes. El estudio concluye que los docentes que se apoyan en las orientaciones pedagógicas, que asumen una disposición a implementar enfoques colaborativos, que se orientan a la investigación, a crear ambientes de aprendizaje flexibles y a asumir el rol de facilitadores, tienen mayor probabilidad de éxito al implementar las TIC en el aula (Claro, 2010, p. 22).

En este sentido, para que las tecnologías sean apropiadas para el aprendizaje, requieren del desarrollo de competencias específicas por parte de los docentes y estudiantes, definidas por Unesco (2008) y por la International Society for Technology in Education (ISTE) (2017a y 2017b), respectivamente. Las competencias definidas por ISTE se estructuran en siete dominios que corresponden a roles, enfocados hacia el aprendizaje de los estudiantes, así: 1) aprendiz, 2) líder, 3) ciudadano, 4) colaborador, 5) diseñador, 6) facilitador, y 7) analista.

Estas competencias se contemplan en los planes de estudio y en los diseños curriculares de las diferentes áreas y disciplinas, y existen modelos de diseño instruccional y de integración de estas, aplicables al contexto socioeconómico latinoamericano, como

son el modelo para integrar las TIC al currículo integral (MITICA) (Eduteka, 2008) y el modelo de integración curricular de las TIC (MICUT) (Said Hung, 2015). Asimismo, la incorporación de las TIC en el aula, por el docente, se debe hacer como enfoque de herramienta didáctica y de desarrollo de las competencias tecnológicas básicas en los estudiantes, para empoderarlos al aprendizaje (ISTE, 2017b).

Existe una diferencia que hay que tener en cuenta en lo que respecta a las tecnologías digitales según el contexto de uso, específicamente, entre la tecnología para el aprendizaje en las escuelas y las tecnologías para el desarrollo de competencias específicas en el campo de las ingenierías con aulas de alto desarrollo. Cada una requiere un tipo de tecnología particular, que pueden denominarse *tecnologías digitales maduras* y *tecnologías digitales avanzadas*. Katz (2017) define a las maduras como las que incluyen la banda ancha, la informática de gestión y las telecomunicaciones móviles, mientras que entre las avanzadas se cuentan la robótica, la inteligencia artificial (aprendizaje de máquina), la computación en la nube, la internet de las cosas, la impresión 3D y los sensores inteligentes (cursiva propia).

Ahora bien, en el campo de las tecnologías en el ámbito específico de la lectura, las TIC han transformado el proceso de lectura, hasta el punto de influir directamente el desarrollo de un giro antropológico hacia una nueva ecología cultural, en el que el perfil del lector contemporáneo se torna en una combinación de formato físico y formato digital (García, 2015b).

Diversos autores conciben los períodos y los procesos de comprensión lectora de diferente modo. Para el caso, recurrimos a las concepciones de Solé (2016) y García (2015a) al respecto, en relación con cómo integrar las TIC a estos procesos.

La enseñanza y el aprendizaje tanto de los tipos de estrategias de comprensión lectora de las etapas de la lectura que propone Solé (2006) en los

períodos antes, durante y después de la lectura, como de las estrategias específicas cognitivas y metacognitivas, en cada etapa que trata García (2015a), se requieren desarrollar, en los estudiantes, por el docente, primero en formato impreso y luego escalar al formato digital, según lo

recomiendan Britt y Rouet (2012). La Tabla 1 relaciona las estrategias que el lector estudiante debe aprender, de su profesor, de acuerdo con cada una de las etapas de la lectura, e introduce las estrategias socioafectivas de las que se ocupa Oxford (1990), importantes en el proceso de aprendizaje.

Tabla 1 Estrategias socioafectivas, metacognitivas y cognitivas para la comprensión lectora en el contexto del aprendizaje

Etapas de la lectura según Solé (2006)	Estrategias socioafectivas (Oxford, 1990, p. 20)	Estrategias metacognitivas (García, 2015a, p. 65)	Estrategias cognitivas para la comprensión lectora (García, 2015a, p. 65)
Previa	El estudiante debe disminuir la ansiedad por la lectura mediante relajación, respiro profundo, meditación, música o risa. Motivarse a sí mismo hacia la lectura con frases positivas y premiaciones. Medir su temperatura emocional (nivel de las emociones), a través de escuchar su cuerpo, utilizar una lista de chequeo, escribir un diario de aprendizaje del lenguaje, o discutir sus sentimientos con otra persona	El lector estudiante debe establecer el propósito o la intención del autor, así como su intención o propósito al leer. Planificar la lectura	El estudiante debe activar los saberes previos relacionados con la identificación del tipo de texto, con los contenidos y el tema que se comunica. Elaborar predicciones o anticipaciones de lo que tratará el texto, y apoyarlas con preguntas
Durante	El lector debe formular preguntas de clarificación o de verificación, o preguntas de corrección. Interactuar colaborativamente con los compañeros y con los que dominan las competencias de la lectura	El estudiante debe monitorear la lectura con atención y concentración	El lector estudiante debe determinar las partes significativas de la estructura del texto o fragmento. Hacer marcaciones, tomar notas, elaborar síntesis, parafrasear oraciones o párrafos, releer. Diagramar las ideas con organizadores gráficos
Posterior	El estudiante debe empatizar con los demás, desarrollando la comprensión cultural, y tomar conciencia de los pensamientos y sentimientos de los demás	El lector debe identificar la idea principal o tesis, de acuerdo con el tipo de texto. Elaborar resúmenes. Formular autpreguntas de comprensión	El estudiante debe identificar la idea central. Elaborar ilustraciones. Relacionar las ideas del lector con las del texto o fragmento (nivel crítico). Elaborar resúmenes. Elaborar y responder las preguntas derivadas del texto o fragmento que puedan existir Interpretar el mensaje en su sentido global, y predecir resultados y consecuencias. Emitir juicios de valor sobre la lectura. Transferir lo aprendido a otros contextos

Fuente: Elaboración propia, a partir de García (2015a), Oxford (1990) y Solé (2006).

Las estrategias de comprensión lectora en formato digital se relacionan con las funciones de navegación en la web, para búsquedas, lectura de sitios, documentos en formatos html, pdf, de audio y video, entre otros, para su evaluación y selección para los propósitos que se requieran. En la actualidad, la lectura digital se emula con la lectura en formato impreso, con la instalación de extensiones, en los navegadores, de herramientas de anotación, como Nowcoment® e InsertLearning® (Tsai *et al.*, 2018), y otras, como Diigo® y Read y Write®, que permiten seleccionar y organizar la información para darle uso en los proyectos o propósitos particulares. Asimismo, con el uso de dispositivos que simulan al máximo la función del papel y evitan el cansancio de las pantallas, como son los equipos Kindle, de Amazon (Mangen *et al.*, 2019).

Computadores para Educar (2018) afirma que las dotaciones de tecnologías digitales en las escuelas oficiales del país, en los años 2014 a 2018, han sido significativas, en términos de conectividad, dotación de salas de informática, dotación de tabletas y aplicaciones con contenidos, con acompañamiento en la formación y actualización de los docentes en el uso e integración de las TIC en el aula. Estos recursos brindan mayor acceso a contenidos y materiales educativos y, consecuentemente, generan beneficios para el aprendizaje autónomo, desde la percepción de los docentes (Guijosa, 2018). Sin embargo, el impacto esperado como innovación educativa en la mejora de los resultados de desempeño de los estudiantes no se evidencia.

Esta realidad del contexto colombiano está en línea con el análisis de la OCDE (2015), al afirmar que en los países de Latinoamérica que han invertido significativamente en dotación de tecnología en las escuelas, su implementación ha generado bajo impacto en los desempeños de los estudiantes en las áreas básicas de competencias. Igualmente, un estudio de Turquía señala que la inversión significativa en infraestructura de *hardware* y *software* en las escuelas en los últimos años en ese país

no ha evidenciado los beneficios esperados a la fecha (Altun, 2019). En Colombia, el estudio de Said Hung y Valencia Cobos (2015) conduce a la misma conclusión.

Método

La investigación es de corte mixto, de diseño concurrente, de alcance correlacional en el componente cuantitativo y de alcance analítico-descriptivo en el componente cualitativo.

Se utiliza como técnica el análisis estadístico de correlación de las bases de datos de los resultados de las pruebas SABER 9 del ICFES, con relación a los resultados de “desempeño en comprensión lectora” como variable dependiente, y la base de datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (s. f.) sobre el número de equipos de cómputos existentes y en uso en los procesos educativos, como variable independiente, en 7738 establecimientos de Colombia (sin riesgos de datos perdidos) durante los años 2015, 2016 y 2017, con el objetivo de comprobar la hipótesis de existencia de relación entre dichas variables.

En el componente cuantitativo, se plantea como hipótesis la siguiente: existe relación entre las variables “disponibilidad y uso de TIC” y el “desempeño en comprensión lectora”, en los estudiantes del ciclo de educación media en el país durante los años 2015 a 2017. Como hipótesis nula, se formula la no existencia de relación entre estas dos variables.

A partir del campo numérico del código de 12 dígitos del DANE (s. f.), asignado para cada establecimiento del país, como criterio de identidad, se concatenaron las bases de datos del ICFES para las pruebas SABER 9 en los años 2015 a 2017, con la base de datos del DANE, mediante el *software* estadístico IBM SPSS® Statistics. En este programa se organizó la información con las variables escalares de “disponibilidad y uso de TIC” destinadas a la formación, con el promedio en “desempeño en comprensión lectora” de la institución (en escala de

1 a 500 puntos) en la prueba SABER 9 durante esos años, que se enfoca en evaluar la comprensión lectora y la producción textual desde la lectura en los estudiantes de este grado.

La base de datos inicial se depuró y se subtotalizó por código DANE, para concretar el número total de equipos de cada establecimiento, y se restó el número de equipos inservibles del total reportado, para hallar la cantidad disponible en cada año. Se determinó, además, una muestra de 7738 establecimientos educativos de 10 388, como resultado de la eliminación de registros incompletos por ausencia de datos en alguno de los tres años en el campo de resultado de la prueba de lenguaje o registros en la disponibilidad y uso de TIC con cifras negativas.

A continuación, se aplicó la prueba de parámetro de normalidad y se estimó el coeficiente de significación en 0,000 en la prueba de Kolomogorov-Smirnov, y la distribución gráfica del histograma, que permitió determinar el uso del estadístico no paramétrico de coeficiente de relación de Spearman, por cuanto las variables no relacionan comportamiento de distribución normal.

En la herramienta IBM SPSS® se estimaron los estadísticos descriptivos y los coeficientes de correlación de Spearman, en los campos de la base de datos final con los 7738 establecimientos educativos, correspondientes a las variables “disponibilidad y uso de TIC” y promedio en “desempeño en comprensión lectora” de la prueba SABER 9 de los años 2015 a 2017. Los resultados se presentan en términos de la correlación específica en los tres años y también en términos sociales y geográficos, de manera analítico-descriptiva.

Estos resultados se analizaron y se contrastaron con el análisis de los resultados de la aplicación de la encuesta sobre nivel de madurez en TIC de Beltrán *et al.* (2014), en una muestra de 10 instituciones educativas, que aceptaron participar voluntariamente con consentimiento informado,

de un total de 50 a las que se les hizo extensiva la invitación, todas instituciones oficiales y que forman parte de las 7738.

Con la corroboración de los resultados de débil relación entre las variables en el caso colombiano, se procedió a analizar los elementos reportados con baja valoración en la encuesta de nivel de madurez en TIC (Beltrán *et al.*, 2014), para determinar qué criterios podrían estar afectando los bajos resultados. Estos criterios, en conjunto, se analizaron y confrontaron con los resultados de la ejecución del método de moderación grupal Metaplan® (Metaplan, s. f.), en uno de los establecimientos educativos de la submuestra de los 10 establecimientos, con 67 docentes, en la que se indagó sobre la percepción de los dominios y factores que se constituyen en barreras del aprendizaje, y por los cuales los desempeños en comprensión lectora en los estudiantes en las pruebas estandarizadas se mantenían bajos.

Los resultados arrojados en la fase cualitativa se triangularon con los resultados de la fase cuantitativa y con las investigaciones recientes que abordan el campo de la lectura y la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de allí, se lograron identificar y priorizar los factores que requieren ser atendidos para lograr mejores resultados académicos en los desempeños de los estudiantes y fortalecer la relación entre comprensión lectora y uso de las tecnologías digitales para el aprendizaje.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación a partir de tres momentos escalonados. El primero corresponde al estudio cuantitativo correlacional de las bases de datos, en el que se evalúa el nivel de correlación de las variables en estudio. El segundo corresponde a la evaluación cuantitativa de los criterios y elementos que el instrumento nivel de madurez en TIC (Beltrán *et al.*, 2014) señala se deben cumplir, a partir de la información aportada por 10 establecimientos. Y el

tercero, corresponde al estudio cualitativo de los factores que los docentes de un establecimiento educativo evaluaron sobre por qué los estudiantes no leen con la frecuencia y la calidad que se espera para que mejore la comprensión lectora en los estudiantes en la educación básica secundaria.

Estos tres conjugados permiten identificar los elementos o factores que se deben intervenir de manera prioritaria, con mayor peso en las escuelas, si se quiere mejorar los desempeños de los estudiantes con el apoyo de las TIC.

Análisis estadístico descriptivo

De la base de datos de 7738 registros, la Tabla 2 muestra los valores crecientes de los estadísticos descriptivos: media y mediana, en los resultados de la prueba de lenguaje durante los tres años. Allí también se observa el avance en el valor mínimo de la prueba, de 142 en 2015, a 203 en 2017.

Tabla 2 Promedio prueba de lenguaje, prueba SABER 9, años 2015 a 2017

N	2015			2016			2017		
	Válidos	7738	7738	7738	7738	7738	7738	7738	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	
Media		299,38	310,52	316,60					
Mediana		290,00	307,00	312,00					
Desviación		59,447	42,730	39,199					
Rango		358	289	259					
Mínimo		142	173	203					
Máximo		500	462	462					

Fuente: Bases de Datos icfes (s. f.).

Con relación a la variable de disponibilidad y uso de TIC en los tres años de estudio, la Tabla 3 muestra los valores crecientes de los estadísticos descriptivos: media y mediana. De la muestra de los 7738 establecimientos educativos, en el 2015 se reportó un total de 812 387 equipos; en el 2016, 878 869, y en el 2017, 985 535, lo cual evidencia incrementos significativos del 8 al 12 % de un año al otro.

Tabla 3 Disponibilidad y uso de TIC, años 2015 a 2017

N	2015			2016			2017		
	Válidos	7738	7738	7738	7738	7738	7738	7738	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	
Media		104,99	113,58	127,36					
Mediana		60,00	58,00	67,00					
Desviación		135,408	154,625	165,025					
Rango		1474	1600	1802					
Mínimo		1	0	0					
Máximo		1475	1600	1802					

Fuente: Bases de Datos dane (s. f.).

Análisis de correlación

A partir del análisis del aumento de ambas variables en estudio, “disponibilidad y uso de TIC” y “Promedio en prueba de lenguaje”, se obtuvieron los siguientes resultados de correlación bivariada —de dos colas o direcciones de Spearman—, con significación de las variables, como se muestra en la Tabla 4.

Dado el valor de significación (bilateral) de 0,000, el cual es menor que +0,05, se rechaza la hipótesis nula, al comprobarse que sí existe evidencia estadística para afirmar que la variable “disponibilidad y uso de TIC” se relaciona con la variable “promedio en prueba de lenguaje” en los 7738 establecimientos educativos. Por consiguiente, los coeficientes de correlación de Spearman, $r = +0,075$, $+0,042$ y $+0,043$, respectivamente en cada año, en ambas colas, indica una relación positiva de nivel de correlación débil, alejada del parámetro 0,05, lo que significa, en cierto grado, que a mayor disponibilidad y uso de TIC, se genera una tendencia también hacia un mejor desempeño en el promedio en la prueba de lenguaje en los establecimientos educativos del país, pero que aún no alcanza el nivel de correlación alto esperado ($r > 0,6$).

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral), al ser este indicador $p = 0,000$, menor que 0,05, lo cual indica que a partir de los datos

Tabla 4 Correlación bivariada Rho de Spearman sobre “disponibilidad y uso de TIC” y “promedio prueba de lenguaje”, años 2015 a 2017

	2015		2016		2017	
	Disponibilidad y uso de TIC	Promedio en prueba de lenguaje	Disponibilidad y uso de TIC	Promedio en prueba de lenguaje	Disponibilidad y uso de TIC	Promedio prueba de lenguaje
Coefficiente de correlación	1,000	0,075**	1,000	0,042**	1,000	0,043**
Significación (bilateral)		0,000		0,000		0,000
N	7738	7738	7738	7738	7738	7738
Coefficiente de correlación	0,075**	1,000	0,042**	1,000	0,043**	1,000
Significación (bilateral)	0,000		0,000		0,000	
N	7738	7738	7738	7738	7738	7738

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

342

de la población de los 7738 establecimientos educativos, se puede realizar un análisis con una muestra de ellos al azar y la tendencia en la correlación se mantendrá muy cerca a los valores +0,075, +0,042 y +0,043, por año, sin variaciones significativas.

En los tres años, la correlación fue positiva y se situó entre los rangos +0,042 a +0,075, con valor medio de 0,0585, por lo que se comprueba la hipótesis de que sí existe una relación significativa (al ser diferente de cero) entre la disponibilidad y uso de TIC en la escuela con los desempeños de los estudiantes, específicamente en las competencias de comprensión de lectura, aunque los indicadores de correlación de Spearman la sitúen en grado débil. Así, se puede afirmar que estas variables comparten información y variabilidad.

La distribución de los datos brinda la oportunidad para entender, desde el plano estadístico-gráfico, el fenómeno en estudio del comportamiento de las variables. Para ello, el análisis de las gráficas de dispersión permite una aproximación a una descripción y explicación inferencial. Al respecto, véanse las Figuras 1, 2 y 3.

La dispersión de los datos refleja la débil correlación que estos presentan a nivel de análisis estadístico. Las zonas altas y bajas a lo largo del eje y, en la estratificación, representan las brechas sociales y geográficas existentes entre los establecimientos no oficiales urbanos y rurales, que se sitúan, en su gran mayoría, en la parte superior; los oficiales urbanos, que se sitúan en el punto medio de la gráfica y, por último, en la parte inferior, los oficiales rurales, que presentan los puntajes más bajos en la distribución de los datos.

Las tres gráficas mantienen la configuración, con escasa inclinación, pero muestran gráficamente cómo los datos comienzan a tender más hacia la medida central, lo cual indica que, de una u otra manera, las inversiones en tecnologías han contribuido a la reducción en las brechas sociales entre los establecimientos ubicados en zonas rurales y urbanas, como lo muestran las Tablas 5 y 6.

La Tabla 5 presenta la estratificación de los promedios en la prueba SABER 9 en el componente de lenguaje en los tres años: 2015 a 2017, lo cual permite contrastar con la información visual de la distribución de los datos en las gráficas de dispersión de estos tres períodos. El sector no oficial se

Figura 1 Dispersión entre variables “disponibilidad y uso de TIC” y “desempeño en comprensión lectora” (2015)

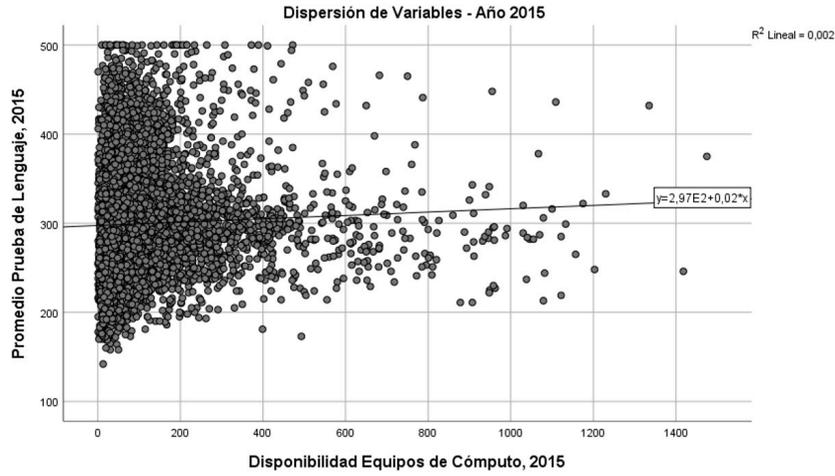


Figura 2 Dispersión entre variables “disponibilidad y uso de TIC” y “desempeño en comprensión lectora” (2016)

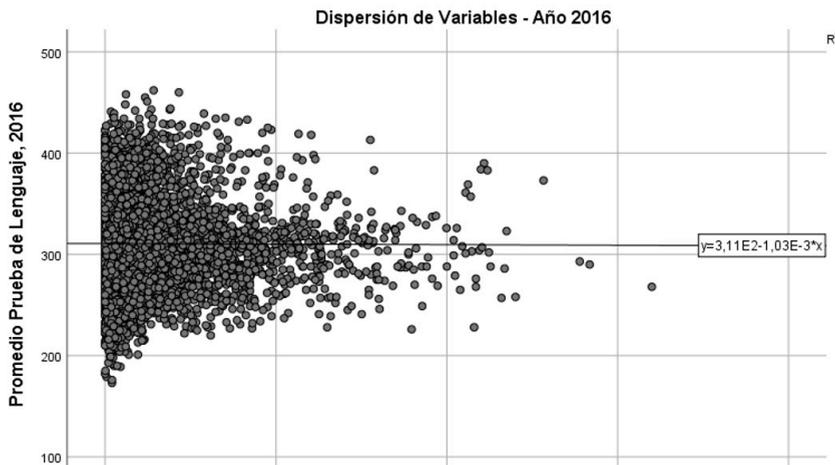


Figura 3 Dispersión entre variables disponibilidad y “disponibilidad y uso de TIC” y “desempeño en comprensión lectora” (2017)

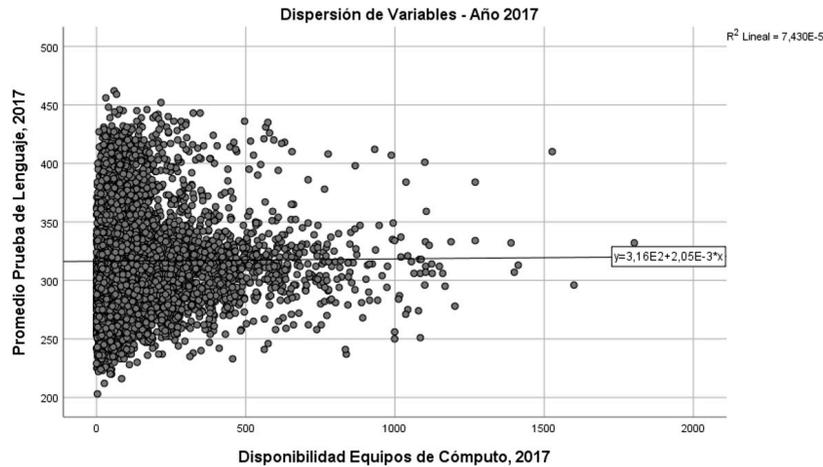


Tabla 5 Media variable en promedio de prueba de lenguaje por carácter y zona de establecimientos

Sector del establecimiento educativo	Zona	2015	2016	2017
No oficial	General	356	350	355
	Rural	379	365	371
	Urbano	354	349	354
Oficial	General	279	294	300
	Rural	260	282	289
	Urbano	285	301	308

Tabla 6 Media variable en promedio de prueba de lenguaje sector rural y urbano

Ubicación del establecimiento educativo	2015	2016	2017
Rural	268	287	295
Urbano	313	320	326

344

mantiene estable, mientras que en el sector oficial se observan incrementos graduales en los desempeños de un año a otro. Así, al trazar la gráfica de dispersión correspondiente a los datos del 2015, se observa que estos se hallan aglomerados y dispersos a lo largo del eje *y*, con una leve inclinación positiva en la medida en que se extiende sobre el eje *x*.

Por su parte, en la Tabla 6 se muestra el crecimiento gradual que presentan los establecimientos educativos de acuerdo con su ubicación. Se puede observar que mientras, en los establecimientos urbanos, la media se incrementó en 13 puntos del 2015 al 2017, en los rurales fue de 27 puntos, 14 puntos por encima del crecimiento en el sector urbano. Se puede inferir, entonces, que en la medida en que fueron incrementándose los equipos en los establecimientos, se manifiesta un incremento en los promedios de lenguaje en la prueba SABER, por lo que la tendencia se proyecta con pendiente positiva ascendente.

A nivel regional, la Tabla 7 presenta los datos multinivel.

Tabla 7 Índice de correlaciones por regiones de Colombia, años 2015 a 2017

Regiones*	Número de establecimientos	Índice de correlación Rho de Spearman		
		2015	2016	2017
Bogotá	986	-0,104	-0,106	-0,128
Centro occidente	1818	0,140	0,096	0,099
Centro oriente	1485	0,008	0,004	0,021
Norte	1690	-0,025	-0,001	-0,033
Occidente	1276	0,160	0,071	0,109
Sur oriente	483	0,231	0,124	0,0099

Nota: La región de Bogotá la conforman los colegios de esta ciudad. La región centro occidente está constituida por los departamentos de Antioquia, Caldas, Huila, Quindío, Risaralda y Tolima. En la región centro oriente están los departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Norte de Santander y Santander. En la región norte se encuentran los departamentos de Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena, San Andrés y Sucre. La región Occidente está conformada por los departamentos de Cauca, Chocó, Nariño y Valle; y la región Sur Oriente, por los departamentos de Amazonas, Arauca, Caquetá, Casanare, Guainía, Guaviare, Meta, Putumayo, Vaupés y Vichada.

La región de Bogotá y la región norte presentan correlaciones negativas en nivel mínimo. La región centro oriente tiene correlaciones positivas cercanas a cero, sin nivel de significación. Las regiones centro occidente, occidente y sur oriente manifiestan correlaciones positivas débiles, con niveles de significancia en 0,01 y 0,05.

En la Tabla 8 se observa un aumento en el número de equipos de cómputo existentes cada año y de la misma manera, un aumento gradual en los resultados de la prueba SABER 9 durante los tres años (véase Tabla 9).

Como se puede observar en la Tabla 8, en el país, entre el año 2015 y el 2017, se aumentó en 21,31 % la cantidad de equipos TIC disponibles y en uso en los establecimientos educativos; y, a su vez, se observó un incremento también en el promedio general por regiones en la prueba SABER 9, en el

Tabla 8 Cantidad de equipos disponibles y en uso en los establecimientos, años 2015 a 2017

Región	2015	2016	2017
Bogotá	124 020	120 207	125 737
Centro occidente	194 294	216 733	257 257
Centro oriente	155 732	159 005	166 618
Norte	169 622	194 256	214 839
Occidente	112 933	127 199	157 204
Suroriente	55 786	61 469	63 880
Total	812 387	878 869	985 535

Tabla 9 Valor medio puntaje en prueba de lenguaje, SABER 9, años 2015 a 2017

Regiones	2015	2016	2017
Bogotá	343	346	348
Centro Occidente	300	311	316
Centro Oriente	314	321	326
Norte	269	288	297
Occidente	290	305	311
Suroriente	288	301	308
Promedio	300,67	312,00	317,67

componente de lenguaje, de 17 puntos, correspondiente a solo el 5,65 %, considerado razonable en términos de progreso gradual.

No obstante, ante la imposibilidad de poder inferir las causas de la baja correlación entre las dos variables en estudio, se hace necesario averiguar los aspectos o factores que pueden estar incidiendo de manera directa y que requieren atención primordial para poder lograr una mayor correlación e impacto. Por tal razón, se procedió a explorar de cerca 10 establecimientos en los aspectos relacionados con las TIC, y en un establecimiento a ser intervenido posteriormente en el alcance de la investigación de la tesis doctoral, con el fin de poder identificar esos factores que permitan llevar a cabo acciones que reflejen cambios sustanciales hacia el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes en sus aprendizajes de manera general,

pero comenzando con el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Estudio de casos del nivel de madurez en TIC

A continuación se presentan los resultados consolidados a partir del instrumento de nivel de madurez en TIC en 10 establecimientos educativos que permiten identificar factores importantes que da respuesta a por qué la disponibilidad y uso de TIC en las escuelas no guarda una correlación significativa como se espera que impacten. Estos resultados señalan los aspectos relevantes que se requieren para que las TIC se integren o incorporen en las aulas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados de la encuesta practicada a los 10 establecimientos de la muestra se sistematizaron en la herramienta IBM SPSS® Statistics y se analizaron de acuerdo con los parámetros de la escala de Likert, establecidos por Beltrán *et al.* (2014). La cuantificación indicó una medida central aritmética porcentual general de 54 % de nivel de madurez general (que incluye las cuatro dimensiones de todo proyecto educativo en las escuelas: directiva, académica, administrativa y de proyección con la comunidad) en TIC, que corresponde a un indicador bajo-medio, y de 53,2 % de madurez en TIC, también medio en la dimensión académica, lo cual permite corroborar el nivel débil de correlación existente entre la disponibilidad y uso de TIC en los establecimientos educativos frente a los desempeños de los estudiantes, al evidenciarse niveles bajos de integración de las tecnologías como apoyo en los procesos pedagógicos y administrativos en los establecimientos.

Lo anterior se apoya en las respuestas dadas por el 70 % de los encuestados en las preguntas abiertas, donde de manera explícita aseguran que “los establecimientos educativos no cuentan con un grupo de gestión de uso de medios y TIC”, así como tampoco de “un plan de gestión” para estas. No obstante, el 30 % restante indicó contar con un grupo de gestión de uso de medios y TIC, pero que en la práctica no funciona y, por lo tanto, el plan de gestión no es operativo.

Igualmente, el 70 % de los establecimientos en el componente de dimensión académica respondieron que “las TIC se encuentran incorporadas en los planes de estudio del currículo de manera aislada”, sin coherencia. El 10 % señaló que no se hallan incorporadas y solo un 20 % manifestó contar con la incorporación de estas en el currículo, bajo metodologías que integran el proyecto educativo institucional y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Las Tablas 10 y 11 muestran la distribución porcentual por nivel de madurez en TIC en los 10 establecimientos donde se aplicó el instrumento.

Tabla 10 Niveles generales de madurez en TIC en 10 establecimientos oficiales encuestados

Nivel general de madurez en TIC	Respuestas	
	N	Porcentaje (%)
Iniciado	27	11,74
Existente	72	31,30
Pertinente	83	36,10
Apropiación	39	16,95
Mejoramiento continuo	9	3,91
Total	230	100

Tabla 11 Niveles generales de madurez en TIC en procesos académicos en 10 establecimientos oficiales encuestados

Nivel general de madurez en TIC en la dimensión académica	Respuestas	
	N	Porcentaje (%)
Iniciado	6	12,00
Existente	16	32,00
Pertinente	18	36,00
Apropiación	9	18,00
Mejoramiento continuo	1	2,00
Total	50	100

En la Tabla 10 se observa cómo el 43,04 % de los establecimientos se concentra en los niveles más bajos (iniciado y existente), seguido de un 36,10 % en término medio, en nivel pertinente.

Mientras que, en los niveles más altos, se ubica un 16,95 % en apropiación y solo un 3,91% en mejoramiento continuo.

El instrumento de medición del nivel de madurez en TIC en su componente de gestión académica indaga por el nivel de apropiación de las tecnologías en el currículo y en el aula, y en la muestra de los 10 establecimientos educativos oficiales de la muestra se sitúa en = 53,2 %. Este componente, en su mayor parte, se ubica en los niveles de existencia y pertinencia (68 %), con nivel muy bajo de apropiación (en 18 %) y de mejoramiento continuo (en 2 %) (véase Tabla 11).

Estos resultados permitieron identificar, como factores causales del bajo impacto de las TIC en los desempeños de la comprensión lectora, y en los aprendizajes en general, los siguientes: 1) la baja integración de las TIC en el currículo, para fortalecer los procesos pedagógicos y administrativos de la escuela, indicador que obedece en gran parte a 2) la falta de liderazgo para la gestión de uso de medios de las TIC, y 3) la falta de un plan de gestión de integración de esas en el currículo, que sea coordinado por los directivos docentes o por los docentes del área de informática.

Técnica de Metaplan®

Se inició con la formulación de la pregunta acerca de cuáles se consideran las causas por las cuales los estudiantes presentan bajo desempeño en comprensión lectora. Las respuestas se clasificaron en cuatro aspectos: 1) de la lectura, 2) estudiante/familia, 3) TIC, y 4) de las instalaciones de la escuela.

Las respuestas obtenidas fueron contrastadas con los conceptos pedagógicos de la teoría de la motivación para la comprensión lectora. Igualmente, se contrastaron con la implementación de las competencias TIC (ISTE, 2017a) por parte de los docentes, quienes cuentan con formación, pero se sostienen en la necesidad de que el Internet es clave y debe contarse con este servicio en las aulas, y no solamente en la sala de informática y oficinas.

De cada categoría de dominio se relacionaron las causas vinculadas por los docentes como de mayor incidencia y se construyó colaborativamente una figura “espina de pez”. Al final, se indagó acerca de cuál sería la solución con la cual se podría mejorar los factores dependientes de la institución desde la perspectiva de cada uno de los docentes participantes. La enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora, la práctica y su implementación en todas las áreas resultó del consenso del debate de las diferentes propuestas. La Figura 4 ilustra los resultados.

Discusión

Los hallazgos del estudio correlacional en los tres años indican que sí hay una relación positiva entre las variables “disponibilidad y uso de TIC” en las aulas de las escuelas de Colombia y “desempeño en comprensión lectora”; sin embargo, se evidencia que esa relación es muy débil, de tal manera que aún no impacta, de modo significativo, los desempeños de los estudiantes, lo cual coincide con los planteamientos de investigaciones previas (Altun, 2019; Said Hung y Valencia Cobos, 2015; OCDE, 2015).

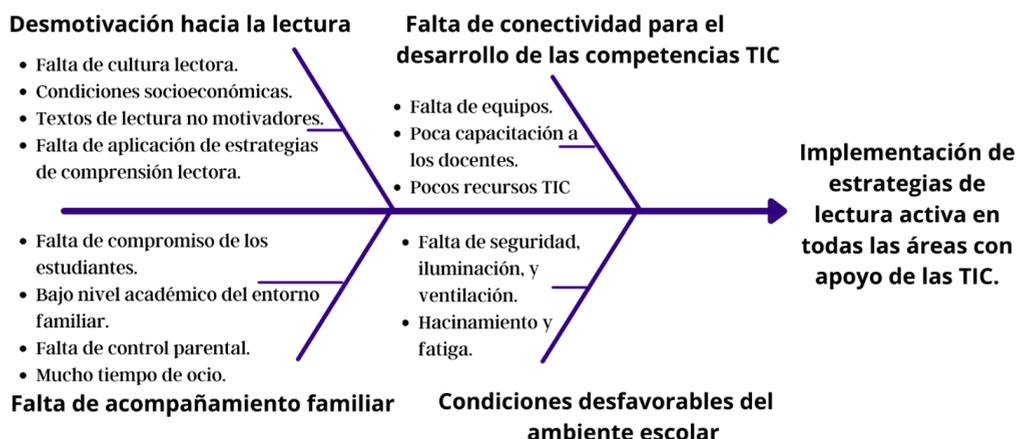
Pareciese que este bajo impacto estuviese en contravía con la favorabilidad de ellas en los procesos pedagógicos, como aseguran Toro-Henao y Monroy Fonseca (2017), y también contra lo

que manifiesta Moreira (2019), al considerarlas impulsoras del pensamiento crítico. No obstante, el corroborar esta débil relación entre las variables puede dar respuesta a que aún no alcanzan su nivel de maduración, como lo reconoce Rodríguez *et al.* (2011), porque requieren de otros factores que no están favoreciendo en la relación desde el contexto de la escuela y que precisan ser investigados desde la perspectiva de las escuelas y sus docentes.

Por tal razón, se procedió a investigar acerca de las posibles causas por las que el estudio de correlación no da respuesta. Mediante el instrumento de nivel de madurez en TIC (Beltrán *et al.*, 2014), se recabó información relevante relacionada directamente con las TIC, desde la perspectiva de la autoevaluación institucional con los criterios de la cartilla *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente* del MEN (2013), y con el método del Metaplan® (Metaplan, s. f.), se recogió información sobre la comprensión lectora, desde la reflexión de 67 docentes de una institución educativa oficial.

Estos resultados guardan relación con las investigaciones de Said Hung (2015) y Said Hung y Valencia Cobos (2015) en cuanto a los bajos niveles de integración de las TIC en los procesos escolares en el contexto nacional, y refirma lo manifestado por Claro (2010) en el contexto internacional, quien aseguró hace doce años que

Figura 4 Causas de bajo desempeño de los estudiantes en comprensión lectora



“el proceso de integración de las TIC al mundo escolar ha sido menos fluido de lo esperado” (p. 5).

De la misma manera, a partir del método de moderación grupal Metaplan®, desarrollado con 67 docentes, se identificó, como uno de los factores relevantes, la enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora que es necesaria para el aprendizaje, lo cual coincide con Sánchez Miguel (2016), quien señala que el no fijar los ojos en la enseñanza explícita de estas estrategias, por parte de los docentes, incide en que las innovaciones educativas no surtan los efectos esperados.

La falta de atención, desde las escuelas, a la acción de integrar las TIC en el currículo (lo que permitiría favorecer el aprendizaje de los estudiantes en el contexto y la complejidad de la educación en Latinoamérica —que se caracteriza porque los grupos de clase son numerosos—), así la insuficiente atención a la enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora (para facilitar el aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas), son los aspectos que desde esta investigación se consideran prevalentes intervenir para mejorar los desempeños de los estudiantes y se logre un impacto mayor de las TIC en el aprendizaje.

En la práctica, en gran medida, en los establecimientos educativos públicos, las TIC están incorporadas de manera aislada, lo cual, desde las investigaciones anteriores, puede obedecer a múltiples razones, entre las que se pueden citar las identificadas por Castro y Guerra (2016), quienes señalan que se requiere la profesionalización de los directivos docentes, la implementación de un coordinador TIC y la renovación de las metodologías educativas para afianzar el uso de las tecnologías educativas.

Lo anterior complementa lo planteado por Claro (2010), quien sugiere como solución se fortalezca la mediación docente, a través de las orientaciones pedagógicas soportadas en el diseño de ambientes de aprendizaje colaborativos, flexibles, donde el docente sea el facilitador del proceso. Sin embargo,

es importante considerar que “el desarrollo del capital humano es fuertemente inercial, su evolución tiene lugar con la lentitud característica de toda dinámica social” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018, p. 97).

En ese sentido, las innovaciones en tecnologías educativas siguen un patrón de desarrollo lento en el capital humano, pues este proceso se asemeja al ciclo de vida de un producto, con etapas de penetración, crecimiento, madurez y declive, por lo que se puede afirmar que Colombia se encuentra en etapa de crecimiento, con miras a alcanzar la madurez en un mediano plazo, solo que a la fecha hace falta que se integren las tecnologías en el aula con un enfoque innovador de diseño de ambientes de aprendizaje, en el que el diseño instruccional favorezca los desempeños de los estudiantes.

Aquí es trascendental valorar la tríada profesor, estudiante y tecnología, generada por la innovación educativa (Becerra, 2017), y entendida como la incorporación de las metodologías con las que el docente establece una relación renovada con los estudiantes, quienes, a su vez, también renuevan la relación con el conocimiento, sumado al aprovechamiento de las tecnologías que ofrece la escuela o las evaluadas por el docente en el diseño de ambientes de aprendizaje que garanticen el alcance de los objetivos de formación.

Por tal razón, los nuevos estándares de competencias TIC internacionales (ISTE, 2017a), que deben desarrollar los docentes, deben ser implementados en formación explícita de actualización profesional en todas las escuelas a nivel nacional, para que de esta misma forma los docentes puedan enseñar a los estudiantes las competencias tecnológicas que favorezcan el aprendizaje (ISTE, 2017b), a través del diseño curricular y de las definiciones de los objetivos, que combinen las competencias específicas y las competencias tecnológicas agregadas, como lo define, por ejemplo, el modelo de integración de las tecnologías digitales ASSURE (Smaldino *et al.*, 2019).

De esta manera, surgen dos aspectos claves a considerar: el primero, relacionado con la brecha existente en las competencias de los docentes tradicionales, por su formación de base, y el nuevo panorama de las tecnologías educativas, lo cual demanda brindar apoyo situado permanente en la actualización de la práctica pedagógica e investigativa, en el desarrollo de una actitud favorable al cambio y en el diseño de ambientes de aprendizaje favorables, tanto para los docentes como para los directivos. Y el segundo, relacionado con los procesos de formación de las facultades de Educación y las escuelas normales, que deben garantizar que sus egresados cuenten con las competencias para diseñar ambientes de aprendizaje que se ajusten a los cambios dinámicos de las tecnologías y otros factores no perceptibles.

Por otro lado, el punto de partida para mejorar los desempeños de los estudiantes en las escuelas públicas radica en la disposición que los docentes de lenguaje le impriman a su quehacer pedagógico, para desarrollar la competencia de comprensión lectora en los estudiantes, mediante el diseño de ambientes de aprendizaje enriquecidos con tecnología, para aprovechar su potencial de cobertura masiva, con lo cual, de manera directa, se favorezcan las condiciones para el aprendizaje de las demás disciplinas.

Se requiere enseñar a los profesores en ejercicio, y a los que están en formación en las facultades de Educación, a desarrollar las competencias de lectura crítica, a formular preguntas de nivel profundo e implementar la evaluación formativa con múltiples oportunidades de andamiajes y de ejercitación. Los docentes necesitan tener precisión en su enseñanza, y para ello deben tener bases de conocimiento extensas y tomar decisiones con fundamento en las necesidades instruccionales de sus estudiantes, como lo afirman Fullan *et al.* (2006).

No obstante, al revisar la enseñanza de la lectura en formato impreso, se observa que, en la mayoría de las escuelas públicas, tampoco se enseñan de manera explícitas las estrategias cognitivas de

comprensión lectora (Snow, 2002) ni las metacognitivas (Anderson, 2009), lo que causa que la mayoría de los egresados de la educación secundaria presenten problemas de comprensión lectora, al no saber identificar las ideas principales ni los detalles relevantes para inferir y analizar críticamente textos cortos, académicos y ensayos (Platas-García *et al.*, 2018).

En tiempos contemporáneos de COVID-19 e INTRACOVIED-19, se hace necesario enseñar a leer digitalmente en los dispositivos que se incorporaron al aprendizaje remoto y que llegaron para quedarse como herramienta de trabajo intensivo y extensivo en la gran mayoría de establecimientos educativos, una vez se regrese a las aulas de manera presencial. La lectura digital implica la integración de las tecnologías para promover el aprendizaje, para lo cual se requiere enseñar a aprender con estos recursos, de la misma manera como se aprende con los recursos impresos. La investigación en la web, la curaduría de los contenidos, aunada a la lectura digital crítica y a la lectura en formato impreso como combinación del contexto actual de la sociedad, son elementos de la instrucción estratégica de la enseñanza de la comprensión lectora.

Otro aspecto importante para el desarrollo del pensamiento crítico es el nivel de profundidad con el cual se imparte el aprendizaje, o se hace visible desde el diseño o planificación por parte del docente, y se visibiliza en los desempeños de los estudiantes, en su aplicación y extensión que hace de ellos, como lo reafirman Fisher *et al.* (2016). Las escuelas oficiales deben observar lo que significa cada uno de los niveles del aprendizaje que identifican los autores anteriores, como superficial, profundo y de transferencia, ya que, además de no fortalecer el aprendizaje con la investigación, los aprendizajes, en su mayoría, se ubican en el nivel superficial, con pocos esfuerzos para ir más allá, sobre todo si los estudiantes no tienen niveles de comprensión adecuados.

La estrategia de fortalecer la comprensión lectora con la ayuda de las TIC surtirá efecto si se

desarrolla una alianza fuerte con las familias, para aprovechar que el tiempo independiente de los estudiantes, fuera del aula y de la escuela, se invierta en las actividades de refuerzo y andamiaje que las tecnologías extienden a tiempos y espacios fuera del aula, a la práctica intensa y la retroalimentación permanente, y no a actividades de ocio, como son las redes sociales y los juegos en exceso, que cuestiona la OCDE (2015) al afirmar que los estudiantes utilizan las tecnologías digitales en múltiples aspectos, de búsquedas de información de interés, recreación y redes sociales, pero no para el estudio, porque este campo no les genera mayor motivación, problemática que les ocasiona impactos negativos a nivel familiar, social y académico (Díaz *et al.*, 2019).

Se requiere dar un giro significativo en los estudiantes para que aprendan a autorregular el aprendizaje, a aprender a pensar, a manejar sus emociones y a dominar las habilidades sociales. Este giro se logra mediante la implementación de retos, que pueden ser concertados para brindar la oportunidad de participación o coautoría, para garantizar el éxito en su desarrollo (Tomlinson, 2005) y mediante los estímulos que las tecnologías permiten.

Con la incorporación de las TIC en el aula y en casa, con la vinculación de las familias en el proceso educativo y el aseguramiento de la banda ancha en los establecimientos, en casa o en puntos comunitarios, se puede dar el salto al nivel de madurez que señala Katz (2017). Ya el nivel avanzado es optativo de los establecimientos que deseen ir más allá hacia la formación específica en carreras del campo de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

La incorporación de las TIC en los currículos, en el aula y fuera de esta es inaplazable y se puede realizar desde distintos modelos y estrategias. Para ello, en el diseño de los ambientes de aprendizaje, se puede incorporar cualquiera de los modelos existentes de diseño instruccional o de integración de las tecnologías. Es el caso, por ejemplo,

del *diseño universal de aprendizaje* (DUA), que favorece de manera directa la comprensión lectora mediante el entorno de la lectura digital provista de múltiples medios y andamiajes, por lo que es recomendable evaluar e implementar en los diseños de ambientes de aprendizaje en todas las escuelas.

Conclusiones

La comprensión lectora prevalece sobre las demás competencias de las disciplinas del saber de los planes de estudio de las escuelas (Lipman *et al.*, 2002; Saginor, 2008), y las tecnologías digitales apoyan, de manera directa, el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes, si se aplican con rigurosidad desde la planeación escolar de los ambientes de aprendizaje. Este dúo, articulado e integrado, es la ruta de ascenso a la calidad educativa que se espera alcanzar en los sistemas educativos (OCDE, 2003).

Para lograr mayores niveles de calidad, se requiere fortalecer en las escuelas oficiales de manera inmediata dos aspectos claves:

1. Desarrollar las competencias de comprensión lectora en los estudiantes, mediante la enseñanza explícita de las estrategias cognitivas y metacognitivas.
2. Potenciar el uso de las TIC para el aprendizaje profundo, que permita aplicarlo significativamente y transferirlo a otros contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Se hace necesario revisar, en las escuelas, cómo se está enseñando el dominio de la lengua materna, y en especial la comprensión lectora, y cómo se debe hacer visible la enseñanza de estas competencias. En este sentido, se hace necesario indagar cómo están siendo abordadas las tecnologías en el proceso de lectura en formato digital, tanto en la educación primaria como en la educación básica.

Igualmente, se debe dar una mirada al diseño del currículo para la integración de las TIC y la

incorporación de las lecturas en todas las áreas del plan de estudios, de tal manera que, desde todos los frentes, los estudiantes se vean expuestos a desarrollar lecturas de diferentes textos y de diferentes niveles de profundidad y complejidad. Se recomienda que las estrategias de comprensión lectora se enseñen primero en formato físico en los grados inferiores y luego se proceda a la enseñanza de estas en formato digital.

Todo lo anterior conduce a definir un nuevo rol del docente como líder académico y facilitador de los estudiantes en los términos descritos por Ardiansyah y Ujihanti (2018). En este sentido, su práctica se centra en comprometer a los educandos en la comprensión lectora de los diferentes textos y medios, y esto lo logra mediante la modelación o enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora (Anderson, 2009; Collins y Smith, 1980; Pearson y Gallagher, 1983), de brindar andamiaje en el proceso, proporcionar múltiples oportunidades de práctica y hacer evaluación formativa como elementos de una instrucción efectiva (Dobler *et al.*, 2015), y de acordar oportunamente retos ajustados a las necesidades particulares de los educandos (Tomlinson, 2005), los cuales debe cumplir de acuerdo con el tipo de propósito de aprendizaje: superficial, profundo o de transferencia (Fisher *et al.*, 2016). Estos nuevos roles deben ser potenciados en formación explícita con los docentes en ejercicio y con los docentes en formación en las facultades de Educación y en las escuelas normales.

Para terminar, los factores identificados en la presente investigación y las sugerencias de intervención pueden extrapolarse al contexto de Latinoamérica, que presenta características similares con relación al problema de investigación en lo atinente a la calidad de la educación, de los bajos resultados en la comprensión lectora en los estudiantes en el ciclo de la educación básica secundaria y del bajo impacto de las TIC en la educación.

Referencias

- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (38), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MARIEM_DRIS_2.pdf
- Altun, D. (2019). Investigating pre-service early childhood education teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) competencies regarding digital literacy skills and their technology attitudes and usage. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 249-263. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p249>
- Anderson, N. J. (2009). ACTIVE reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom. *Second language reading research and instruction. Crossing the boundaries* (pp. 117-143). <https://doi.org/10.3998/mpub.339190>
- Ardiansyah, W. y Ujihanti, M. (2018). Social constructivism-based reading comprehension teaching design at Politeknik Negeri Sriwijaya. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9(1), 447-467. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no1.31>
- Becerra, G. (2017). Innovación. En J. M. Pérez y S. Tejedor (Eds.), *Guía de tecnología, comunicación y educación para profesores: Preguntas y respuestas*. (pp. 41-47). UOC.
- Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J. y Lefler, M. (2017). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 309-344. <https://doi.org/10.3102/0034654316670999>
- Beltrán, E., Cabrera, Y., y Martínez, D. (2014). *Nivel de madurez en las áreas de gestión educativa de las instituciones que participaron en el programa de formación Temáticas* (Tesis doctoral, tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Brese, F. y Carstens, R. (Eds.). (2009). Second information technology in education study. SITES 2006 user guide for the international database. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://eric.ed.gov/?id=ED510138>
- Britt, M. y Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En J. R. Kirby y M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning. Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.017>

- Cardona, S. P., Osorio, A. J., Cruz, A. de la y González, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y educadores*, 21(3), 482-503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Castro, L. y Guerra, Y. (2016). *Caracterización de los procesos de gestión académica mediados por tecnologías* (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7612/luz.pdf?sequence=1>
- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. Naciones Unidas.
- Clavijo, J., Maldonado, A. T. y Sanjuanelo, M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Escenarios*, 9(2), 26-36. <http://hdl.handle.net/11619/1619>
- Collins, A. y Smith, E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Center for the Study of Reading- Technical Report; no. 182*. University of Illinois at Urbana-Champaign Library.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *Datos, algoritmos y políticas. La redefinición del mundo digital*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43477/7/S1800053_es.pdf
- Computadores para Educar (CPE) (2018). *Informe final del estudio de medición y evaluación del impacto de CPE 2014-2018*. https://www.computadoresparaeducar.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=100&id_comunidad=portal
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (s. f.). *Bases de datos anonimizadas disponibles en la web*. <https://www.dane.gov.co/index.php/52-espanol/noticias/noticias/4325-bases-de-datos-anonimizadas-disponibles-en-la-web>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. DNP.
- Díaz, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Dobler, E., Eagleton, M. B. y Leu, D. J. (2015). *Reading the web: Strategies for Internet inquiry* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Fisher, D., Frey, N. y Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12. Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Corwin Press.
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24), 128-135. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8727>
- Fullan, M., Hill, P. y Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Corwin Press.
- García, F. (2015a). *Comprensión lectora y producción textual*. Ediciones de la U.
- García, N. (2015b). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. En: N. García (Coord.), *Hacia una antropología de los lectores*. (pp. 1-35). Universidad Autónoma Metropolitana. https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/index.php/publicaciones/add_descargas?tipo_fichero=pdf&idioma_fichero=es_es&pais=España&title=Hacia+una+antropolog%C3%ADa+de+los+lectores&code=469&lang=es&file=Hacia+una+antropologia.pdf
- Guijosa, Ch. (2018). *Cuarto estudio de Blinklearning: la opinión docente sobre la tecnología en el aula*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.itesm.mx/edu-news/cuarto-estudio-de-blinklearning-la-opinion-docente-sobre-la-tecnologia-en-el-aula>
- Hawkins, J. y Pea, R. D. (1987). Tools for bridging the cultures of everyday and scientific thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(4), 291-307. <https://doi.org/10.1002/tea.3660240404>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2016, diciembre). Resumen ejecutivo. Colombia en PISA 2015. *Boletín SABER en Breve*. (13), 1-4. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2185088/Edicion+13+boletin+saber+en+breve++desempeno+equidad+y+cobertura+v2.pdf/35d10d7b-7ad1-5df5-f597-26c1cbdf3e47?version=1.0&t=1647921225232>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (s. f.). *Bases de datos anonimizadas disponibles en la web*.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2017a). *ISTE standards for educators*. <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2017b). *ISTE standards for students*. <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Katz, R. (2017). *Social and economic impact of digital transformation on the economy. GSR-17 Discussion Paper*. International Telecommunication Union (ITU). https://www.itu.int/en/ITU-D/Conferences/GSR/Documents/GSR2017/Soc_Eco_impact_Digital_transformation_finalGSR.pdf

- Lipman, M., Sharp, M. y Oscanyan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- López Hernández, F. A. y Silva Pérez, M. M. (2016). Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior. *Estudios sobre Educación*, 30, 175-195. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.175-195>
- Mangen, A., Olivier, G. y Velay, J.-L. (2019). Comparing comprehension of a long text read in print book and on Kindle: Where in the text and when in the story? *Frontiers in Psychology*, 10, 38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
- Metaplan (s. f.). *Metaplan® Basic Techniques. Moderating group discussions using the Metaplan approach*. https://users.ugent.be/~mvalcke/CV/Metaplan_Basiswissen_English.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. MEN. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MEN-Competencias-TIC-desarrollo-profesional-docente-2013.pdf>
- Moreira, P. (2019). El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. *Rebuso*, 4(2), 1-12. <https://doi.org/10.33936/rebuso.v4i2.2124>
- Niemi, H. (2014). The finnish educational ecosystem. En H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen y M. Viitsou (Ed.) *Finnish innovations and technologies in schools* (pp. 3-19). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0_1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2003). *Resumen. Análisis de Políticas educativas*. www.oecd.org/bookshop/
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Students, computers and learning. Making the connection*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). Resultados PISA 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa2018_CN_COL_ESP.pdf
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Pearson, P. D. y Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Pérez Esteve, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 13-32. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/71081>
- Piedrahita-Plata F. y López-García, J.C. (2008). *MITICA: un modelo para integrar las TIC al currículo escolar*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Tema17>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *The handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., Reyes-Meza, V., y Gaona-Gordillo, I. (2018). Influencia de la longitud, la complejidad y la inferencia en la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 73-92. <https://doi.org/10.15366/riece2018.11.1.006>
- Rodríguez, C., Sánchez, F. y Márquez, J. (2011). *Impacto del programa "Computadores para educar" en la deserción estudiantil, el logro escolar y el ingreso a la educación superior*. Universidad de los Andes, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico. https://www.researchgate.net/profile/Fabio-Torres-5/publication/254399530_Impacto_del_Programa_Computadores_para_Educacion_en_la_desercion_estudiantil_el_logro_escolar_y_el_ingreso_a_la_educacion_superior/links/555b5af808ae91e75e765170/Impacto-del-Programa-Computadores-para-Educacion-en-la-desercion-estudiantil-el-logro-escolar-y-el-ingreso-a-la-educacion-superior.pdf
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic classroom observation: Moving beyond best practice*. Corwin Press.
- Said Hung, E. (Ed.). (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*. Universidad del Norte.
- Said Hung E. y Valencia-Cobos, J. (2015). Factores asociados al nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones Educativas Oficiales (IEO). En *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia* (pp. 103-248). Ediciones Uninorte.
- Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe*, (13), 1-22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>
- Shunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation.

- Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. <http://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Smaldino, S., Lowther, D. y Mims, C. (2019). *Instructional technology and media for learning* (12th Ed.). Pearson Education Inc.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D Program in reading comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura* (16.^a ed.). Graó.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11
- Toro-Henao, C.M. y Monroy-Fonseca, M.N. (2017). Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (1), pp. 126-148. https://www.researchgate.net/publication/324253251_Las_TIC_estrategia_para_mejorar_la_competencia_lectora-interpretativa_en_el_area_de_lenguaje
- Tsai, H. T., Chen, C. M. y Liu, C. Y. (2018). An automatic text annotation system to improve reading comprehension of Chinese ancient texts. En *2018 7th International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)* (pp. 176-181). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IIAI-AAI.2018.00042>
- Unesco (2006). *Using ICT to develop literacy: Unesco ICT in education programme*. Unesco.
- Unesco (2008). *Estándares Unesco de competencia en TIC para docentes*. <http://www.eduteka.org/Estandares-DocentesUnesco.php>
- Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 57-67. <https://doi.org/10.1080/13538320701272755>

Cómo citar este artículo: Pérez Benítez, W. E. y Ricardo Barreto, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora de estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 332-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>



C
A
S
E

S
T
U
D
I
E
S

APELANDO A LA EMOCIÓN: EL SISTEMA DE PENSIONES EN EL DISCURSO DE EXPERTOS ECONÓMICOS EN LA PRENSA CHILENA

APPEALING TO EMOTION: THE PENSION SYSTEM IN THE DISCOURSE OF ECONOMIC EXPERTS IN THE CHILEAN PRESS

APPEL À L'ÉMOTION : LE SYSTÈME DE RETRAITE DANS LE DISCOURS DES ÉCONOMISTES DE LA PRESSE CHILIENNE

APELANDO À EMOÇÃO: O SISTEMA PREVIDENCIÁRIO NO DISCURSO DE ESPECIALISTAS ECONÔMICOS NA IMPRENSA CHILENA

César Campos-Rojas

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

cesar.campos.r@mail.pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0181-6397>

org/0000-0003-0181-6397

Cristian González-Arias

Profesor titular, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

cristian.gonzalez@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7689-6948>

org/0000-0001-7689-6948

Investigación enmarcada en el Proyecto Fondecyt N°1181391: "El discurso de la prensa en la organización del espacio público: cuatro diarios matutinos nacionales en el debate sobre el sistema de pensiones". Viña del Mar, Chile. 2018-2020.



RESUMEN

La comunicación emotiva es el uso motivado y estratégico de las emociones en el discurso. Debido a su protagonismo en la construcción de sentido sobre los asuntos públicos, resulta interesante explorar cómo se utiliza en los medios de comunicación, específicamente en la columna de opinión, uno de los géneros periodísticos en que más se reconoce su uso. Dado esto, en esta investigación, de carácter cualitativo, nos preguntamos: ¿cuál es el uso de la emoción que hacen expertos económicos en columnas de opinión publicadas en dos periódicos chilenos? El corpus estuvo constituido por 30 columnas de opinión en el área de la economía, publicadas entre 2013 y 2019 en los principales periódicos chilenos: *El Mercurio* y *La Tercera*. Las columnas estaban relacionadas con 7 eventos que marcaron la agenda social y mediática del debate previsional en Chile. Los resultados evidencian un despliegue emocional estratégico que busca calmar las críticas a las administradoras de fondos de pensiones y preocupar a los lectores respecto a las propuestas de modificaciones emanadas tanto del Gobierno como del movimiento social. Esto implica que los diarios, a través de sus columnistas, han desarrollado un discurso emotivo coherente con el proyecto de influencia social que orienta su participación en el espacio público.

Palabras clave: columnas de opinión; comunicación emotiva; sistema de pensiones chileno; discurso económico; medios de comunicación; prensa chilena.

ABSTRACT

Emotive language is the deliberate strategic use of emotions in discourse. Due to its role in building meaning on public affairs, it is important to explore how it is used in mass media, specifically in opinion-editorial columns, one of the journalism genres where it is most common. Given this, in this qualitative research

357

Recibido: 2021-07-01 / Aceptado: 2022-01-20 / Publicado: 2022-05-17

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a04>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 357-374, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

study, we ask the question: How is emotive language used by economic experts in opinion columns published in two Chilean newspapers in relation to retirement policies? Our corpus was made up of 30 opinion-editorial columns published in the economy section, between 2013 and 2019 in the economy section of two main Chilean newspapers: *El Mercurio* and *La Tercera*. The columns referred to 7 events that marked the social and media agenda of the retirement fund debate in Chile. Findings show some deliberate emotional display intended to calm criticism of retirement fund administrators and to arise concern among readers about amendments called for by both the Government and social movements. This suggests that the newspapers, through their op-ed writers, have developed an emotional discourse consistent with the project of social influence that guides their participation in public space.

Keywords: editorial columns; emotive language; Chilean retirement fund system; economic discourse; mass media; Chilean press.

RÉSUMÉ

La communication émotive est l'utilisation délibérée et stratégique des émotions dans le discours. En raison de son rôle dans la construction du sens sur les affaires publiques, il est intéressant d'explorer comment il est utilisé dans les médias, plus précisément dans la chronique d'opinion, l'un des genres journalistiques dans lesquels son utilisation est la plus reconnue. Dès lors, dans cette recherche qualitative, nous nous demandons : quelle est l'utilisation de l'émotion par les experts économiques dans les tribunes d'opinion publiées dans deux journaux chiliens visant le système de retraite ? Le corpus était composé de 30 chroniques d'opinion dans le domaine de l'économie, publiées entre 2013 et 2019 dans les principaux journaux chiliens : *El Mercurio* et *La Tercera*. Les colonnes étaient liées à 7 événements qui ont marqué l'agenda social et médiatique du débat sur les retraites au Chili. Les résultats montrent un affichage émotionnel stratégique qui vise à calmer les critiques des administrateurs des fonds de pension et à inquiéter les lecteurs sur les propositions de changement émanant à la fois du gouvernement et du mouvement social. Cela implique que les journaux, à travers leurs chroniqueurs, ont développé un discours émotionnel cohérent avec le projet d'influence sociale qui guide leur participation à l'espace public.

Mots-clés : chroniques d'opinion ; communication émotive ; système de retraite au Chili ; discours économique ; médias de masse ; presse chilienne.

RESUMO

A comunicação emotiva é o uso motivado e estratégico das emoções na fala. Devido ao seu papel na construção do sentido dos assuntos públicos, é interessante explorar como ela é utilizada na mídia, especificamente na coluna de opinião, um dos gêneros jornalísticos em que seu uso é mais reconhecido. Diante disso, nesta pesquisa qualitativa, nos perguntamos: para que serve a emoção de especialistas econômicos em colunas de opinião publicadas em dois jornais chilenos sobre o debate previdenciário? O corpus consistiu em 30 colunas de opinião na área da economia, publicadas entre 2013 e 2019 nos principais jornais chilenos: *El Mercurio* e *La Tercera*. As colunas estavam relacionadas a 7 eventos que marcaram a agenda social e midiática do debate previdenciário no Chile. Os resultados mostram uma demonstração emocional estratégica que busca acalmar as críticas aos administradores de fundos de pensão e preocupar os leitores com as propostas de

mudanças emanadas tanto do Governo quanto do movimento social. Isso implica que os jornais, por meio de seus colunistas, desenvolveram um discurso emocional condizente com o projeto de influência social que orienta sua participação no espaço público.

Palavras-chave: colunas de opinião; comunicação emocional; sistema previdenciário no Chile; discurso econômico; mídia de massa; imprensa chilena.

Introducción

Históricamente, las teorías de la argumentación han asumido la emoción como un factor de infiltración irracional en el discurso argumentativo. Sin embargo, la tendencia actual en el análisis del discurso apunta a reconocer la dimensión racional de la expresión de la emoción en los textos (Amossy, 2019; Bermúdez, 2014; Charaudeau, 2011). Por su parte, Charaudeau (2011) define las *emociones* como estados mentales de orden racional, ya que serían no el resultado de una pulsión, sino la respuesta en un proceso que involucra la evaluación de un estímulo, que, en virtud de su carácter beneficioso o dañino, desencadenaría dicha emoción. En tal sentido, existiría una lógica emocional con una estructura significativa susceptible de ser descrita (Bermúdez, 2014).

El estudio discursivo de las emociones permite identificar el rol que estas desempeñan en la organización de la vida social y en la configuración de la realidad social (Gutiérrez y Cuevas Cagija, 2019; Gutiérrez y Vargas, 2017). En tal sentido, los medios de comunicación participan en la construcción de los asuntos públicos, a través de la mediatización de la realidad (Andrade del Cid, 2009). Así, la prensa es formadora de opinión y constitutiva del campo político, en la medida en que puede cuestionar o consagrar a las élites políticas, como también tensionar o legitimar prácticas políticas (Kircher, 2005).

De este modo, el debate público desarrollado en los medios constituye una buena instancia para estudiar el uso de las emociones en el discurso, debido a que permite dar cuenta de cómo los discursos que circulan en los medios, aun cuando pretendan conseguir algún grado de objetividad, frecuentemente están apelando a las emociones de su audiencia. Una lectura superficial permite captar el componente emotivo en las columnas de los expertos en economía. Sin embargo, un análisis sistemático posibilita comprender su uso estratégico en el discurso. Por lo tanto, el objetivo de la investigación fue describir el uso de la emoción en columnas

de opinión relativas al debate sobre el sistema de pensiones, escritas por expertos económicos en los dos principales diarios de Chile: *El Mercurio* y *La Tercera*.

A continuación, se enuncian los antecedentes de la investigación, el marco teórico que la sustenta, los métodos utilizados para realizar el análisis, los principales resultados y las conclusiones.

Antecedentes

En Chile, un tema que ha estado presente en la agenda mediática durante los últimos años y que convoca a diversos sectores de la sociedad ha sido el cuestionamiento al sistema de pensiones. Durante la dictadura militar en los años ochenta, se reemplazó el sistema de reparto estatal por un sistema que estableció un ahorro obligatorio por parte de los trabajadores y delegó la administración de esos fondos a empresas privadas denominadas “administradoras de fondos de pensiones” (AFP). Sin embargo, estas organizaciones no han logrado los resultados prometidos en sus inicios y se han visto fuertemente cuestionadas por diversos motivos, siendo la principal razón de estas críticas los bajos montos de las pensiones que entregan y que contrastan fuertemente con las utilidades que registran.

Como producto de este descontento ciudadano, el año 2013 surge el movimiento social No+AFP, que busca eliminar el sistema actual y ha logrado llevar este debate a la agenda mediática a través de numerosas marchas. El siguiente apartado describe en detalle el contexto social en que se enmarca la investigación.

El sistema privado de pensiones en Chile

El actual sistema de pensiones chileno ha sufrido una serie de cuestionamientos, generados, principalmente, por los bajos montos de las pensiones entregadas y que contrastan de manera drástica con las utilidades de las AFP. A este problema se suman los cuestionamientos a la legitimidad del sistema, debido a su implementación en tiempo

de la dictadura, la discriminación hacia la mujer, su marcado carácter individualista, entre otros. Con todo, se ha reconocido en Chile un descontento generalizado en la ciudadanía hacia el desempeño de las AFP (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015; Vergara Domínguez, 2017).

El sistema de pensiones chileno fue privatizado en el año 1980 durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, en el contexto de un proyecto de restauración capitalista, de tipo neoliberal, de la economía y la sociedad chilena (Solimano, 2017). El nuevo sistema privado de capitalización individual estableció un ahorro forzado del 10 % de su sueldo a todos los trabajadores y delegó la administración de esos fondos a empresas privadas denominadas AFP. Sin embargo, las pensiones que genera el sistema no alcanzan a los montos que se ofrecieron cuando fue creado y, en promedio, no superan el sueldo mínimo (Solimano, 2017).

Este cambio en el panorama de la seguridad social del país dejó, por diversas razones, a una inmensa mayoría de la ciudadanía desprotegida y, paradójicamente, ayudó a consolidar el modelo neoliberal y la concentración de capital en una élite que controla el grueso de la riqueza productiva de Chile (Matus, 2017; Rivadeneira Martínez, 2018; Solimano, 2017).

Una vez terminada la dictadura, los distintos Gobiernos que le sucedieron no han podido modificar sustantivamente este sistema (Solimano, 2017). Esta dificultad responde, en gran medida, a que los fondos que genera el sistema de AFP han sido uno de los principales recursos de capitalización de bancos y empresas (Schiappacasse, 2021). Los ahorros de los trabajadores invertidos por las administradoras han servido a la expansión de distintos grupos económicos en el país y en América Latina, lo que da cuenta de la importancia estratégica de este modelo para las élites empresariales (Gálvez y Kremerman, 2020). Todo lo anterior convierte al sistema de AFP en una pieza clave de la economía nacional y se constituye como una compleja estructura que involucra diversos intereses políticos, económicos y sociales.

Marco teórico

La investigación se sustenta a partir de teorías discursivas, principalmente provenientes del análisis del discurso, que se han ocupado de las *emociones*. Estas se asumen como estados mentales de orden intencional, que portan interpretaciones y significados dependientes de factores culturales y sociales que definen las circunstancias y los momentos en que deben ser experimentadas (Amossy, 2010; Charaudeau, 2011; Gutiérrez, 2009; Plantin, 2014). Así, se distancia desde otras perspectivas que califican la emoción como una fuente de error en el razonamiento lógico.

Los siguientes párrafos presentan el papel que cumplen los medios de comunicación en la configuración del espacio público, un estado del arte sobre el estudio discursivo de las emociones y los ejes que permiten la construcción de un relato emotivo.

La importancia de los medios de comunicación en el espacio público

El estudio de los medios de comunicación ofrece un espacio de análisis para entender las formas de la democracia (Andrade del Cid, 2009). Con el transcurso del tiempo, los medios han tenido diversas variaciones, pasando de ser meros lugares de publicación de noticias a convertirse en portadores y guías de la opinión pública (Habermas, 1994). Esta influencia sobre la opinión pública la logran fundamentalmente mediante la selección y la jerarquización de sus contenidos (Cohen, 1963).

En cuanto al carácter e importancia política de los medios, García González (1994) señala que los medios de comunicación sirven como cauce de la expresión ideológica de los grupos de poder. Por su parte, Bourdieu (1996) sostiene que uno de los factores fundamentales de la lucha política consiste en la capacidad de imponer unos principios de visión del mundo, es decir, lograr que la gente vea el mundo según divisiones determinadas. A través de sus discursos, los periodistas y otros

actores sociales que acceden al espacio público en los diarios son capaces de producir ciertos efectos y ejercer diversas maneras de violencia simbólica, ocupando una posición privilegiada en la lucha por el “hacer ver” y el “hacer creer” (Kircher, 2005). En este sentido, los medios tienen un rol fundamental en el modo en que se construye y se difunde el sentido de la realidad (Gutiérrez y Vargas, 2017).

Estudio discursivo de las emociones

Desde la Antigüedad, el estudio de la emoción en el discurso ha sido una práctica recurrente en la historia del pensamiento, a través de distintas disciplinas, como la retórica, la filosofía, el psicoanálisis, la sociología, entre otras (Ariza, 2021; Gutiérrez y Plantin, 2010). En el ámbito de las ciencias del lenguaje, las emociones han sido objeto de estudio, tomando como foco su expresión en enunciados, discursos y su circulación en las interacciones sociales (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Particularmente, uno de los intereses del análisis del discurso es abordar “qué relaciones mantienen entre sí emoción y razón” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 205).

Dichas relaciones se han abordado desde los estudios clásicos del texto hasta las distintas teorías argumentativas contemporáneas, con diversas valoraciones de estos dos elementos: emoción y razón. En la tradición clásica, en concreto en la retórica aristotélica, primera disciplina en interesarse por las emociones, no se separa el *logos* del *pathos*, debido a que se afirma que un objeto provoca una emoción determinada, porque existe un sujeto que lo interpreta como benéfico o dañino para él (Aristóteles, 1999; Bermúdez, 2014; Plantin, 2014). En otras palabras, se postula que los conceptos actúan como imágenes que afectan los sentidos; por lo tanto, la aceptación de un determinado *logos* depende de su adecuación con respecto a las experiencias, los afectos y los intereses del sujeto (Gutiérrez, 2009).

En cambio, en corrientes posteriores —principalmente las dedicadas al estudio de la argumentación—,

razón y emoción se entienden de forma dicotómica y se desvaloriza el rol de la emoción (Narvaja de Arnoux y Di Stefano, 2018; Romano, 2012). Algunas teorías argumentativas, como la lógica informal y la pragmatológica, ven en las emociones una fuente de error en el razonamiento lógico y en la interacción argumentativa (Amossy, 2019; Bermúdez, 2014). Así, en el desarrollo del campo teórico de la argumentación, gran parte de los autores se desmarcan de la propuesta de la retórica y deciden desvalorizar o ignorar a las emociones en sus teorías (Gutiérrez, 2009).

En el análisis del discurso, al contrario, se rechaza aquella postura que ve perturbación y desorden en la emoción, y se reconoce la relación estrecha entre las emociones y la razón (Amossy, 2019). Es el caso de Amossy (2019), quien se ha enfocado en esclarecer cómo intervienen las emociones en las interacciones argumentativas y cómo se compatibilizan con la racionalidad. En sus estudios sobre el discurso polémico, Amossy (2010) afirma que incluso cuando se convoca el *pathos*, no hay una ruptura entre pasión y razón, sino que un razonamiento se reformula en términos axiológicos y afectivos. Esta perspectiva, denominada “integrativa”, ha tenido una fuerte aceptación dentro del análisis del discurso, ya que reconoce que la capacidad de conmover produce una contribución eficaz para suscitar una convicción (Miller, 2011).

En esta misma línea, Charaudeau (2011) ha planteado que se debe reconocer que las emociones se encuentran inscritas en un marco de racionalidad. Desde una perspectiva cognoscitiva, el autor las define como estados mentales de orden intencional, en vista que están motivadas por un objeto o estímulo concreto. Las emociones se manifiestan en un sujeto humano con respecto a la representación que tiene de lo que quiere o de lo que desea combatir (Gutiérrez, 2009). En otras palabras, las emociones poseen un deseo desencadenante, un objetivo y despliegan una serie de opciones apoyadas en un conjunto de creencias (Bermúdez, 2014). Por ende, al estar vinculadas a los saberes y las creencias del sujeto, estas se inscriben dentro

de una problemática de la representación psico-social (Charaudeau, 2011). De esta manera, no existe la emoción pura, sino una lógica emocional, con una estructura significativa que puede describirse (Bermúdez, 2014).

Es posible establecer puntos en común entre lo propuesto por Amossy y Charaudeau. Por un lado, ambas perspectivas se remontan a los orígenes clásicos de los estudios discursivos de la emoción, otorgándoles un lugar relevante en sus planteamientos. Mientras que, por otro, buscan analizar las situaciones que pueden desencadenar un *pathos* particular, desde una perspectiva que parte del reconocimiento de la estrategia enunciativa, la situación sociocultural y el saber compartido (Gutiérrez y Vargas, 2017). Gutiérrez (2009) señala que para analizar las emociones, hay que suponer que son portadoras de interpretaciones y significados dependientes de factores culturales y sociales que definen las circunstancias y los momentos en que deben ser experimentadas.

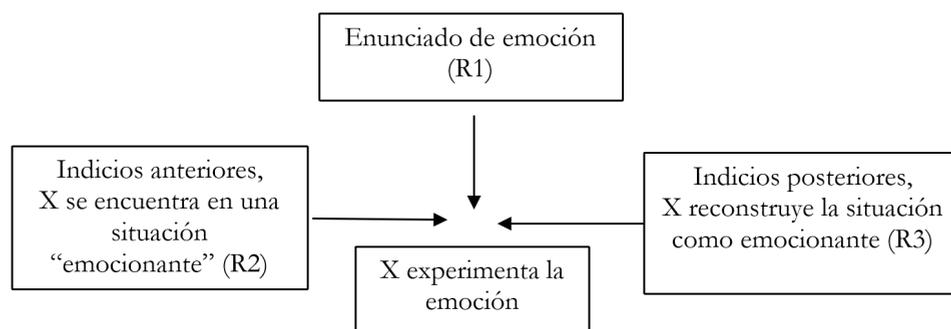
En la actividad lingüística general, las informaciones intencionales se entrecruzan con informaciones no intencionales (Plantin, 2014). Este fenómeno, que también afecta a la expresión discursiva de las emociones, es la base de la distinción entre la *comunicación emocional* y la *comunicación emotiva* (Caffi y Janney, 1994). Por un lado, la primera refiere a una manifestación genuina, catártica y expresiva de la emoción en el discurso, mientras que la segunda alude al uso

intencional y estratégico de las emociones (Caffi y Janney, 1994).

Plantin (2014) sostiene que esta oposición permite repartir los territorios: la comunicación emocional pertenece a la psicología, mientras que la emotiva puede abordarse desde diferentes perspectivas. De este modo, se postula que el análisis del discurso, en virtud de que estudia la comunicación objetiva, solo puede interesarse en la comunicación emotiva, ya que la emocional se refiere a respuestas emocionales verdaderas y espontáneas. La oposición entre comunicación emocional y emotiva resulta fundamental, principalmente, porque delimita de manera clara el espacio discursivo en que se desarrolla el fenómeno que nos ocupa, es decir, el uso intencionado de las emociones en el discurso.

La identificación discursiva de las emociones resulta una tarea compleja, debido a lo escurridizo del fenómeno (Gutiérrez, 2019). Como una forma de aproximación a esta labor, Plantin (2014) propone una técnica de identificación de las emociones a partir de tres vías: una vía directa y dos indirectas. La primera se refiere a la emoción declarada en un enunciado de emoción (EE) explícito, en tanto que las otras dos se refieren a la identificación de la emoción a través de, por un lado, indicios posteriores y, por otro, anteriores, como se indica en la Figura 1. En la vía indirecta, la emoción debe ser reconstituida a partir de inferencias (Plantin, 2014). Este método para el estudio

Figura 1 Vías de acceso directo e indirecto a la emoción



Fuente: Plantin y Gutiérrez (2009).

discursivo de las emociones se encuentra fundamentado en trabajos provenientes de la psicología, la retórica y la lingüística de la lengua y el discurso (Gutiérrez, 2009).

La vía directa es cuando la emoción se manifiesta de forma explícita en el discurso, a través de un enunciado de emoción. Al respecto, se señala que

Un EE afirma o niega que un actor (experimentador) esté en tal o cual estado psicológico. En términos lingüísticos, un EE une un lugar psicológico a un término de emoción (estaba furiosa). También puede incluir la fuente de la emoción (esto me enfurece) (Plantin y Gutiérrez, 2009, p. 498).

En cambio, mediante las vías indirectas, la emoción debe inferirse a partir de marcadores de orientación emocional o *patemas* (Plantin, 2014). Por un lado, los *indicios posteriores* consisten en “modos de comportamiento característicos de una persona emocionada (manifestaciones fisiológicas mimo-posturo-gestuales o de conducta)” (Gutiérrez, 2009, p. 291). Pueden identificarse como señales posteriores el “enrojecimiento de la cara”, la “sequedad de la boca” y el “aumento de la transpiración” como rasgos correspondientes al componente orgánico del miedo (Plantin, 2014). Por otro lado, los *indicios anteriores* son inductores estereotipados que restituyen la situación bajo un formato narrativo-descriptivo adecuado para inducir una u otra clase de emoción, como los *ejes de estructuración* del tratamiento discursivo de las emociones (Gutiérrez, 2009; Plantin, 2014).

Plantin (2014) propone un conjunto de ejes o *topoi* que organizan el discurso emotivo y que permiten aproximarse a la estructura del componente discursivo del tratamiento de la emoción. Estos ejes permiten fundar una situación como emocionante y orientarla hacia un tipo de emoción específica. Dicha estructuración descansa sobre el planteamiento de que las emociones poseen un componente cognitivo: frente a un estímulo externo o interno, el sujeto evalúa su carácter nocivo o benéfico a partir de sus necesidades o preferencias (Scherer, 1994). En otras palabras, las situaciones

que se le presentan al sujeto son tratadas por una serie de operaciones cognitivas de evaluación que dan como resultado una emoción particular (Plantin, 2014). Los doce ejes que reconoce Plantin (2014) son los siguientes:

- *Acuerdo: evaluación del acontecimiento en el eje placer/displacer.* Puede ser básico, visto como una reacción corporal a un acontecimiento (reacción de rechazo - reacción de apertura), acompañada de producciones vocales semilingüísticas. Sin embargo, la evaluación puede ser también cada vez más elaborada verbalmente (“¡Es inadmisibile!” vs. “¡Es fantástico!”) e ir acompañada de una mención emocional explícita (“¡Estoy asqueado!” vs. “¡Es agradable!”).
- *Tipo de acontecimiento.* Refiere a que la designación de ciertos acontecimientos remite a preconstructos eufóricos o disfóricos, que los posicionan del lado negativo o positivo del eje del acuerdo.
- *Tipos de personas.* Supone que respecto a un mismo acontecimiento, la emoción varía según la identidad de los seres afectados, debido a que ciertos grupos son más sensibles a despertar emociones que otros. La muerte de un niño afecta “más” que la de un anciano, la de un civil “más” que la de un militar.
- *Intensidad/cantidad.* Alude a la modulación cuantitativa que puede afectar diferentes categorías (distancia o tiempo: “[muy] lejano a nosotros”; cualidad de las personas implicadas: “un delincuente [muy avezado]”, etc.). La emoción también varía con la cantidad de personas afectadas: un accidente que afecta a cincuenta personas genera más emoción que un accidente que involucra a solo una persona.
- *Analogía.* Es un instrumento poderoso para la construcción de la emoción. Permite transferir la emoción asociada a un acontecimiento, para el que ya hay establecida una tonalidad emocional, a otros que están en proceso de evaluación (“Estas medidas económicas afectarán el mercado laboral como un terremoto”).

- *Tiempo.* Refiere a que, según su modo de construcción temporal y aspectual, los acontecimientos se incluyen en la esfera temporal subjetiva de la persona o se excluyen de ella: “La debacle del país está ocurriendo en este mismo momento”.
- *Lugar.* El sitio en el que ocurre la situación puede estar emocionalmente marcado (asesinato en un terreno eriazo vs. asesinato en la catedral).
- *Distancia.* La emoción varía con la distancia del acontecimiento respecto del individuo afectado. El término debe considerarse en sentido material (próximo/lejano): “Estos acontecimientos trágicos se desarrollan en regiones / a dos horas de la Capital”, pero también en el sentido de intimidad (intimidad, involucramiento, solidaridad): “Esta es una discusión técnica / esto nos concierne a todos los ciudadanos”.
- *Casualidad/agentividad.* Está vinculado a que la determinación de una causa o de un agente influye en las actitudes emocionales ante un acontecimiento. Este eje descansa principalmente en el origen de las variaciones de emociones ligadas a la imputación de responsabilidad. El accidente se debió a la fatalidad (“La pandemia ha afectado gravemente el mercado laboral”) o a un acto deliberado (“Las malas decisiones del presidente han causado el alto nivel de desempleo que nos afecta”).
- *Consecuencias.* Resultan útiles para orientar la actitud emocional de una persona hacia distintas emociones. Por ejemplo, para suscitar el miedo, se puede mostrar, a través de un esquema totalmente análogo al de una argumentación por las consecuencias, que, como las consecuencias negativas de ese acontecimiento son terribles, la fuente también lo es (“Si se implementa un sistema de reparto, la economía del país entrará en un estado crítico”).
- *Control.* Hace referencia a que, para un individuo, la emoción asociada a un acontecimiento

varía según su capacidad de controlarlo (“Si la temperatura continúa en aumento, ya no habrá vuelta atrás”).

- *Normas.* Aluden a que la emoción vinculada con un acontecimiento varía según la posición de este acontecimiento en el sistema de valores de la persona en la que se construye la emoción (“Las leyes promulgadas por el presidente constituyen un ataque a la justicia y a la igualdad”).

Como señala Plantin (2014), “este enfoque permite desarrollar el análisis del lenguaje de las emociones en función del encuadre de las situaciones, es decir, de su transformación lingüística en estímulo” (p. 203). En particular, cada uno de estos ejes sirve de base para clasificar aquellos argumentos en los que están presentes las emociones de forma indirecta (Gutiérrez, 2009). Esto nos permite caracterizar la producción del discurso emotivo y dar cuenta de cómo operan estos mecanismos verbales para provocar emociones en el destinatario.

365

Método

El estudio de carácter cualitativo (Miles *et al.*, 2014) se realizó desde la perspectiva del análisis del discurso, debido a que se busca acceder a las formas en que el lenguaje media y construye la realidad social (Willig, 2014).

En el siguiente apartado se describe el corpus de la investigación, las vías para la identificación de las emociones en el discurso y los procedimientos de análisis.

Vías para la identificación de las emociones en el discurso

La metodología en esta investigación toma como punto de partida la propuesta de Plantin (2014) dirigida a la identificación de las emociones en el discurso. Al respecto, se plantean tres vías para captar las emociones en el plano discursivo: la localización directa, en enunciados de emoción; la localización indirecta, que se puede dar a través de la identificación de señales posteriores,

que corresponden a modos de comportamiento característicos de una persona emocionada, y señales anteriores, o aquellas “señales premonitorias y estereotipadas que restituyen su situación bajo un formato narrativo-descriptivo que anuncian tales o cuales emociones” (Plantin y Gutiérrez, 2009, p. 498).

Para el análisis, se identificaron tanto los enunciados de emoción como los distintos ejes de construcción de la situación emocionante (Plantin, 2014). A través de estos recursos, es posible dar cuenta de la construcción del relato emotivo en las columnas de opinión. Adicionalmente, se identificó el despliegue emocional en los subtemas del debate previsional, lo que nos permitió indagar sobre el uso estratégico de las emociones. Para clasificar las emociones identificadas en el discurso, se utilizó la nomenclatura propuesta en el Código de Ginebra de Rotulación de Afectos (GALC) (Scherer, 2005).

Corpus

366

El corpus del caso estudiado quedó constituido por 30 columnas de opinión de expertos económicos relativas al debate previsional, publicadas por los diarios *El Mercurio* y *La Tercera* (véase Tabla 1) (véase anexo con el listado de columnas estudiadas). La selección de estos diarios se justifica porque constituyen la prensa de referencia chilena. Ambos periódicos son matutinos y de circulación nacional, son los más leídos en el país y pertenecen a las dos empresas mediáticas que dominan el mercado de la prensa escrita en Chile, El Mercurio S. A. P. y el Grupo Copesa, respectivamente. De esta forma, se pueden considerar como representativos de una audiencia a nivel nacional (Válida, 2018), pero sobre todo del oligopolio de la prensa chilena.

El corpus se recolectó durante 15 días, circunscritos a siete eventos identificados como hitos en la agenda mediática sobre el sistema de pensiones. La distribución de los días corresponde a una semana antes del día del evento y la semana siguiente. Los eventos seleccionados consisten en seis marchas convocadas por el movimiento No+AFP contra el

Tabla 1 Corpus de la investigación

	<i>El Mercurio</i>	<i>La Tercera</i>	Total
11 de junio de 2013	0	2	2
21 de agosto de 2016	6	11	17
16 de octubre de 2016	1	2	3
3 de septiembre de 2017	2	2	4
22 de abril de 2018	0	1	1
1 de junio de 2018	0	1	1
24 de octubre de 2018	2	0	2
Totales	11	19	30

sistema privado de pensiones y la Cuenta Pública presidencial del 1 de junio de 2018.

La selección de las marchas y la Cuenta Pública como eventos a analizar se justifica debido a su relevancia social, ya que constituyeron situaciones sociocomunicativas que impactaron la agenda social y mediática. Asimismo, el lapso definido para la recolección del corpus obedece a la necesidad de abarcar la variación de funcionamiento de la prensa los distintos días de la semana.

El criterio de inclusión de las columnas de opinión fue, por un lado, que abordaran el debate previsional y, por otro, que estuvieran firmadas por expertos en el ámbito de la economía. Se asumió como “experto económico” a economistas, ingenieros comerciales, decanos y académicos de facultades de Economía de distintas universidades, entre otras personalidades que se dedican profesionalmente a la economía.

Procedimientos de análisis

El análisis de las columnas de opinión se efectuó en ATLAS.ti 8. En primera instancia, se identificaron los fragmentos de texto que revelan la presencia de mecanismos verbales orientados a producir efectos emotivos, es decir, los ejes de construcción de la situación emotiva, en la argumentación. Este proceso se realizó tomando en cuenta el carácter gradual e inestable de las marcas, por cuanto son sensibles al entorno de la secuencia de enunciados en las que aparecen y a la situación de enunciación (Bermúdez,

2014). Posteriormente, cada fragmento se etiquetó con una emoción particular que, luego, se clasificó en una de las 38 categorías afectivas que ofrece el GALC. Tras esto, se marcó el subtema del debate previsional que abordaba el enunciado. De este modo, en cada fragmento de texto se identificaron tres variables: el eje de construcción de la situación emocionante, la emoción subyacente y el subtema del debate previsional referido. Después, se observó la frecuencia de las emociones utilizadas en el corpus, se calculó la coocurrencia entre las emociones y los subtemas y, finalmente, se visualizaron los ejes más utilizados para la inducción de la emoción.

Resultados

A continuación se exponen los resultados en relación con las emociones halladas en las columnas de opinión, la distribución de las emociones en los cuatro subtemas que presentaron un mayor tratamiento emotivo y, por último, los ejes más utilizados por los expertos económicos para suscitar la emoción en su discurso.

Frecuencia de emociones

Se encontró que se utilizaron emociones en las 30 columnas de opinión estudiadas. La presencia extendida del uso de las emociones en los distintos artículos resultó ser un hallazgo esperado. Como señala la literatura, la columna de opinión es uno de los géneros periodísticos que permite una mayor libertad a sus autores y, por lo tanto, da cabida para una mayor alusión a las emociones en la argumentación (López Pan, 1995; Vargas Carrillo, 2019).

La Tabla 2 muestra las emociones presentes en las columnas de opinión. Como se puede apreciar, el debate articulado por los expertos económicos moviliza más emociones negativas, como la *ansiedad* (22,8%), la *insatisfacción* (16,6%), el *miedo* (10,4%), y la *ira* (8,3%). No obstante, la emoción positiva más frecuente es la *relajación* (7,8%), que aparece en quinto lugar. En otras palabras, en las columnas de opinión se encuentra un relato emotivo,

Tabla 2 Frecuencia de emociones

Número	Emoción	Frecuencia	%
1	Ansiedad	44	22,8
2	Insatisfacción	32	16,6
3	Miedo	20	10,4
4	Ira	16	8,3
5	Relajación	15	7,8
6	Menosprecio	14	7,2
7	Negativo	11	5,7
8	Positivo	10	5,2
9	Interés	8	4,1
10	Esperanza	7	3,6
11	Admiración	5	2,6
12	Culpa	5	2,6
13	Odio	5	2,6
14	Gratitud	1	0,5
Total		193	100

donde predominan las emociones negativas, que, en conjunto, constituyen el 76,2% del despliegue emocional en el corpus.

Tratamiento emotivo de los subtemas del debate previsional

Las emociones identificadas están asociadas a 28 subtemas que se desprenden del debate previsional. Sin embargo, 4 temas concentran el 63,1% de la emoción: la *reforma previsional* (18,3%), la *implementación de un sistema de reparto* (16,9%), la *implementación del alza de un 5% a la cotización individual con cargo al empleador* (15,1%) y la *labor de las AFP* (12,8%). Como se logra apreciar, los cuatro primeros temas abordan, principalmente, propuestas de cambio al sistema previsional, emanadas tanto desde el Gobierno, como la *reforma previsional*, y desde la movilización social, como la *implementación de un sistema de reparto*.

Identificar el tratamiento emotivo que presentaron estos temas resulta de importancia, por cuanto, si bien los columnistas son generalmente personas externas a los diarios, estos tienden a enmarcarse en la línea editorial del medio que los publica (López Pan, 1995). De este modo, reconocer la

distribución de las emociones en estos subtemas constituye una aproximación al posicionamiento de los diarios respecto a los subtemas en cuestión (Gutiérrez y Vargas, 2017). Además, dada la influencia de la emoción en la conducta y la experiencia subjetiva del ser humano (Gutiérrez, 2009; Miller, 2011), su uso por parte de estos medios resulta un recurso poderoso para llevar a cabo su proyecto de influencia.

Acerca del despliegue emocional en los principales subtemas, el subtema con mayor frecuencia en su tratamiento emotivo fue la *reforma previsional* (18,3 %), que se articuló en torno a 15 emociones. Como se aprecia en la Tabla 3, las de mayor uso fueron: la *ansiedad*, el *interés*, la *insatisfacción*, la *decepción*; y en menor medida, la *tensión*, que, en conjunto, conformaron el 56,9 % del despliegue emocional en el subtema.

A modo de contexto, la reforma previsional fue anunciada, durante agosto del año 2016, por la presidenta Michelle Bachelet, en medio de diversas manifestaciones contra el sistema de pensiones. Las principales propuestas que incluía esta reforma buscaban una mayor participación del Estado y de la ciudadanía en materias previsionales. Estas incluían un alza de un 5 % en la cotización individual, mayor participación de los afiliados en las elecciones del directorio de las AFP, el fortalecimiento del pilar solidario, la creación de una AFP

estatal, la creación de una tabla de mortalidad unisex, entre otras (Muñoz, 2016).

En el Ejemplo 1, se presenta la *ansiedad*, mediante la vía directa, en un enunciado de emoción donde se reconoce que aunque la reforma previsional tenga componentes positivos, también tiene otros que resultan preocupantes:

[Ejemplo 1]. Esta reforma tiene ángulos positivos, pero también otros que abren la preocupación (Larraín, F., 2016).

En el Ejemplo 2, se afirma que la reforma previsional no es la solución para los problemas previsionales. Además, se busca provocar la *ansiedad* en el lector, con el dicho “el diablo está en los detalles”, lo que genera desconfianza y da a entender que si bien la reforma se presenta como una solución a los problemas de la ciudadanía, en el trasfondo existen segundos intereses en la implementación de la reforma previsional que perjudicarán a los afiliados.

[Ejemplo 2]. Ojalá que los tiempos políticos nos permitan también llegar a una mejor solución técnica porque —como dice el adagio— el diablo está en los detalles (Larraín, F., 2016).

El segundo tema con mayor despliegue emotivo fue la *implementación de un sistema de reparto*. Este subtema se articuló en torno a nueve emociones que, a diferencia del subtema de la *reforma previsional*, fueron íntegramente negativas. Como indica la Tabla 4, las principales emociones fueron la *insatisfacción*, la *ansiedad* y el *miedo*, que comprenden el 62,1 % de la emoción desplegada en este subtema.

La discusión sobre la propuesta de la *implementación de un sistema de reparto* se instala en la agenda pública gracias a la movilización social. Mientras en el Gobierno y el Congreso se discute, como soluciones al problema de las pensiones, modificar ciertos parámetros del sistema, la Coordinadora Nacional No+AFP propone la eliminación del sistema de AFP y su reemplazo por un sistema de reparto como la principal alternativa para mejorar las pensiones.

368

Tabla 3 Despliegue emocional en el subtema de la *reforma previsional*

Emoción	N	%	Emoción	N	%
Ansiedad	7	17,5	Interés	5	12,5
Insatisfacción	4	10	Decepción	3	7,5
Tensión	3	7,5	Positivo	3	7,5
Molestia	3	7,5	Miedo	2	5
Menosprecio	2	5	Esperanza	2	5
Admiración	2	5	Negativo	1	2,5
Relajación	1	2,5	Culpa	1	2,5
Ira	1	2,5			

Reforma previsional (Cantidad: 40)

Tabla 4 Despliegue emocional en el subtema de la *implementación de un sistema de reparto*

Emoción	N	%	Emoción	N	%
Insatisfacción	9	24,3	Ansiedad	8	21,6
Miedo	6	16,2	Ira	5	13,5
Negativo	3	8,1	Molestia	2	5,4
Menosprecio	2	5,2	Culpa	1	2,7
Odio	1	2,7			

Implementación de un sistema de reparto (Cantidad: 37)

En el Ejemplo 3, se discute este subtema y se da a entender que una hipotética implementación de un sistema de reparto dañará gravemente el estado de derecho en el país y provocará consecuencias negativas insospechadas.

[Ejemplo 3]. Empecemos por un problema básico para quienes quieren dismantelar las AFP: los fondos pertenecen a los cotizantes y su traslado a un fondo de reparto constituiría una expropiación que violaría el derecho de propiedad y asestaría un golpe mortal al Estado de derecho en nuestro país, con consecuencias adversas insospechadas (Agosin, 2016).

Del mismo modo, en el Ejemplo 4, se busca provocar la *ansiedad* en el lector, al afirmar que la implementación de un sistema de reparto facilitará la ocurrencia de hechos como los “jubilazos” de Gendarmería de Chile. Este hecho salió a la luz pública a mediados del año 2016, cuando se conoció que altos funcionarios de Gendarmería de Chile obtenían pensiones millonarias de parte del Estado. La mención a este hecho es llamativa, debido a que obtuvo amplia repercusión mediática y fue un aliciente para las manifestaciones contra el sistema de pensiones.

[Ejemplo 4]. Identificar y enfrentar con claridad esa realidad se escabulle y se plantean propuestas que detrás de palabras amables, como solidaridad, lo que buscan es traspasar el problema a las generaciones futuras y disponer de la discrecionalidad que fue la que precisamente permitió los “jubilazos” de Gendarmería (Büchi, 2016).

El cuarto subtema más frecuente fue la *labor de las AFP*, cuya particularidad radica en que concentra

Tabla 5 Despliegue emocional en el subtema de la *labor de las AFP*

Emoción	N	%	Emoción	N	%
Relajación	9	32,1	Orgullo	6	21,4
Enojo	4	14,3	Admiración	3	10,7
Insatisfacción	2	7,1	Esperanza	2	7,1
Positivo	1	3,6	Molestia	1	3,6

Labor de las AFP (Cantidad: 28)

un fuerte número de emociones positivas. En este subtema, como indica la Tabla 5, las emociones principales son la *relajación* y el *orgullo*, que concentran el 53,5 % del despliegue emocional del subtema. Si la *implementación de un sistema de reparto* se articulaba desde la *insatisfacción*, la *ansiedad* y el *miedo*, la *labor de las AFP* se construye desde emociones opuestas, como la *relajación*, el *orgullo* y la *admiración*. Esto da cuenta de un intento de los economistas por calmar a la opinión pública frente al juicio que está sufriendo el sistema de AFP, tanto en los medios como en la calle.

Un caso de lo anterior es el Ejemplo 5, donde se vincula el sistema de AFP con la libertad individual, principio altamente promovido en nuestra sociedad y que constituye una de las piedras angulares del discurso neoliberal, para calmar a una ciudadanía que reclama cambios en el sistema actual. En este ejemplo, resulta llamativo que se relacione la capacidad de decisión y la libertad de las personas con el sistema de AFP, siendo que en la realidad ocurre lo contrario, pues una de las características del sistema privado es que impone a los trabajadores cotizar en las AFP y retiene sus dineros de forma obligatoria.

[Ejemplo 5]. El sistema de ahorro individual obtiene pensiones superiores al estatal, pero además se sustenta en ciertos principios básicos de una sociedad libre que respeta la decisión de las personas para mejorar su vida futura (Palacios, 2016).

En esa misma línea, el Ejemplo 6 señala que el sistema de AFP premia el mérito de quien tuvo la capacidad de ahorro y, más aún, sostiene que los cotizantes y, en consecuencia, el sistema alivia las cargas

que debe soportar nuestra sociedad. En este ejemplo, al igual que en el anterior, se menciona un principio que defiende el neoliberalismo, como es el mérito personal.

[Ejemplo 6]. Desde un punto de vista ético, el sistema de capitalización individual busca premiar el ahorro que por años hacen los cotizantes. Más aún, dichos cotizantes contribuyen a reducir el peso que nuestra sociedad tendría que soportar, de ser mucho mayor el número de personas que al término de su vida laboral tendrían que ser subsidiados, porque no ahorraron (Palacios, 2016).

El despliegue emocional en estos cuatro principales subtemas refleja un posicionamiento emotivo negativo respecto a la posibilidad de cambios en el *statu quo* previsional y un marcado énfasis emotivo positivo en la valoración del actual sistema de pensiones. De este modo, los expertos económicos buscan preocupar al lector sobre las propuestas de cambios al sistema previsional que se discuten, al mismo tiempo que buscan calmar a la opinión pública ante el cuestionamiento del sistema de AFP.

370

Ejes de reconstrucción de la situación emotiva en las columnas de opinión

El discurso emotivo de los expertos económicos en las columnas de opinión se estructuró a través de once ejes y enunciados de emoción. Esto quiere decir que, en las columnas de opinión, la emoción no se presenta explícitamente en su mayoría, sino que es necesario reconstruirla. Los tres ejes más frecuentes corresponden a los *tipos de personas*, las *consecuencias* y la *intensidad/cantidad* que comprenden, en conjunto, el 53,3 % de los medios utilizados para suscitar la emoción. A continuación, en la Tabla 6, se muestra el detalle de la frecuencia de los ejes.

En primer lugar, cuando se construye un discurso emotivo a partir de los *tipos de personas*, se presenta a determinados grupos de personas que tienden a suscitar más emoción que otras como los afectados por los hechos. En este caso, los tipos de personas que se mencionan para despertar la

Tabla 6 Frecuencia de ejes de reconstrucción de la situación emotiva

Número	Eje	Frecuencia	%
1	Tipos de personas	60	24,4
2	Consecuencias	43	17,5
3	Intensidad/Cantidad	28	11,4
4	Normas	24	9,8
5	Analogía	17	6,9
6	Tiempo	17	6,9
7	Tipo de acontecimiento	15	6,1
8	Distancia	12	4,9
9	Acuerdo: evaluación del acontecimiento en el eje placer/displacer	9	3,7
10	Enunciado de emoción	8	3,3
11	Lugar	7	2,8
12	Casualidad/Agentividad	6	2,4
	Total	246	100

emoción son, principalmente, hijos, niños y grupos vulnerables.

Lo anterior se puede observar en los Ejemplos 7 y 8, donde se mencionan a los “hijos” para despertar las emociones en el lector.

[Ejemplo 7]. Lo que hoy consumamos lo deberán producir y dejar de consumir nuestros hijos. ¿Es eso lo que llamamos solidario? (Costa, 2016).

[Ejemplo 8]. Si la reforma introduce un componente de reparto intergeneracional, la pensión del manifestante o la de su padre, no la pagarán solamente todos los demás chilenos que trabajan, sino también en parte su hijo, que lo acompaña a marchar inocentemente tomado de su mano (Larraín, L., 2016).

Por un lado, en el Ejemplo 7, para generar insatisfacción frente a la propuesta de la implementación de un sistema de reparto, se mencionan “nuestros hijos” como quienes tendrán que asumir los costos negativos de dicha medida. Además, se busca generar empatía mediante el uso del adjetivo posesivo en primera persona del plural “nuestro”.

En el Ejemplo 8, también se hace una alusión a los hijos, pero esta vez no señalando a “nuestros

hijos”, sino a los hijos del antagonista del columnista, es decir, de los manifestantes. En este caso, la mención a los hijos no solo busca señalarlos como víctimas de las consecuencias del reparto intergeneracional, sino que también pretende caracterizar al manifestante como alguien que busca solo su beneficio y no piensa en sus hijos.

El segundo eje más utilizado fue el de las *consecuencias*. Para comprender estos resultados, Gutiérrez (2009) afirma que los acontecimientos son capaces de emocionar cuando sus consecuencias afectan los intereses y valores del potencial experimentador, y pueden inducir emociones al mostrar que un determinado estado de asuntos tendrá una consecuencia negativa o positiva. Las consecuencias predominan, en la medida en que reflejan la visión negativa de los expertos económicos respecto a la ejecución de cambios en el sistema previsional.

En el Ejemplo 9, se busca provocar la *ansiedad* en el lector, al afirmar que una de las consecuencias de una hipotética implementación del sistema de reparto sería la quiebra económica del Estado chileno.

[Ejemplo 9]. Si no fuera así, el valor de las pensiones no aumentará y continuará la presión para que el Estado se haga cargo de la previsión bajo un sistema de reparto, lo que dada la demografía de Chile significa la quiebra financiera del Estado (Larraín, L., 2016).

Del mismo modo, en el Ejemplo 10 se advierte que una de las consecuencias de si se destina el 5 % adicional de cotización a un fondo solidario, será una disminución de los ahorros y de los empleos formales.

[Ejemplo 10]. Y si toda la mayor cotización va dirigida a un fondo solidario, se impactará negativamente el ahorro y la formalidad (Rivera, 2016).

El tercer eje con mayor frecuencia resulta ser el de *intensidad/cantidad*. Este eje refleja la pasión y el compromiso de los columnistas, en la medida en que aquí se registran los intensificadores. Así, en el Ejemplo 11, se advierte que, al momento de jubilarse bajo este sistema, las pensiones de la

clase media caerán de forma dramática. El adjetivo agrega mayor énfasis a la disminución de los montos e intensifica la sensación de preocupación en el lector.

[Ejemplo 11]. La clase media, en cambio, donde estamos hablando de hogares con un ingreso per cápita mensual entre 200 mil pesos, los ve caer de manera dramática (Engel, 2017).

De este modo, los expertos utilizan la emoción, principalmente, de forma no explícita, a través de las señales anteriores, mediante la vía indirecta. En particular, los mecanismos más utilizados para buscar provocar efectos emotivos en su audiencia resultan ser los ejes de *tipos de personas, consecuencias e intensidad/cantidad*. Así, los expertos económicos buscan provocar emociones en su audiencia, mostrando como afectados por las propuestas de cambios al sistema de pensiones a grupos vulnerables, las consecuencias que aquellas tienen y se intensifica la emoción por medio de modalizadores.

Discusión y conclusiones

Las columnas de los expertos económicos contienen un importante componente emotivo. Una lectura superficial nos permite captar esa emoción. Sin embargo, una lectura sistemática, como la realizada en la investigación, nos posibilita comprender su uso estratégico en el discurso. Este uso es visible por medio de la identificación de un relato emotivo coherente, en el que se emplean tanto las emociones positivas como las negativas para marcar un posicionamiento, compartido por los expertos económicos analizados en este corpus estudiado.

A través de la identificación de los mecanismos utilizados en las columnas de opinión para provocar la emoción en el lector, se pudo reconocer un componente emotivo donde predominan las emociones negativas como la *ansiedad*, el *miedo*, la *ira* y la *insatisfacción*. Este despliegue emocional refleja una postura compartida por los columnistas y también da cuenta de un proyecto de influencia marcadamente a favor del sistema de pensiones.

De este modo, las emociones se expresan, principalmente, a través de un discurso reaccionario respecto a las propuestas de cambios al sistema previsional.

Este discurso se construye con un doble movimiento: por un lado, se elabora un discurso alarmista, con emociones negativas como la *ansiedad* y la *insatisfacción*, presentes en subtemas que refieren a propuestas que buscan cambiar o eliminar el estado actual del sistema de AFP. Mientras que, por otro lado, se vehiculan emociones positivas, como la *relajación*, lo *positivo* y la *esperanza* cuando se habla sobre la labor que desarrollan las AFP. Así, se busca calmar a la opinión pública ante los cuestionamientos que se están realizando a la labor de las AFP en la calle y que han tenido repercusión en los medios.

Resulta relevante este hecho, ya que los expertos económicos son el grupo con mayor representación en el debate previsional desarrollado en las columnas de opinión de los diarios nacionales de referencia (González-Arias y Campos-Rojas, 2020; Vergara Domínguez, 2017). Además, debido a la legitimidad de los expertos y a la importancia que poseen *El Mercurio* y *La Tercera* en el panorama mediático chileno, en virtud de su audiencia y su tradición, estos discursos pueden alcanzar gran influencia social.

En este contexto, el uso de la emoción refuerza dicha postura y se convierte en un recurso que permite congregarse las diferentes subjetividades de la ciudadanía en torno a temas de interés público (Jasper, 2014; Segovia, 2021).

Como se mencionó con anterioridad, la comunicación emotiva siempre implica un uso estratégico. En este trabajo mostramos cómo se realizan dichas estrategias en un corpus determinado respecto a un tema de interés general. Así, las emociones se convierten en un elemento clave para influir en la opinión pública sobre determinados planteamientos, que pueden tener una repercusión significativa en la sociedad.

Este trabajo se limitó al estudio de un género periodístico frente a un tema en específico, por lo que los resultados no se pueden generalizar a todo el discurso de la prensa. No obstante, se abren preguntas respecto del uso estratégico coherente de la emoción en otros géneros periodísticos, frente a otros temas y en diferentes diarios. Asimismo, surge la interrogante respecto de cuáles son las emociones más recurrentes en la comunicación emotiva en el espacio mediático.

Referencias

- Amossy, R. (2010). La indignación frente a las “stock options” de la Société Générale. Emoción y argumentación en el discurso polémico. *Versión*, (24), 17-40. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/374>
- Amossy, R. (2019). El *pathos* o el rol de las emociones en la argumentación. En M. Pereira (Ed.), *Semiología. Cuadernillo 2. En torno al análisis de los discursos* (pp. 113-126). Editorial Educando.
- Andrade del Cid, P. (2009). La democracia en el espacio público mediático. *Global Media Journal*, 6(12), 91-100. <https://www.redalyc.org/pdf/687/68712864006.pdf>
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Gredos.
- Ariza, M. (2021). La sociología de las emociones en América Latina. *Annual Review of Sociology*, 47, S1-S19. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-082620-030256>
- Bermúdez, N. (2014). Las emociones en el discurso político, “Pathograma” del kirchnerismo. *Acta Poética*, 35(1), 11-43. [https://doi.org/10.1016/S0185-3082\(14\)70398-0](https://doi.org/10.1016/S0185-3082(14)70398-0)
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. Anagrama.
- Caffi, C. y Janney, R. (1994). Toward a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics*, 22(3-4), 325-373. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90115-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90115-5)
- Cohen, B. (1963). *The press and foreign policy*. Princeton University Press.
- Charaudeau, P. (2011). Las emociones como efecto de discurso. *Versión*, (26), 97-118. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/download/405/404>
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.

- Gálvez, R. y Kremerman, M. (2020). *¿AFP para quién? Dónde se invierten los fondos de pensiones en Chile*. Estudios de la Fundación Sol.
- García González, G. (1994). Historia y crítica de la opinión pública. Una aproximación. *AULA*, 6, 197-206. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3355>
- González-Arias, C. y Campos-Rojas, C. (2020). El flujo de opinión sobre el sistema de pensiones en cuatro géneros de la prensa chilena: cobertura, voces y problemáticas. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(1), 138-153. <https://doi.org/10.15443/RL3012>
- Gutiérrez, S. (2009). El estudio de las emociones desde una perspectiva argumentativa. *Anuario de Investigación*, 271-297. <https://publicaciones.xoc.uam.mx/MuestraDocumento.php?Host=6&IdRec=4735&TipRec=3>
- Gutiérrez, S. (2019). The affective dimension of social representations: Donald Trump and the social representation of illegal immigration. *Papers on Social Representations*, 28(2), 6.1-6.26. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/520>
- Gutiérrez, S. y Cuevas Cajiga, Y. (2019). Estudiantes normalistas ante la reforma educativa mexicana de 2013: emociones y representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 14(27), 257-279. <https://doi.org/10.28965/2019-27-08>
- Gutiérrez, S. y Plantin, C. (2010). Argumentar por medio de las emociones: la campaña del miedo de 2006. *Versión*, (24), 41-69. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/375>
- Gutiérrez, S. y Vargas, E. (2017). Emociones y medios de comunicación. Una propuesta de análisis. *Conexão Letras*, 12(18), 115-138. <https://doi.org/10.22456/2594-8962.79462>
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública*. G. Gill Ediciones.
- Jasper, J.M. (2014). Constructing indignation: Anger dynamics in protest movements. *Emotion Review*, 6(3), 208-213. <https://doi.org/10.1177/1754073914522863>
- Kircher, M. (2005). La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción cultural y fuente de información histórica. *Revista de Historia*, (10), 115-122. https://redib.org/Record/oai_articulo1505085-la-prensa-escrita-actor-social-y-pol%C3%ADtico-espacio-de-producci%C3%B3n-cultural-y-fuente-de-informaci%C3%B3n-hist%C3%B3rica#
- López Pan, F. (1995). *70 columnistas españoles*. EUNSA.
- Matus, A. (2017). *Mitos y verdades de las AFP*. Aguilar.
- Miles, M. B., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3.ª ed.). SAGE.
- Miller, P. R. (2011). The emotional citizen: Emotion as a function of political sophistication. *Political Psychology*, 32(4), 575-600. <https://doi-org.pucv.idm.oclc.org/10.1111/j.1467-9221.2011.00824.x>
- Muñoz, A. (2016, agosto 19). *La propuesta previsional de Bachelet*. <https://senado.cl/la-propuesta-previsional-de-bachelet>
- Narvaja de Arnoux, E. y Di Stefano, M. (2018). La dimensión emocional de los discursos. En E. Narvaja de Arnoux y M. Di Stefano (Eds.), *Identidades discursivas: enfoques retórico-argumentativos* (pp. 11-38). Cabiria.
- Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones*. Universidad Nacional de Moreno.
- Plantin, C. y Gutiérrez, S. (2009). La construcción política del miedo. En E. Shiro, P. Bentivoglio y F. Erlich (Eds.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 491-509). Universidad Central de Venezuela.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rivadeneira Martínez, C. (2018). *Aquí se fabrican pobres. El sistema privado de pensiones chileno*. LOM.
- Romano, M. (2012). Argumentación y emoción en el discurso periodístico. A propósito de la muerte de Néstor Kirchner. *RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, 17(1/2), 1-17. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/58289/CONICET_Digital_Nro.a28459e7-a21e-47d2-86bf-044130b18b15_A.pdf?sequence=2
- Scherer, K. (1994). Toward a concept of 'modal emotions'. En P. Ekman y R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 25-31). Oxford University Press.
- Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schiappacasse, I. (2021). Continuidad del sistema de AFP en democracia: el rol del poder de la elite económica. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 12(1), 104-148. <https://doi.org/10.7770/rchdcp-V12N1-art2531>
- Segovia, C. (2021). Decidiendo por quién votar. Evidencia experimental del efecto de las emociones en el voto.

Colombia International, (107), 3-28. <https://doi.org/10.7440/colombiaint107.2021.01>

Solimano, A. (2017). *Pensiones a la chilena. La experiencia internacional y el camino a la desprivatización*. Catalonia.

Válida. (2018). *Boletín de Circulación y Lectoría 2018*. Elaborado por la Asociación Chilena de Publicidad. http://200.91.40.166/valida/site/artic/20181008/asocfile/20181008135127/boletin_circulacio_n_y_lectura_diarios_y_revistas_1__semestre_2018.pdf

Anexo. Corpus de columnas de opinión

Agosin, M. (2016, agosto 26). Pensiones. *La Tercera*.

Agosin, M. (2017, septiembre 8). ¿Cuánto cuesta? *La Tercera*.

Buchheister, A. (2016, agosto 14). Reforma de espaldas. *La Tercera*.

Büchi, H. (2016, agosto 21). Pensiones, realidad y política. *El Mercurio*.

Castro, R. (2016, agosto 23). Aunque se vista de seda. *La Tercera*.

Castro, R. (2016, octubre 18). Gasto social. *La Tercera*.

Christensen, A. (2018, octubre 25). Pensiones e inversión sustentable: ¡Llegó el momento! *El Mercurio*.

Costa, R. (2016, agosto 28). Solidaridad y pensiones. *La Tercera*.

Díaz, C., Lobos, M., Edwards, G., Paredes, R. y Uthoff, A. (2018, octubre 24). Diez años del sistema de pensiones solidarias. *El Mercurio*.

Engel, E. (2017, agosto 27). Hablemos de pensiones. *La Tercera*.

Landerretche, Ó. (2013, junio 14). Mala noticia 6: pensiones. *La Tercera*.

Larraín, F. (2016, agosto 16). Pensiones: aprovechemos la oportunidad. *El Mercurio*.

Larraín, L. (2016, agosto 27). NO + mentiras. *El Mercurio*.

Larroulet, C. (2016, agosto 20). No al estatismo en las pensiones. *La Tercera*.

Lüders, R. (2016, agosto 26). Políticas públicas. *La Tercera*.

Vargas Carrillo, M. (2019). Periodismo de opinión y discurso de género: análisis comparativo de las columnas de *El País Semanal (El País)* y *Magazine (La Vanguardia)*. *Interdisciplina*, 7(17), 31-55. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.17.67532>

Vergara Domínguez, D. (2017). *Sistema de pensiones: opiniones y demandas ciudadanas*. Espacio Público.

Willig, C. (2014). Discourses and discourse analysis. En U. Flick (Ed.), *Mapping the field. The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 341-353). SAGE Publications Ltd.

Marfán, M. (2016, octubre 14). Artilugios financieros. *La Tercera*.

Melnick, S. (2016, agosto 21). ¿Realidad o ficción? *La Tercera*.

Melnick, S. (2016, agosto 21). Sigue la improvisación. *La Tercera*.

Melnick, S. (2016, agosto 28). ¿Por qué 75 % de rechazo? *La Tercera*.

Palacios, L. (2016, agosto 25). El mito del Estado. *La Tercera*.

Pérez Mackenna, F. (2013, junio 9). Futuras pensiones: propiedad privada. *La Tercera*.

Rivera, E. (2016, agosto 15). ¿Crisis institucional? *La Tercera*.

Schmidt-Hebbel, K. (2016, octubre 11). Competencia en las AFP y propuestas de reformas. *El Mercurio*.

Sweet, A. (2016, agosto 21). 5 % adicional de cotización: una reacción rápida. *El Mercurio*.

The Economist. (2016, agosto 26). Los peligros de no ahorrar. *El Mercurio*.

Valdés, S. (2016, agosto 16). Pensiones y redistribución. *El Mercurio*.

Valdés, S. (2017, septiembre 4). Pensiones: nuevos problemas del proyecto. *El Mercurio*.

Valdés, S. (2018, mayo 30). ¿Nace una nueva previsión? *La Tercera*.

Vargas, Á. (2017, septiembre 1). Reforma de pensiones y mercado laboral. *El Mercurio*.

Walker, E. (2016, agosto 26). Gobierno corporativo de las AFP. *La Tercera*.

Cómo citar este artículo: Campos-Rojas, C., & González-Arias, C. (2022). Apelando a la emoción: el sistema de pensiones en el discurso de expertos económicos en la prensa chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 357-374. <http://doi.org/10.17533.udea.ikala.v27n2a04>

PRECISIONES SEMÁNTICAS Y CONTRIBUCIONES TEMATOLÓGICAS EN LA ESTRUCTURA NARRATIVA DE *EL DESIERTO PRODIGIOSO* Y *PRODIGIO DEL DESIERTO*

SEMANTIC PRECISIONS AND THEMATIC CONTRIBUTIONS IN THE NARRATIVE STRUCTURE OF *EL DESIERTO PRODIGIOSO* Y *PRODIGIO DEL DESIERTO*

PRÉCISIONS SÉMANTIQUES ET CONTRIBUTIONS THÉMATOLOGIQUES SUR LA STRUCTURE NARRATIVE DE *EL DESIERTO PRODIGIOSO* Y *PRODIGIO DEL DESIERTO*

PRECISÕES SEMÂNTICAS E CONTRIBUIÇÕES TEMÁTICAS NA ESTRUTURA NARRATIVA DE *EL DESIERTO PRODIGIOSO* Y *PRODIGIO DEL DESIERTO*

Juan Sebastián Cadavid-Berrio

Investigador del grupo Estudios del Discurso, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
jscadavidb@unal.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4619-1191>

Verónica Lozada-Gallego

Investigadora del grupo Estudios del Discurso, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
vtlozadag@unal.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-1417-0513>

RESUMEN

El presente artículo reformula, desde la semántica narrativa extensional y la temática representacional, algunas de las categorías analíticas que han caracterizado las revisiones historiográficas y críticas de la obra de ficción literaria colonial *El desierto prodigioso* y *prodigio del desierto*. En primer lugar, se deslindan la fábula y el argumento dentro de la estructura narrativa del texto empírico. También se elucida una propuesta de cadena de motivemas, con su respectiva cadena de motivos, para probar la sistematicidad total del texto y las múltiples subestructuras y tipos discursivos que hibrida. A continuación, se propone una reconfiguración de los niveles narrativos que componen el campo de referencia interno del texto de ficción. Finalmente, se apuntan algunos de los principales problemas para establecer la proyección genérica de las textualidades coloniales dentro de la historiografía y la crítica literaria, y se cuestiona la tendencia a fragmentar y distorsionar la unicidad textual de las obras.

Palabras clave: *El desierto prodigioso* y *prodigio del desierto*; estructura narrativa; semántica narrativa; temática representacional, estructura argumental, crítica literaria, historiografía.

ABSTRACT

This article reformulates, from extensional narrative semantics and representational thematic approaches, some analytical categories that have been typically used in historiographical and critical reviews about colonial literary work *El desierto prodigioso* y *prodigio del desierto*. First, the fable and the plot are set apart in the narrative structure of the empirical text. A proposed chain of motifemes is also



Recibido: 2021-08-17 / Aceptado: 2021-12-12 / Publicado: 2022-05-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a05>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 374-391, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

elucidated, with its respective chain of motifs, to test the overall systematicity of the text and the multiple substructures and discursive types it hybridizes. Next, a reconfiguration of the narrative levels that make up the internal field of reference of the fictional text is proposed. Finally, some of the main problems in establishing the generic projection of colonial textualities within historiography and literary criticism are pointed out, and the tendency to fragment and distort the textual uniqueness of the works is called into question.

Keywords: *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*; narrative structure; narrative semantics; representational thematic approaches, plot structure; literary criticism, historiography.

RÉSUMÉ

Cet article reformule, à partir de la sémantique narrative extensionnelle et du thème représentationnel, certaines des catégories analytiques qui ont caractérisé les critiques historiographiques et critiques de la fiction littéraire coloniale *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*. En premier lieu, la fable et l'argument sont délimités dans la structure narrative du texte empirique. Une proposition de chaîne de motifs est également élucidée, avec sa chaîne de motifs respective, pour prouver la systématisme totale du texte et les multiples sous-structures et types discursifs qu'il hybride. Ensuite, une reconfiguration des niveaux narratifs qui constituent le champ de référence interne du texte de fiction est proposée. Enfin, certains des principaux problèmes pour établir la projection générique des textualités coloniales dans l'historiographie et la critique littéraire sont soulignés, et la tendance à fragmenter et à déformer l'unicité textuelle des œuvres est remise en question.

Mots clés : *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*; structure narrative ; sémantique narrative ; thématologie représentationnelle ; structure de l'intrigue ; critique littéraire ; historiographie.

RESUMO

Este artigo reformula, a partir da semântica narrativa extensional e do temática representacional, algumas das categorias analíticas que têm caracterizado as revisões historiográficas e críticas da ficção literária colonial *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*. Primeiramente, a fábula e o argumento são delimitados na estrutura narrativa do texto empírico. Também elucidada uma cadeia de motivema proposta, com a sua respectiva cadeia de motivos, para testar a sistemática geral do texto e as múltiplas subestruturas e tipos discursivos que hibridiza. Seguidamente, apresentamos uma proposta de reconfiguração dos níveis narrativos que compõem o campo de referência interno do texto ficcional. Finalmente, apontamos alguns dos principais problemas para estabelecer a projeção genérica das textualidades coloniais dentro da historiografia e da crítica literária, e questionamos a tendência a fragmentar e distorcer a singularidade textual das obras.

Palavras-chave: *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*; estrutura narrativa; semântica narrativa; crítica literária; temática representacional; estrutura da trama; historiografia.

Introducción

No pueden escatimarse los esfuerzos por refinar el metalenguaje que fundamenta la teorización sobre la ficción literaria, ni siquiera cuando la profundización teórica suponga una reformulación de las semblanzas historiográficas y críticas que han nutrido nuestras primeras y más importantes intenciones investigativas y sus respectivos objetos de estudio. A mayor precisión en el metalenguaje descriptivo del fenómeno, será mayor la agudeza en la aproximación crítica y habrá mayor rigurosidad en la periodización y en la sistematización historiográfica.

Partimos de esta premisa para desarrollar un ejercicio de revisión teórica de algunos de los más extendidos planteamientos que han ido perfilando la lectura contemporánea de la monumental obra de ficción literaria novogranadina *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*¹ (en adelante, *El desierto*), de Pedro de Solís y Valenzuela (1624-1711), y que son irreconciliables con los avances que, en materia de semántica literaria y semiótica del texto y de la cultura, enriquecen los debates y la teorización en torno al fenómeno literario.

Esta revisión tiene como eje de su cartografía conceptual la distinción semántica entre *fábula* y *argumento*, formulada dentro de la teoría de la estructura narrativa y de la tematología literaria. Las evaluaciones artificiosas que han desmembrado a *El desierto* en novelas, hagiografías, cuentos, etc., insertos en una suerte de texto misceláneo (sin precisiones en torno a la noción de texto y mucho menos sobre los mecanismos de producción de

sentido en la ficción literaria colonial), son reformuladas sobre la base de la fábula y del argumento del objeto empírico en cuestión.

La incorporación de los avances teóricos de la lingüística a las reflexiones narratológicas permitió comprender y superar el inmanentismo de la semiótica del texto literario y poner de manifiesto el problema de los procesos de significación del sistema de modelización secundario y los procesos de resignificación de los referentes extratextuales, el problema de una pragmática del lenguaje literario. La semántica narrativa extensional es la vertiente que estudia, partiendo de la semiótica del texto literario y su probado “funcionamiento sintáctico de la obra narrativa” (Albaladejo, 1990, p. 304), la construcción del universo referencial en el que las estructuras literarias cobran significado extensivo, en tanto modelizaciones y representaciones ficcionales. No obstante, como bien lo advierte Tomás Albaladejo (1990), esta superación comprensiva no puede ser, en ningún caso, un abandono:

[...] la semántica extensional literaria cuenta con la sintaxis semiótica para la explicación de la relación del referente con el texto, puesto que la razón de ser del referente literario está precisamente en que es representado en la obra de arte verbal, a cuya explicación tan puntualmente se ha dedicado la sintaxis semiótica, en el ámbito de la intensión (p. 305).

En este sentido, la investigación sobre los fenómenos literarios plantea para la poética (en tanto ciencia del lenguaje literario) dos derroteros, según la semántica narrativa extensional de la temática representacional, en la teoría de los mundos ficcionales de Doležel (1999): 1) desarrollar procedimientos de descubrimiento verificables y precisos para analizar y clasificar las obras literarias, y 2) “la tarea de construir y comprobar (con análisis y experimentación) MODELOS FORMALES de estructuras literarias y de sus aspectos particulares” (p. 51). Los avances en ambos sentidos han implicado la intensificación del conocimiento en torno a la teoría de la estructura narrativa literaria, siendo este el escenario en el que emerge la redefinición de las nociones de *fábula* y de *argumento*.

1 Aludimos aquí a la edición que realizó el Instituto Caro y Cuervo, en tres tomos. Los dos primeros son conocidos como “manuscritos de Madrid” y el tercero como “manuscrito de Yerbabuena”, denominaciones correspondientes a los lugares donde fueron descubiertos hace poco más de cincuenta años (véase Solís y Valenzuela, 1977, 1984, 1985). En adelante se cita esta edición. Además, respetamos la ortografía de los manuscritos para las citas textuales, nombres propios y títulos de documentos insertos.

La escuela formalista rusa había determinado la distinción de estas nociones en dos esquemas: la *fábula* como una secuencia de motivos presentados en orden cronológico y causal; mientras que al *argumento* corresponde la secuencia de los mismos motivos, pero en el orden en que la información se presenta en la obra literaria.

Sin embargo, en este proceso de afinar los postulados para el estudio de la estructura narrativa literaria, se hace necesario pensar en un modelo que supere la condición distribucional y que propenda por el descubrimiento de las funciones textuales. En este sentido, la propuesta de redefinición de estas dos nociones clásicas, por parte de Doležel, está situada en encontrar lo específico de estas dos ordenaciones en clave de funciones textuales. La *fábula*, entonces, será “el orden secuencial de motivemas” y el *argumento* es “el orden secuencial de motivos” (p. 62).

378

Para entender esta diferenciación, es necesario precisar que el *motivema* es una proposición que predica un acto de un actante (pertinente para una semántica narrativa extensional de una temática interpretacional) y que el *motivo* es una proposición que predica una acción de un personaje (pertinente para una semántica narrativa extensional de una temática representacional). Sobre estas dos nociones nos detendremos más adelante. Esto implica que la *fábula* presenta la secuencia invariante de la historia, independientemente de la variedad de secuencias de motivos que presenta la estructura narrativa.

Con fines puramente propedéuticos, que sean útiles para los investigadores en ciernes, iniciaremos por la descomposición analítica de la subestructura argumental del objeto empírico, al retomar, de su propia textura, los predicados que revelen su unicidad textual, para luego presentar su traducción al nivel abstracto del metalenguaje (esquemas de estratificación), en el que radican los principales malentendidos interpretativos que se han producido por varios críticos acerca de *El desierto*.

Subestructura argumental

Desde la semántica narrativa extensional de la temática representacional, en la teoría de los campos y marcos de referencia de Benjamin Harshaw (1997), se nos precisa que: “No hay ‘textos narrativos’, sino tan sólo textos que contienen estructuras narrativas, junto con estructuras de espacio físico, estratificación social, creación de personajes, despliegue de ideas, ambiente, etc.” (p. 136). Luego, la totalidad de la estructura narrativa de un texto artístico literario dado no nos es proporcionada sino por medio de objetivaciones de lectura. Esto implica que cada lector de una obra construye, como requisito interpretativo, una delimitada guarnición para recuperar los más relevantes desplazamientos dentro de la estructura narrativa: a esta subestructura la denominamos “argumento”.

Como eslabón semiótico fronterizo traduccional entre el lenguaje literario empírico y el metalenguaje poético descriptivo, todo argumento está subdividido en múltiples *acontecimientos* y *motivos*.

En un texto, acontecimiento es el desplazamiento del personaje a través del límite del campo semántico. De ello se infiere que ninguna descripción de un hecho o acción en su relación con el referente real puede definirse como acontecimiento o no acontecimiento antes de resolver la cuestión acerca de su lugar en el campo semántico estructural secundario, determinado por el tipo de cultura (Lotman, 1982, p. 285).

No obstante, la conflictual relación de estas subestructuras con los demás elementos del texto artístico literario, elevadas sobre la “imagen del mundo” tanto en el sistema textual como fuera de este (Lotman, 1982, p. 285), puede desencadenar asociaciones de lectura que no reconozcan los campos semánticos franqueados por los *acontecimientos* dentro de un *argumento*. La importancia de precisar inicialmente este vórtice informativo no radica en que como parte estructural tenga primacía sobre las demás estructuras composicionales; solo que, en su especificidad, permite anticipar algunas ideas que, en una exégesis particular, son

el pródromo de las imprecisiones o de los aciertos teóricos y críticos.

En el argumento de *El desierto*, que a continuación desarrollamos, dejamos explícitamente destacadas las diferencias sustanciales de las que partimos con respecto a las elaboraciones similares de otros estudiosos.

El argumento de *El desierto prodigioso* y *prodigio del desierto*

Cuatro jóvenes de casta, los hermanos Fernando y Pedro, el primo Andrés y su amigo Antonio, se encuentran de cacería en los campos de Ráquira. Andrés se separa del grupo y halla una cueva tenebrosa con inscripciones en verso y una calavera. El joven entra en la caverna, se topa con unos cartapacios (“Meditaciones a la Muerte”), una imagen de la Virgen de Chinquinquirá y de San Bruno. Andrés localiza a sus compañeros y les comparte su hallazgo.

Los amigos, conmovidos por lo leído, se dirigen a la cueva. Allí leen otros versos con los que todos se emocionan e inician la escritura de sonetos que completan partes en blanco de los cartapacios. En seguida, reanudan la lectura de las “Meditaciones a la Muerte”.

El grupo de jóvenes pernocta en la caverna y a la mañana siguiente recibe la visita del habitador del lugar, el anacoreta Arsenio. Celebran con sonetos y declamaciones, tanto el regreso del anciano como a todas aquellas inscripciones edificantes para sus espíritus.

El eremita se percata del marcado interés de Andrés por la vida ascética. El joven es fuertemente persuadido por el eremita y, finalmente, decide internarse en el Convento de La Candelaria (conocido con el místico sobrenombre de “Desierto”), mientras que sus camaradas siguen en compañía de Arsenio en la gruta.

Dentro del recinto, el anciano ermitaño cuenta parte de su vida, refiriendo la historia de su pasado

en su natal España: su matrimonio y la historia de Leoncio y Roselinda. Les comparte la lectura de la “Historia del Hijo Pródigo” en verso. Todas estas narraciones resquebrajan los espíritus de los muchachos, haciendo que Pedro y Antonio declamen y escriban sonetos con profusión excepcional.

Continúan en este lugar ameno, arcádico, eutrápélico, lleno de virtudes y de conocimiento divino, leyendo en voz alta las meditaciones del “Juicio Particular de Cada Uno, del Juicio Infernal”*. El ermitaño les comparte a los mancebos la leyenda popular de Pedro Porter*, como indicación de las factibles consecuencias y castigos de una conducta indecorosa.

Tiempo transcurrido, los tres amigos y Arsenio se enteran del día de la ordenación de Andrés en el Convento de La Candelaria. Una vez convocados a la celebración y con propósito laudatorio, se representa la comedia “El hostal”* [que en el manuscrito de Madrid está incompleta]. La unión de los jóvenes con Arsenio trae de nuevo mucha lectura de romances, sonetos, canciones y demás versos escritos indistintamente por autores diversos u originales.

Como interrupción al embelesamiento, se acerca la hora en que Fernando, Pedro y Antonio deben regresar a sus hogares, ya vencido el tiempo del permiso dispensado por sus padres. Antes de esto, el anacoreta les relata la biografía del Glorioso Patriarca San Bruno* y la fundación de la iglesia Cartujana*, a la vez que narra los anales de la religión cristiana; a lo que Pedro y Antonio responden con declamaciones de versos dedicados al santo. Fernando, conmovido por todo lo referido, expresa que quiere unirse también a la orden cartujana.

Se dilata la partida de los virtuosos jóvenes criollos debido a la narración de Arsenio sobre su vida y los sucesos en el Nuevo Mundo junto a su prima Casimira y el encuentro con el asceta del que extrajo su nombre actual: Arsenio. Da cuenta de las maravillas espirituales que recibió al encauzar

su vida por el camino de la ascesis. Posteriormente, fray Andrés de San Nicolás se recoge en el convento, mientras que Arsenio le pide al prior del recinto que lo reciba en su aposento para hacerse fray Arsenio de San Pablo.

Fernando, Pedro y Antonio vuelven a sus casas, no sin antes recitar, en agradecimiento a todos los prodigios hallados en ese Desierto. Cuando los hermanos Fernando y Pedro regresan a su hogar, cuentan a su padre todos los sucesos que vivieron en el claustro.

Ulteriormente, a Fernando se le encomienda llevar el cadáver insepulto de fray Bernardino de Almanza hasta España*. Para este viaje, pide a su hermano Pedro y a su amigo Antonio que lo acompañen a pasar, primero, por el Convento de La Candelaria.

Reunidos estos jóvenes junto con fray Joan del Rosario, en Villa de Leyva, ven la Representación del Bautismo que en la persona de Christo Señor Nuestro hizo S. Joan Baptista en las Riberas del Jordán. También son espectadores de la obra dramática “Famoso Auto Sacramental”.

Fernando, finalmente, viaja a hacerse cartujo en España. Antonio y Pedro, en compañía de su padre, reciben la carta de Bruno de Solís y Valenzuela, nombre que adopta Fernando, informando que se ha ordenado cartujo en Santa María del Paular. El padre de Pedro y Bruno, don Pedro, se retira para convertirse en un ermitaño dedicado a las virtudes del espíritu. Finalmente, Pedro y Antonio reciben una notificación por parte de fray Andrés, en el que les participa la noticia de que Arsenio ha muerto. Aunque se había prometido con anterioridad la segunda parte de *El desierto*, la narración se interrumpe en este punto.

Héctor Orjuela (1984, 1986, 2003), al reconstruir el argumento de *El desierto*, subvalora las situaciones y acontecimientos que hemos señalado con asteriscos (*). En su particular manera de interpretar la obra, Orjuela opta por llamar “elemento(s) superfluo(s)” a estos episodios, al ser, según él,

simplemente ornatos oscurantistas de lo que considera la “novela” dentro de *El desierto*.

Para el crítico colombiano, la “novela” tiene como eje central las aventuras de Arsenio y esta tesis se refuerza en una de sus obras (2003), en la que presenta el extracto y la edición de la “novela” inserta, con el título de *Las aventuras de Arsenio, el ermitaño*.

Estos asuntos serán profundizados más adelante, pero es notable cómo la fragmentación de la unidad sistémica del texto tiene raíz en la subestructuración del argumento como recurso interpretativo (Cfr. subestructuras argumentales similares a la de Orjuela, en: Arango, 1989; Cristina, 1989; Fajardo, 2002).

Lo que se infiere de la línea argumental que hemos desdoblado es que, lejos de aislarse como estructura autónoma dentro del sistema del texto, se integra orgánicamente con las demás subestructuras en un todo indisoluble y complejo que consiente la textura de *El desierto*.

Los elementos que en otros trabajos se piensan como remanentes que obstruyen el fluir de un solo nivel o que por pretermisión se transforman en vacíos de información textual, cobran para nosotros vitalidad operativa dentro de un gran sistema de representaciones, tanto metaliterarias como culturales.

De la estructura narrativa a la relación de motivos

Con el establecimiento de la subestructura argumental, podemos ahora ceñirnos a una estructura narrativa acorde con nuestros presupuestos. Flor María Rodríguez-Arenas (1995) levanta un modelo de la estructura narrativa de la obra que, dado su minuciosidad y acopio, vale reproducir aquí con algunas importantes reorganizaciones (véase Figura 1).

Hemos enumerado en corchetes y negrillas las secuencias narrativas que nos servirán para nuestra discusión.

Figura 1 Estructura narrativa de *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*, de Pedro de Solís y Valenzuela.

Estructura narrativa de
EL DESIERTO PRODIGIOSO Y EL PRODIGIO DEL DESIERTO
Pedro de Solís y Valenzuela

[1]	Narrador 0 (no representado)		[Andrés → cueva = (inscripciones y dibujos, “cartapacios”)]
[2]	Amigos	↔	Arsenio... “cartapacio”
[3]	Arsenio = (Narrador 1) comienza el recuento de su vida [historia 1]		
	Juventud		amigos Leoncio - Roselinda [historia 2] (Visión de la mano)
[4]	Amigos	↔	Arsenio [“cartapacio” Andrés ingresa al Convento de La Candelaria]
[5]	Narrador 1 = Pedro Padilla		[historia 3] (Visión del hombre sin cabeza) Arsenio Leonor = (Delia) [continúa historia 1] Arsenio Casimira Arsenio Ascanio ↔ (Casimira) SUSPENSO
[6]	Amigos	↔	Arsenio
[7]	Narrador 1 =	=	casos de personas que han visto el averno (Éxtasis/ visión/ resurrección) Pedro Porter [historia 4] SUEÑO SUSPENSO
[8]	Amigos	↔	Arsenio
[9]	Narrador 1 =	=	Pedro Porter [continúa historia 4]
[10]	* Fernando = Narrador 2		[narra brevemente un caso semejante]
[11]	Grupo	↔	Arsenio
[12]	* Padre Prior = Narrador 3		Convento de La Candelaria [historia 5] ...[“Cartapacio”]
[13]	Grupo	↔	Arsenio
[14]	Narrador 1 = vida de San Bruno		[historia 6] SUSPENSO Parlero difunto de París [cuentecillo]
[15]	Grupo	↔	Arsenio
[16]	Narrador 1 = vida de San Bruno [continúa historia 6]		SUSPENSO Vida de San Benito [historia 7] Raciones de carne [anécdota] Aparición de San Pedro [anécdota] Conde Rogerio [suceso] [Continúa historia 6]
[17]	Amigos	↔	Arsenio... [“cartapacio”... Fernando viaja a España]
[18]	Narrador 0 jilguero [Suceso]		
[19]	Narrador 1 = continúa el recuento de su vida [historia 1]		
	Ascanio ↔ Casimira ermitaña		Arsenio (toma nombre de Arsenio 1) SUEÑO Arsenio Arsenio 1 Arsenio Casimira monja
[20]	Grupo	↔	Arsenio se hace religioso
[21]	Narrador 0 = (se identifica como Pedro de Solís y Valenzuela)		Narra la vida de los amigos después de que Arsenio ha ingresado al Convento de La Candelaria Hurto de la calavera [caso] Don Juan [caso]...] Don Martín [caso]... “cartapacio” Don José [caso]...] Don Martín y su padre [caso].] Arzobispo Almanza [Suceso]

Nota: Las numeraciones en negrilla y en corchete son nuestras. *Fuente:* Rodríguez-Arenas (1995, pp. 481-482).

Rodríguez-Arenas marca, en la estructura narrativa, los momentos en los que se presentan las intervenciones de los distintos narradores y las historias que estos relatan. Por un lado, se identifica un *narrador 0* que cuenta la reunión de los cuatro jóvenes con Arsenio y demás hechos que se dan en ese periplo. Por otro lado, se reconocen otros tres narradores, a los que el *narrador 0* les cede la voz. Finalmente, observamos cómo el *narrador 0* revela su identidad, identificándose con Pedro. En este punto, algunos encubrimientos de carácter ficcional, como el anterior, son develados como un preeminente signo metaficcional y metacrítico (Cadauid y Lozada, 2021).

Es pertinente hacer unas precisiones en términos del orden de la estructura narrativa de *El desierto*. Un suceso cardinal de la diégesis se presenta erróneamente en la estructura citada: el viaje de Fernando a España no se da antes de que Arsenio se ordene como Fray, ni antes de terminar de relatar lo que sucedió en su llegada al Nuevo Mundo, junto a la prima Casimira. Reordenamos la estructura en su parte final, como se muestra en la Figura 2.

La ausencia, en la anterior estructura narrativa, de las diferentes tipologías textuales que también componen el sistema de *El desierto* responde a que solo se atiende al plano de los desplazamientos de

los personajes a lo largo de la diégesis; es por ello por lo que se tiene como guía de marcación los cambios en las instancias narrativas.

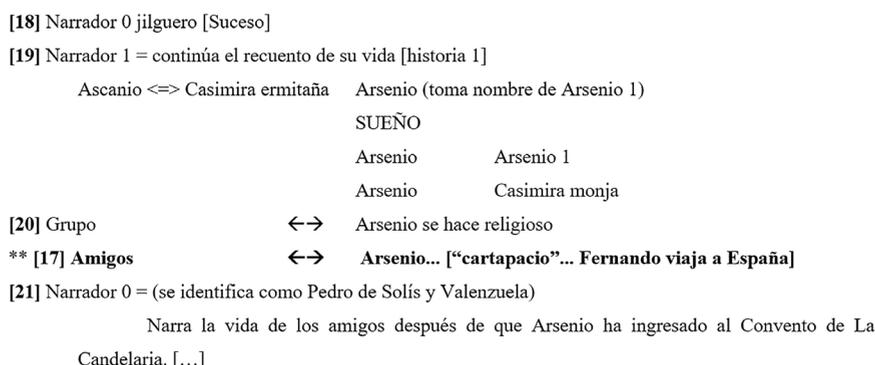
Es importante anotar que las obras dramáticas, como el “Auto Sacramental” y la “Representación...”, deben ser incluidas en la secuencia veintiuna [21], debido a la traslación narrativa en la que el *narrador 0* cede la voz y se abre el espacio de la representación teatral.

Aun así, el laberinto, los versos (sonetos, romances, etc.), las obras dramáticas, la leyenda, la parábola, las epístolas y demás tipos discursivos que contiene la obra se elevan en el mismo nivel informacional dentro de la estructura narrativa. Por ello, deben estar referenciados todos, sin excepción, pues cada uno se erige como *acontecimiento* en los márgenes del argumento: son funcionalmente agentes de psicagogia (conducción del alma).

Estratificación de la estructura narrativa

Nos disponemos aquí a dar cuenta de la estratificación de la estructura narrativa, dentro de la propuesta de la semántica narrativa extensional, en la que es necesario traer hasta aquí el deslinde entre las nociones de *fábula* y de *argumento* elaboradas por Doležel (1999), que a su vez sintetiza los aportes de Barthes y Mukařovský.

Figura 2 Reorganización de la estructura narrativa de *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*, de Pedro de Solís y Valenzuela

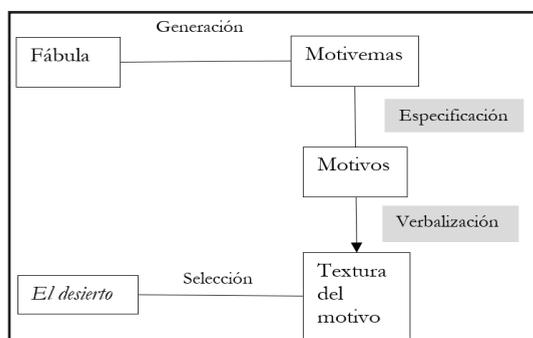


Fuente: Elaboración propia, a partir de Rodríguez Arenas (1995, pp. 481-482). Nota: Se resalta en negrilla el cambio de órdenes en el esquema.

Recordemos que la *fábula* expresa el orden secuencial de los motivemas. El motivema (M) es una proposición que predica un acto (Act) de un actante (Ant). Por su parte, el argumento expresa el orden secuencial de los motivos de la obra. El motivo (m) es una proposición que predica una acción (a) de un personaje (c). Además, el elemento primordial del modelo tripartito de Doležel, que reivindica el carácter fundamental del examen empírico, corresponde a la *textura del motivo*, que es una frase narrativa del texto artístico literario dado. Para clarificar la estratificación de la estructura narrativa, proponemos la Figura 3.

Vamos a iniciar con la aplicación del esquema estratificacional, para demostrar la validez del

Figura 3 Estratificación de la estructura narrativa



Fuente: Basado en los esquemas de Doležel (1999, pp. 58 y 73).

argumento que hemos desembozado anteriormente y que asume al objeto empírico en cuestión como un texto híbrido (Cadavid y Lozada, 2021), pero unitario.

Como parte de esta aplicación del modelo de estratificación de la estructura narrativa de *El desierto*, es necesario hacer algunas aclaraciones para efectos de su lectura. Las cadenas de motivemas han sido enumeradas según el desarrollo de la historia; asimismo ha ocurrido con la secuencia de cadenas de motivos. Sin embargo, para seguir la lógica de los eventos y sus efectos, de las cadenas de motivema (invariantes) se desprenden las

cadenas de motivos y su numeración corresponde al orden en que la información ha sido presentada en *El desierto*. La fábula, por tanto, resultará de seguir la numeración de las cadenas de motivemas; mientras que el argumento se obtendrá de seguir la numeración de las cadenas de motivos.

1. Cadena de motivema (><): M = Actante (Ant) + Acto (Act)

Cadena de motivema: »El héroe descubre el espacio/objeto de transformación«

Cadena de motivo (><): m = personaje (c) + acción (a)

>Don Andrés halla la cueva< (1)

Textura del motivo:

El joven valeroso, nada tímido o cobarde, de vn lijero salto ocupó la tierra y, atando el bruto a la ojasas ramas de vn silvestre leño, enbrazando el bicorte veneblo, al entrar en quella güeca tumba o rotura de la tierra [...] (Solís y Valenzuela, 1985, Vol. III, pp. 7-8).

>Don Andrés lee y copia los cartapacios< (2)

Mas lo que más arrebató su vista fueron diversos jerglíficos que por las paredes avía con primor singular dibujados, orlados de devotísimos versos que a devoción y a espíritu movían, a los pies de vna pintura de la Reyna de los Angeles, María Santíssima Señora Nuestra, de la advocación de Chiquinquirá, que con este título es la Patrona deste nuevo mundo y la que en él, como en todas partes, obra singulares maravillas y prodigios. Leyó vnas octavas que, por breves, copió de su letra antes de salir de la cueba y dezían así [...] (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, pp. 20-21).

>Antonio, Pedro y Fernando leen en voz alta “El Juicio Particular de Cada Uno, del Juicio Infernal”< (8)

Aquí hizo pausa Don Fernando y dijo: Realmente, amigos, que estos versos están significativos y llenos de alma. Exprimen con doblada énfasis y con su llaneza tocan a lo vivo; tienen conceptos de fondo donde tiene en qué cevarse la atención y qué rumiar mucho la comprensión. ¡Qué verdades tan ciertas (dixo Antonio) las que contienen! Ojalá que supiésemos aprovecharnos de ellas. No censuremos ahora los versos: aprovechémonos de ellos, respondió Don Pedro,

y prosiga Don Fernando los que se siguen. Así lo hizo, leyendo así [...] (Solís y Valenzuela, 1985, Vol. III, p. 103).

Con esta primera cadena de motivema podemos notar que se derivan tres cadenas de motivos (variantes) que cumplen con la misma función invariante: »El héroe descubre el espacio/objeto de transformación«. A su vez, cada cadena de motivo está verbalizada en su propia textura de motivo. Desde esta primera secuencia quedan estructuralmente imbricadas la subestructura espacial, la subestructura de personajes y la subestructura de tipologías textuales.

Esta precisión semántica al nivel de la estructura narrativa total del objeto empírico en cuestión demuestra la artificiosa arbitrariedad de prescindir de la textura concreta de *El desierto*, con el propósito de insertarlo en una diacronía genológica igualmente artificiosa y peligrosamente arbitraria. La expresión más rotunda y anacrónica de esta tendencia es la extendida proclama: “primera novela hispanoamericana” (Orjuela, 1984), consigna carente de fundamentación metodológica y teórica.

384

2. Cadena de motivema: »El maestro conduce al héroe«

Cadena de motivo: >Arsenio se encuentra con los jóvenes< (4)

Textura del motivo:

Abrazáronlo amorosamente, y en breves palabras Dn. Andrés satisfizo a sus preguntas diciendo: esa ligera cierva que a tus huellas quieta reposa, a sido la causa de tan ma[ra]villosa efecto, para que siguiéndola me conduxesse a la dicha de ver esta tu habitación, de leer tus escritos y de conocerte (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, p. 154).

>Arsenio narra su pasado a los jóvenes< (5)

Largo decir sería contaros aquí por orden la historia de mis años. Los que fueron sin culpa se pasaron en llanto; los del conocimiento, en caer; los del desengaño ya son, mediante la divina gracia, en levantar (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, p. 164).

>Arsenio narra la historia de Leoncio y Roselinda< (6)

Mas, como Leoncio, criado en mucha libertad, despreciando sus castos laços, se precipitasse a la corriente de los vicios, permitiéndose, ¡qué horror!, a otros brazos, adulterando el amor debido a tal esposa, y de ella, no a fuer de zelosa sino a fuer de santa, le amonestasse diversas vezes que saliesse de tan errados passos, llegó a aborrezarla en tan summo grado que le dio en maquinár su fatal ocasso (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, p. 167).

>Arsenio narra la historia del Hijo Pródigo< (7)

Arsenio entonces sacó vn cartapacio del pecho y dijo: no cumpliera yo con la obligación en que me avéys puesto con vuestras relaciones de tan lindos y escogidos versos, si antes de proseguir la relación de mis sucesos, no os correspondiera con otros míos, aunque no de tan relevante estilo. Beynte sonetos son en que tengo delineada la historia del hijo pródigo, y antes de entrar en la mía, que es tramsupto de ella, os los quiero leer por consuelo mío (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, p. 240).

>Arsenio narra la historia de la leyenda de Pedro Porter< (11)

Ni es verdadero lo que los malos dicen: que no se a conocido quién aya buelto del ynfierno, porque con muchos y cassi innumerables los que en la ley evangélica an resuscitado de los muertos, que por admirable disposisión divina an testificado con apalabras y obras aver visto y aun aver sufrido por algún tiempo las penas del purgatorio o del ynfierno (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, p. 395).

>Arsenio narra la biografía del Glorioso Patriarca San Bruno< (12)

Comenzaron a caminar y para dar alivio al breve camino sacó Don Pedro vnos papeles del pecho y dijo que quería leerles lo que aquella noche avía trabajado en la versión de la epigramma del gloriosísimo Patriacha S. Bruno (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, p. 447).

>Arsenio narra la historia de la prima Casimira< (13)

Assí lo hizo Arsenio diziendo: Prosiguió Cassimira su narración que en summa fue decir los santos consejos con que el habitador de la

cueba la dejó instruida. Y dejándola sola para que se ejercitase en la soledad, y dándole aquella vestidura de palmas que él avía tejido, se avía ausentado a otra cueba, que ella hasta entonzes no sabía ni avía descubierto. Calló aquí con malicia lo más cierto de la historia y es que se avía con verdad descubierto al hermitaño venerable, diziéndole el riesgo de su naturaleza débil oculto con el traje de varón, y ésta fue la causa de ausentarse el santo varón, dexándola en guarda y custodia de la cueba en el ínterim que él iba a vna ciudad allí cercana, para donde él tenía trillada senda, a prevenirle seguridad en vn convento (Solís y Valenzuela, 1984, Vol. II, pp. 331-332).

>Arsenio narra la historia de su maestro homónimo, el ermitaño Arsenio< (14)

No quiero cansaros con la prolixa relación de los consejos santos que aquella noche me dio Arsenio para la enmienda de mi vida, cuánto me divertió de que no buscasse a Casimira, si bien en todos sus discursos no se dio por entendido de saber el misterio del disfraz y los successos passados de que ella con verdad le avía dado quenta (Solís y Valenzuela, 1984, Vol. II, p. 337).

En esta segunda cadena de motivema, »El maestro conduce al héroe«, en el manuscrito de Yerbabuena (ejercicio de reescritura realizado por Pedro de Solís y Valenzuela), encontramos una variación relevante. El maestro, como actante, no se hace presente, sino que, a través de los objetos/espacios, ocurre la conversión de los héroes; es decir, es a través de la cueva, la verita, los cartapacios, los poemas y demás elementos que se materializa la conmoción y la conducción espiritual de los jóvenes.

3. Cadena de motivema: »El héroe crea«

Cadena de motivo: >Jóvenes escriben sonetos< (3)

Textura del motivo 1:

Quería proseguir Arsenio en su relación, y Don Pedro le pidió que descansasse vn rato, porque por ser casso tan notable, y como primer passo de la vida de San Bruno, en tanto que él descansava para proseguir su relación, quería ponerlo en verso, pues es cierto que con su organidad y consonancia podría ser alguno se moviesse más (Solís y Valenzuela, 1984, Vol. II, p. 55).

Textura del motivo 2:

Del atrevimiento parece que quiso pedir perdón en los siguientes dísticos, que allí también dejó escritos. Y no quiero ocultarlos a tu noticia, quando me he formado, o introducido, a crononista de todo lo que avía y lo que sucedió en aquel Desierto Prodigioso (Solís y Valenzuela, 1985, Vol. III, pp. 46-47).

Podemos observar que, en esta tercera cadena de motivema, se especifica un solo motivo: >Jóvenes escriben sonetos<. Sin embargo, por ser un motivo que, por su importancia para la historia, se reitera durante toda la obra, las texturas del motivo tienen gran cantidad de fragmentos para ilustrar este fenómeno. En este punto es necesario recordar que, para *El desierto*, la escritura es un proceso de recreación de la experiencia mística cristiana.

4. Cadena de motivema: »El héroe se convierte«

Cadena de motivo: >Don Andrés se interna en el convento de la Candelaria< (9)

Textura del motivo:

En el ínterim que así gastaban el tiempo, lo aprovechaban Arsenio y Dn. Andrés en caminar al convento de los augustinos recoletos, y aviéndolo visitado y venerado la santa imagen, su patrona, negoció el santo viejo lo que pedía quedando enteramente satisfecho D. Andrés de la santa vida de aquellos venerables ermitaños, pidió al prelado le admitiese en la compañía de aquellos santos varones. Tubo por padrino a Arsenio, a su gentileza, habilidad y disposición; y así lo admitieron, concertando de volver dentro de 4 días a recibir el hábito de aquella sagrada religión (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, pp. 192-193).

>Los jóvenes van a la ordenación de Don Andrés< (10)

Aquí se juntó la comunidad y se acomodaron de asientos Dn. Fernando y sus compañeros y algunos devotos vezinos de aquellos contornos, que avían sido conbidados de los religiosos a ver aquel festejo, que prometía ser muy devoto por la noche en que se hazía y por los autores en él que concurrían o le avían ordenado. A poco rato de silencio, se enpezó la comedia que aquí se sigue,

que la curiosidad de Dn. Fernando no le permitió quedarse sin traslado para lograrle esta relación (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, pp. 520-521).

>Don Fernando se ordena cartujo< (15)

Ya tenía Don Fernando a este tiempo tratada su prentensión de ser monje cartujo en la insigne y real cassa de Sancta María de el Paular; ya andava inquiriendo y preguntando los informes de lo necessario para mejor conseguir su intento [...] Y assí halló a la ocaasión que llegaron las nuebas de la entrada felice en la Cartuxa de Don Fernando, y assí le escribió assí [...] (Solís y Valenzuela, 1984, Vol. II, pp. 700-701 y 739).

Todo el ejercicio aplicativo hasta aquí desembozado devela cadenas de motivos-fábula, es decir, cadenas de motivos trascendentales para la historia de *El desierto*.

Las diferentes acciones, expresadas en los motivos que tienen como función la conducción espiritual de los jóvenes criollos, son relevantes para lograr el efecto final: la conversión del héroe. De esta manera, al eliminar o denominar como “objetos superfluos” a algunas tipologías discursivas dentro de *El desierto*, como algunas tradiciones historiográficas y críticas sugieren, se estarían asumiendo a los motivos trascendentales como motivos no fábula. En otras palabras, se reconstruiría una historia que no está soportada por la verbalización de las texturas de los motivos.

Fundamentación semántica del estatuto ficcional en los niveles narrativos

La nueva estructura narrativa y la relación de los motivos nos impele a abordar la conformación de los niveles narrativos, cuestión polémica si se quiere mirar desde qué punto de vista los comentaristas se han aproximado a *El desierto*. La construcción del argumento influye en la reparación que se haga de los niveles narrativos.

El elemento metaficcional dentro de la obra no debe prestarse para confusiones en la elaboración de un cuadro narratológico, lo que no quiere decir que la identificación del *narrador 0* con un

personaje de la diégesis no merezca glosa e interpretación. No obstante, las jerarquías en las voces narrativas deben referir al total del campo de referencia interno (Harshaw, 1997) y no únicamente a uno de sus niveles sobresalientes.

Diógenes Fajardo Valenzuela (2002) nos presenta un esquema muy deficiente sobre los niveles narrativos de *El desierto*, que se fracciona en cuatro márgenes (véase Figura 4). En el primero de ellos ubica al “autor real” y al “lector real”, en este caso, Pedro de Solís y Valenzuela y cualquier lector que acceda a la obra. Estamos, pues, en los límites del campo referencial externo del texto. Al segundo nivel lo llama “Marco histórico”, en el que sitúa a los “personajes históricos”: Pedro, Fernando, Andrés y Antonio. En esta arista no se especifica un narrador; sin embargo, se utiliza el concepto de “extradiagético” como equivalente al nivel extrasistémico del texto.

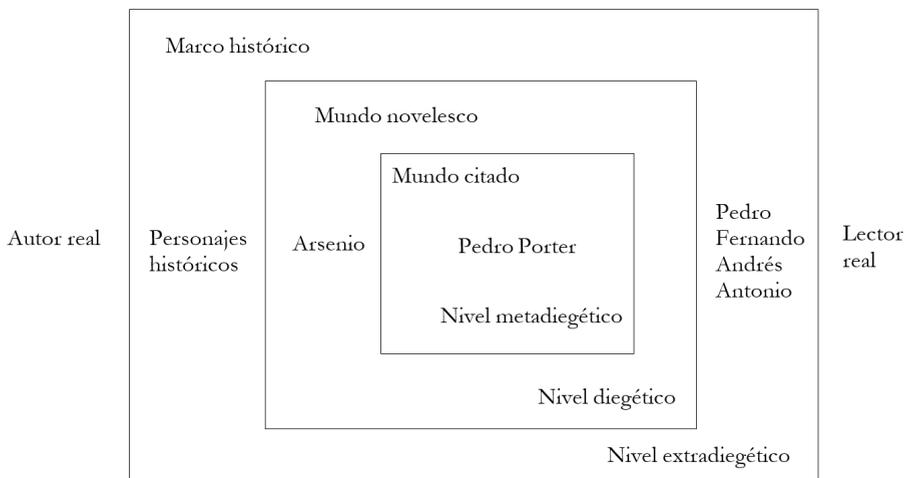
Para sustentar dichas posiciones en este nivel, Fajardo Valenzuela expresa:

Los cuatro amigos se ubican muy ambiguamente en el plano de lo histórico, pues son personajes *reales*, pero a la vez se comunican con personajes de naturaleza mucho más novelesca que histórica. En ese sentido se pueden considerar como pertenecientes al plano externo (extradiagético) del relato *propriadamente novelesco*, el cual gira alrededor del enigmático personaje, dueño de los cartapacios hallados en la cueva por Andrés (2002, p. 66; las cursivas son nuestras).

Al tener como filtro de lectura la tesis de que hay una novela dentro de la obra miscelánea, el crítico propone como eje de la diégesis las aventuras de un solo personaje (Arsenio), mientras que los demás quedan supeditados a otro tipo de funcionamiento textual. Es decir, al atribuirles a los demás personajes (Andrés, Fernando, Pedro y Antonio) el carácter de “reales”, inmediatamente está dando cuenta de un contrato textual distinto al que se establece con toda ficción.

El crítico propone un desplazamiento del campo de referencia externo al campo de referencia interno que no encaja en la doble dinámica de

Figura 4 Esquema de Fajardo Valenzuela sobre los niveles narrativos de *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*



Fuente: Fajardo Valenzuela(2002, p. 67).

modelización y representación. En este sentido, Fajardo Valenzuela cree ubicar a estos personajes en el nivel extrasistémico del texto, llamándolo nivel “extradieético”, desconociendo que dicho concepto solo puede aplicarse a los niveles y las estratificaciones en las que se jerarquizan los narradores dentro de la diégesis (Pozuelo, 2003).

Ahora bien, todo esto tiene dos explicaciones: 1) la inclusión equívoca, dentro de los niveles narrativos, del carácter metaficcional de la obra; y 2) el sesgo de lectura propiciado por la primigenia exégesis de Orjuela (1984, 1986, 2003), cuyo planteamiento es que *El desierto* contiene una *novela de personaje* (el eje-héroe es Arsenio), ceñido a las anacrónicas categorías novelescas propuestas por el teórico e historiador alemán Wolfgang Kayser.

Orjuela (1984) plantea que *El desierto*,

Por su índole podría clasificarse, de acuerdo con las categorías de Kayser, en novela de personaje, teniendo en cuenta que su estructura y el hilo narrativo, como ya se ha observado, depende de las acciones del héroe que —en la terminología de Lukács— busca como agonista problemático un valor auténtico (en este caso religioso) en un mundo degradado (p. 65).

De esta manera, el comentarista está aplicando categorías teóricas de un paradigma generativo, como los propuestos por Kayser y Lukács en sus

respectivos trabajos sobre la teoría de la novela europea, que no se corresponden con el paradigma generativo de las textualidades coloniales del Nuevo Mundo. Al querer equiparar la novela europea con la “novela colonial”, Orjuela se torna arbitrario, decantando la unidad sistémica del texto en un tamiz que separa los segmentos que ese extemporáneo marco teórico no reconoce.

Como ejemplos que sustentan la divergencia metodológica en la aproximación a su específico objeto de estudio (la novela europea), en los dos autores a los que Orjuela se supedita, véanse, entre otros, Kayser (1964) y Lukács (1999).

Al tercer margen, Fajardo Valenzuela lo denomina “Mundo novelesco”, que vendría a corresponderse con el “nivel diegético”. El narrador es Arsenio y no se identifican los narratarios, puesto que los demás personajes se encuentran en otro nivel.

El cuarto margen es el “nivel metadieético”, en el que sitúa a la leyenda de Pedro Porter, nombrándola como “Mundo citado”. Arsenio es el narrador de la leyenda y en ocasiones retoma fragmentos en los que emula la voz de Porter. No obstante, es interesante detallar que cuando en la construcción de un cuadro que da cuenta de los niveles narrativos jamás se señale por lo menos un narratario, tal ausencia da al traste con el fundamental

sistema de representaciones que pretende instaurar *El desierto*, en consonancia con el orden colonial ideológicamente dominante.

Nos hemos servido de este cuadro para observar la dificultad en la identificación diáfana de los niveles narrativos de *El desierto*, dada la abigarrada integración de distintas tipologías textuales y de tipos discursivos. Nosotros nos permitimos crear nuestro propio cuadro, en contraste con el ya analizado (véase Figura 5).

En el nivel *extrasistémico* del texto tenemos al “autor real” y al “lector real”, que en este caso son Pedro de Solís y Valenzuela, y cualquier persona que tenga acceso a la obra, respectivamente. Luego, en el primer nivel, en la diégesis, nos encontramos con un narrador extradiegético representado. Este *narrador 0*, como lo denomina Rodríguez-Arenas, es anónimo desde el inicio de la obra hasta poco antes del final.

No bien apenas avía salido Dn. Andrés de aquella obscura selva, y dexado sola aquella célica morada, y no bien apenas comenzaban las nubes a vendar los ojos del cielo con sus oscuras nieblas, quando entró en ella su dichoso habitador, bien ageno de los sucessos que avían sucedido, y hiriendo vn rebelde pedernal con

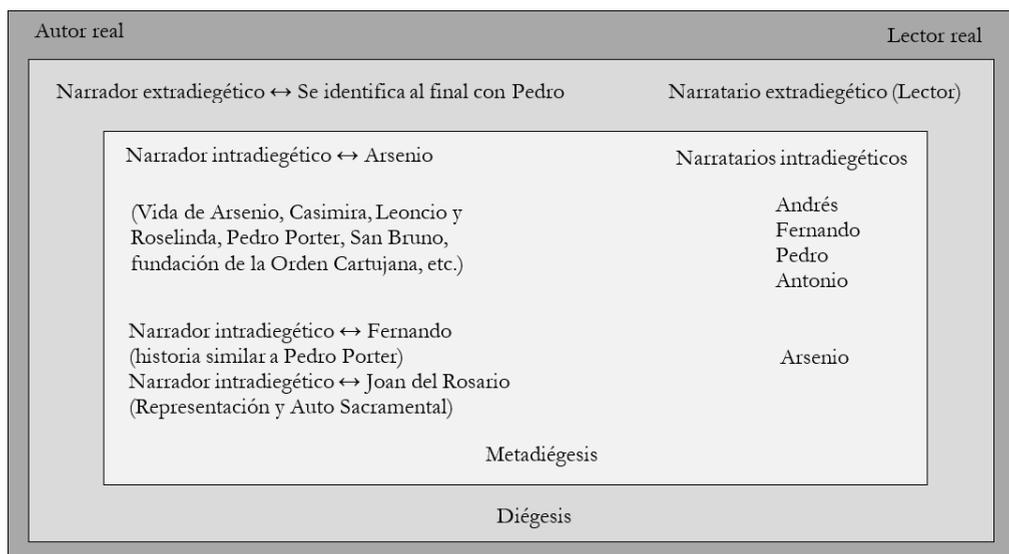
azerado esclavón, prendiendo sus centellas en la yesca, encendió vna luz (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, p. 150).

Cuando los muchachos regresan de su encuentro con Arsenio en el Desierto, el *narrador 0* desvela la identidad de los cuatro jóvenes criollos y la suya propia —la que equipara al personaje de Pedro, quien está escribiendo una obra titulada “El desierto prodigioso”, dentro de la pieza homónima que ha llegado hasta nosotros—. Este marco metaficcional que se nos descubre debemos justipreciarlo en toda su potencialidad analítica, pero por ahora dejemos su interpretación en un estado incipiente.

[...] (que ya no es justo que dissimule los nonbres propios como enpezé al principio) [...] La primera mansión que hizieron en este feliz viaje fue al templo y casa de N. S^a.de Chinquinquirá, Patrona abogada de todo el Nuevo Reyno de Granada. Y de propósito, y con arte y cuydado la omitte mi pluma porque ha de ser el asunto principal de la segunda parte que intento escribir del *Desierto prodigioso*, como prometí al principio, y assí combido la curiosidad del letor para ellos, y voy abrebiando sucessos por llegar a los del convento de N. S^a. de la Candelaria que es quien patrocina esta primera parte (Solís y Valenzuela, 1984, Vol. II, pp. 446-447).

388

Figura 5 Niveles narrativos de *El desierto prodigioso* y *prodigio del desierto*



Fuente: Elaboración propia.

El narratario de la “relación” se configura desde el “Prólogo” hasta la “Mansión XXII”. Las frecuentes alusiones al “letor” en el final de cada “Mansión” dan cuenta de la disposición de una estrategia retórica que distancia este discurso narrativo de las narraciones del siglo XVI, con narratarios fijados por la estructura y la funcionalidad del texto. “Así cerró Arsenio el período de su historia y, rendidos ya del sueño por aver sido algo larga la sesión, se fueron a acostar. Y tú, letor, puedes también descansar hasta la Mansión siguiente” (Solís y Valenzuela, 1984, Vol. II, p. 416). Este “letor” es quien tiene el código de desciframiento del sistema y es a quien se representa con notable consciencia de artificio narrativo-didáctico-moralizante.

Existe un segundo nivel en el que se localizan otras voces narrativas. Es el nivel de la *metadiégesis*. No nos es posible seguir a Fajardo Valenzuela y a Orjuela en hacer de Arsenio el eje que tutela el mundo novelesco; eso sería aislar algunas estructuras del campo de referencia interno del texto de ficción literaria y mutilar su organicidad. Arsenio, al igual que Fernando y Joan del Rosario, hacen parte de los narradores intradieгéticos.

Ahora bien, según las historias que Arsenio refiera, pasa a ser un narrador intraautodieгético, *verbi gratia*, su vida en Europa, el arribo al Nuevo Mundo y su relación con Casimira: “Antes, o Cassimira, dije, arrojándome a sus pies, lleno de lágrimas, no es como piensas, mi intento dañado; el de tu remedio me obliga a buscarte [...]” (Solís y Valenzuela, 1984, Vol. II, p. 319). Otras veces, este personaje es intraparadieгético, por ejemplo, en la narración de las aventuras de Leoncio y Roselinda: “Las vanidades y locuras necias en que andábamos, no es conforme a la modestia el referirlas. Sólo diré cómo a este tiempo Leoncio se cassó ricamente con un prodigio de hermosura, con Roselinda” (Solís y Valenzuela, 1977, Vol. I, p. 166). Y en otras ocasiones es intraheterodieгético: léanse las historias de San Bruno, el Hijo Pródigo, la fundación de la Orden Cartujana, Pedro Porter, entre otras. Fernando y Joan del

Rosario, por su parte, son narradores intraheterodieгéticos que no se vinculan a las historias, solo las refieren.

En la instancia metadieгética, los narratarios se erigen dependiendo de la voz textual que asuma la concatenación narrativa. Al estar todos en un mismo espacio reunidos, si el *narrador 0* le cede la voz a uno de los contertulios, los otros inmediatamente se transforman en su auditorio. Así, pues, si Arsenio es quien habla, serán Andrés, Fernando, Pedro y Antonio (y los distintos personajes que los acompañen a lo largo de sus conversaciones) los narratarios de sus historias; lo mismo ocurre con las demás voces textuales en este nivel.

De este modo articulamos los niveles narrativos de *El desierto*, incluyendo todos los tipos discursivos que integra y siguiendo una subestructura argumental semánticamente fundamentada. Este es el eje narratológico desde el que se deben interpretar los mecanismos de producción de sentido más relevantes de la poética de la ficción literaria colonial que revela la obra, contribución indispensable para avanzar en una fundamentación de la proyección genérica del texto.

Desde su hallazgo y edición, *El desierto* ha sido objeto de debates infructuosos en torno a su clasificación genérica. La obra ha sido catalogada como novela colonial, como obra miscelánea, como compendio hagiográfico y hasta como novela histórica. Todas estas clasificaciones adolecen del mismo defecto: la incapacidad de leer la obra como totalidad. Para justificar cada una de estas denominaciones, era imprescindible rehacer la obra, ajustarla a las configuraciones literarias que nos resultaban más familiares.

Las precisiones semánticas que este artículo postula van orientadas a fundamentar una reformulación de la proyección genérica que caracteriza la recepción crítica del texto de *El desierto*. Para ilustrar estos debates se recurre, a continuación, a la extendida reivindicación como primera novela hispanoamericana, acuñada por Orjuela.

Conclusiones

Para pensar en los géneros literarios, hay que adjuntar la evolución, la transformación y el desplazamiento que sufren en un corte sincrónico delimitado. El movimiento evolutivo de los géneros literarios también depende de los distintos lugares desde los que se posiciona el analista. Caracterizar un género con un solo significado estático suprahistórico es desconocer la dinámica cultural que connota el tipo discursivo dependiendo del período, momento, proyecto creador y auditorio.

En este punto, un importante trabajo de Miguel Gomes (1999) matiza tres atributos básicos de la noción de “género”, en un trabajo genológico aplicado a los tipos discursivos literarios hispanoamericanos. El primer atributo caracteriza “el ‘género’ como noción poética *vacía*, replanteable o desechable, regida por preferencias y tendencias de sus usuarios” (p. 17). La captación de las formas dependerá, entonces, de la percepción de cada individuo y no habrá manera de cotejar dichas apreciaciones para llegar al consenso unánime. Ergo, las tipologías genéricas serían evasivas, variables, mutables y su reconstrucción devendría de la óptica que las categorice. Más que un atributo, se trata de uno de los principales obstáculos para la fundamentación de una teoría de los géneros literarios y una ciencia genológica.

El segundo atributo de los géneros literarios, según Gomes, es el reconocimiento de su naturaleza intertextual: “*Al menos dos* textos han de compartir *explícita* o *deliberadamente* ciertos rasgos para que se pueda hablar de ‘tipo’ literario” (1999, p. 18). No habrá, pues, un solo texto que pueda ser un género en sí mismo, sin que su estructura genérica no tenga eco en otro texto, por lo que el nacimiento de un tipo literario no dependerá del texto que lo inicie, sino de la lectura y de la posterior reescritura que se haga de sus códigos generativos.

De esta forma, la cualidad inclasificable de las textualidades coloniales del Nuevo Mundo, sobre la que reflexionaba David Lagmanovich (1988) y que lo impulsó a defender una tesis como la de “El libro único, el libro que es su propio género” (p. 413), resulta inasible. Para explicar esta imposibilidad, miremos una justificación culturoológica en Lotman:

[...] para que aparezca la posibilidad de introducir desde el exterior un texto en un sistema que por su estructura inmanente puede ser pensante, son necesarias, como mínimo, dos condiciones. En primer lugar, dicho texto debe existir, y, en segundo, el sistema debe ser capaz de reconocer qué clase de texto es éste, o sea: entre el sistema y los irritantes provenientes del exterior debe crearse una *situación semiótica*, lo cual supone una explosiva transición del estado de Naturaleza al estado de la Cultura (1998, pp. 16-17).

La correspondencia de “una conciencia que preceda a una conciencia” es la constante que propicia la estimulación y la conexión de los dispositivos fijados en la memoria. Por lo tanto, la generación de una taxonomía de las clases de textos debe traslucir una semiosis cultural empíricamente verificable.

A un texto no puede atribuírsele la cualidad de ser el “primero en”, como propuso Orjuela con el *El desierto*, sin antes tener fijado en la memoria cultural una experiencia semiótica de recreación. Cuando los historiadores de la literatura hispanoamericana se ven impelidos a reconocer la existencia de fenómenos artístico-literarios en la Colonia, confunden dos dimensiones del hecho. La primera dimensión es que el sistema literario, el sistema de la “literatura artística”, “es una variable, no una constante, y los marcos que lo determinan son prácticamente inagotables [...]” (Gomes, 1999, p. 18). Esto constituye una primera confusión.

La definición que, en un trabajo fundacional sobre las “novelas coloniales”, diera Cedomil Goic (2008), en atención a la realizada en 1955 por Kayser (también acogida, como ya se ha visto,

por Orjuela), deriva en una absoluta incorrespondencia entre la clase y el texto clasificado.

Novelas son las narraciones imaginarias que presentan un narrador ficticio, integran un lector ficticio y se refieren a un mundo; narraciones que adquieren una forma cerrada cuando acontecimiento, personaje o espacio se constituyen en el plano configurante. La situación narrativa así comprendida tiene tono privado y se destina al lector individual, lo cual la diferencia de la situación narrativa épica que es de tono elevado y se endereza a la comunidad (Goic, 2008, pp. 370-371).

Trabajemos a partir de esta definición. Primero, el autor vincula en una misma frase dos categorías que no guardan ninguna relación entre sí: *ficción e imaginación*. La primera categoría alude a un mecanismo pragmático de producción y circulación de sentido, mediante el cual todo texto artístico-literario se relaciona referencialmente con una cultura dada. Aunque estos dos estadios han construido una enorme tradición que los lía, en nuestros días tal confusión es una ingenuidad injustificable.

Segundo, “acontecimiento, personaje o espacio” son estructuras, entre otras más, que integran el sistema total del texto, único agente “configurante” como macroestructura. Luego, “la situación narrativa así comprendida”, que en la sintaxis de la definición de Goic parece integrar a todas las estructuras anteriores, corresponde a otra estructura diferente, cuya relación semiótica con las demás no pasa por la jerarquización, sino por la sistematicidad de su entronque organizativo.

Por otra parte, el “tono privado” del que habla Goic guarda estrecha dependencia con la definición burguesa que el género novela reclama en la Europa de los siglos XVIII y XIX. El “tono” de las textualidades coloniales es radicalmente opuesto: didáctico moralizante. El sistema de estas textualidades no vehicula la *aisthesis* íntima de lectores indistintos, sino que propugna por el establecimiento de un orden de mundo, el orden colonial.

Desmenuzada así, la definición de Goic omite el tercer atributo de los géneros literarios, propuestos por Gomes: ser *fenómenos sociales*. Lo que implica que la noción de *género* en el sistema literario debe prestar especial atención a las disputas de poder que, en un corte sincrónico, articulan cada convención de lo que es o no literario.

Esta es la segunda dimensión que se confunde en investigaciones como las de Goic y Orjuela: introducen, por medio de una clasificación, dentro de un sistema literario anacrónico, textualidades que no se ajustan a los códigos del sistema imperante en la sincronía de su actividad histórico-crítica. La consecuencia, poderosamente aciaga, de esta metodología artificiosa es la mutilación del texto, a costa de su clase, invirtiendo el tránsito teóricamente lógico, que se desplaza del texto al género (Schaeffer, 1988), en una dinámica que va de manera incomprensible del género al texto.

Cuando Orjuela reacciona ante la no inclusión de *El desierto* en la selección de las “novelas coloniales” de Goic, no lo hace atendiendo al texto híbrido archiintegrado como sistema orgánico (Cadavid y Lozada, 2021), sino al texto de una “novela” incluida en la obra y que sí se ajustaría, en su enrevesado entender, a los códigos que ese género ostenta en la tradición historiográfica europea de comienzos del siglo XX.

El riesgo que constituye el que cada sesgo de lectura construya “los géneros a su imagen y semejanza” (Gomes, 1999, p. 22), nos persuade del sumo tacto que debe dirigir las resoluciones que demos a los problemas genológicos de las textualidades coloniales. La dilucidación de las configuraciones poético-retóricas, discursivo-ideológicas, sincrónico-culturales, antecede a cualquier clasificación. Lo que no quiere decir que la genología, dentro de la teoría del lenguaje literario, tenga un carácter secundario; todo lo contrario: ahí donde comienza la una, también inicia la otra. Son ciencias correlativas, pero no exclusivas en la resolución satisfactoria del problema de la “literariedad”.

Referencias

Albadalejo, T. (1990). Semántica extensional e intensionalización literaria: el texto narrativo. *Epos. Revista de Filología*, (6), 303-314. <https://doi.org/10.5944/epos.6.1990.9700>

Arango, M. (1989). *Origen y evolución de la novela hispanoamericana*. Tercer Mundo Editores.

Cadauid, J. y Lozada, V. (2021). Una poética de la ficción literaria colonial: el texto híbrido archintegrado de *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 23(1), 289-330. <https://doi.org/10.15446/lthc.v23n1.90602>

Cristina, M. (1989). La literatura de la Conquista y la Colonia. En A. Mejía Tirado (Coord.), *Nueva Historia de Colombia. Vol. 1. Colombia indígena, Conquista y Colonia* (pp. 253-299). Platena Colombiana Editorial S. A.

Doležel, L. (1999). De los motivemas a los motivos (Joaquín Martínez Lorente, Trad). En *Estudios de poética y teoría de la ficción* (pp. 51-89). Universidad de Murcia. (Trabajo original publicado en 1972).

Fajardo, D. (2002). *Coleccionistas de nubes. Ensayos sobre literatura colombiana*. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo - Yerbabuena.

Goic, C. (2008). Novela hispanoamericana colonial. En L. Íñigo Madrigal (Comp.). *Historia de la literatura hispanoamericana. Tomo I. Época colonial*, (pp. 369-406). Ediciones Cátedra, Grupo Anaya S. A. (Trabajo original publicado en 1982).

Gomes, M. (1999). *Los géneros literarios en Hispanoamérica: teoría e historia*. EUNSA.

Harshaw, B. (1997). Ficcionalidad y campos de referencia: reflexiones sobre un marco teórico. En A. Garrido Domínguez (Comp.), *Teorías de la ficción literaria* (pp. 123-157). Serie Lecturas. ARCO/LIBROS (Trabajo original publicado en 1984).

Kayser, W. (1964). *Lo grotesco: su configuración en pintura y literatura*. Editorial Nova.

Lagmanovich, D. (1988). Para una caracterización de *Infortunios de Alonso Ramírez*. En C. Goic (Comp.), *Historia y crítica de la literatura hispanoamericana. Tomo I. Época colonial* (pp. 411-416). Editorial

Crítica y Grupo editorial Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1974).

Lotman, I. (1982). *Estructura del texto artístico* (2.ª ed.). Colección Fundamentos 58. Ediciones Istmo.

Lotman, I. (1998). Cerebro-texto-cultura-inteligencia artificial (Desiderio Navarro y Rinaldo Acosta, Trad.). En *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio* (pp. 11-24). Traducción de Desiderio Navarro. Frónesis Cátedra. Universitat de València. (Trabajo original publicado en 1981).

Lukács, G. (1999). *Teoría de la novela*. Colección Ensayo Contemporáneo. Opera Mundo. Biblioteca Universal del Círculo de Lectores.

Orjuela, H. (1984). “*El desierto prodigioso y prodigio del desierto*”, de Pedro de Solís y Valenzuela. *Primera novela hispanoamericana*. Instituto Caro y Cuervo.

Orjuela, H. (1986). *Estudios sobre literatura indígena y colonial*. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo - Yerbabuena.

Orjuela, H. (2003). *El discurso narrativo de ficción colonial en Hispanoamérica: cuento, relato breve y novela. Revaloración de un canon*. Colección Héctor H. Orjuela. Historia crítica de la literatura colombiana. Editora Guadalupe Ltda.

Pozuelo Yvancos, J. (2003). *Teoría del lenguaje literario*. Ediciones Cátedra.

Rodríguez-Arenas, F. (1995). Escritura y oralidad en *El desierto prodigioso y prodigio del desierto* (circa 1650), novela de Pedro de Solís y Valenzuela. *Revista Iberoamericana de Pittsburg*, 61(172-173), 67-484. <https://doi.org/10.5195/REVIBEROAMER.1995.6355>

Schaeffer, J. (1988). Del texto al género. Notas sobre la problemática genérica. En M. A. Garrido Gallardo (Comp.). *Teoría de los géneros literarios* (pp. 155-179). Arco/Libros. (Trabajo original publicado en 1983).

Solís y Valenzuela, P. de (1977, 1984, 1985). *El desierto prodigioso y prodigio del desierto* (3 tomos. Edición de Rubén Páez Patiño. Introducción, estudios y notas de Jorge Páramo Pomareda, Manuel Briceño Jáuregui). Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.

Cómo citar este artículo: Cadauid-Berrio, J. S., y Lozada-Gallego, V. (2022). Precisiones semánticas y contribuciones tematólogicas en la estructura narrativa de *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 375-392. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a05>

VOS: ¿JOVEN, POBRE Y VULGAR EN EL ORIENTE BOLIVIANO? UN ESTUDIO DE CORPUS SOBRE EL VOSEO EN CONVERSACIONES DE WHATSAPP

Vos: YOUNG, POOR AND VULGAR IN EASTERN BOLIVIA? A CORPUS STUDY ON VOSEO IN WHATSAPP EXCHANGES

Vos : JEUNE, PAUVRE ET VULGAIRE DANS L'EST BOLIVIEN ? UNE ÉTUDE DE CORPUS DU VOSEO DANS DES MESSAGES WHATSAPP

Vos: JOVEM, POBRE E VULGAR NO ORIENTE BOLIVIANO? UM ESTUDO DE CORPUS SOBRE VOSEO EM MENSAGENS DE WHATSAPP

Tatiana Maranhão de Castedo

Profesora, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.

tatiana.castedo@ifpb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-3794-5388>

org/0000-0002-3794-5388

Rubens Marques de Lucena

Profesor, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas de la Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

rubenslucena@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-0799-299X>

org/0000-0003-0799-299X

Carolina Gomes da Silva

Profesora, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas de la Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

carolinagsufpb@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1490-0814>

org/0000-0002-1490-0814

RESUMEN

Este artículo tiene como objeto de estudio el uso del 'voseo' en el oriente boliviano, más específicamente, en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. A partir de un corpus compuesto por grabaciones de conversaciones de WhatsApp entre padres e hijos, se verificó si la fórmula de tratamiento utilizada era compatible con la variación exigida por el contexto situacional, o sea, si el pronombre personal de segunda persona del singular, equivalente a tratamientos más formales ('usted'), era mantenido en esta relación interpersonal. El análisis se basó en la teoría de la sociolingüística variacionista, en la fonología entonativa y en las reglas de cortesía. Los resultados demuestran que el pronombre 'vos' es común en el oriente boliviano y se utiliza para expresar no solo familiaridad, sino también cariño y confianza. Además, la entonación de los enunciados contribuye a identificar un tratamiento cortés. Asimismo, permiten identificar que el dirigirse a uno de los padres a través del voseo no implica un tratamiento irrespetuoso, sino una forma cordial de tratarlos.

Palabras clave: formas de tratamiento; fonología entonativa; sociolingüística variacionista; voseo en Bolivia; fórmulas de cortesía.

ABSTRACT

This paper aims to analyse the use of *vos* in Eastern Bolivia, more specifically in the city of Santa Cruz de la Sierra. Based on a corpus made up of WhatsApp exchanges between parents and their children, we aimed to verify if the use of personal pronouns was compatible with the situational context; that is, if the second-person singular pronoun used in formal addresses (*usted*) was maintained in those interpersonal relationships. The analysis was based on variationist sociolinguistics, intonation phonology and politeness theories. The results show that the personal pronoun *vos* is common in Eastern Bolivia and is used to express not only related-

393



Recibido: 2021-08-18 / Aceptado: 2021-12-16 / Publicado: 2022-05-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a06>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. XXX-XXX, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

ness but also affection and trust. Likewise, the intonation of utterances also allows us to sustain that addressing parents using *vos* does not imply disrespect but rather a cordial way of address.

Keywords: forms of address; intonation phonology; variationist sociolinguistics; politeness theory; *voseo* in Bolivia.

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser l'utilisation du *voseo* dans l'est de la Bolivie, plus spécifiquement dans la ville de Santa Cruz de la Sierra. Sur la base d'un corpus composé de textes WhatsApp entre parents et adolescents, nous avons vérifié si l'utilisation de pronoms personnels était compatible avec le contexte situationnel, c'est-à-dire, si le pronom de la deuxième personne du singulier utilisé dans les adresses plus formelles (« vous ») était maintenu dans ces relations interpersonnelles. L'analyse était basée sur les hypothèses théoriques de la sociolinguistique variationniste, de la phonologie de l'intonation et des théories de la politesse. Les résultats montrent que le pronom personnel *vos* est courant dans l'est de la Bolivie et est utilisé pour exprimer non seulement l'intimité, mais aussi l'affection et la confiance. De plus, l'intonation des énonciations permet de soutenir que s'adresser aux parents par *vos* n'implique pas nécessairement un traitement irrespectueux, mais plutôt une manière cordiale de les traiter.

Mots clés: formules d'appel; phonologie de l'intonation; sociolinguistique variationniste; théories de la politesse; *voseo* en Bolivie.

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo o uso do *voseo* no oriente boliviano, mais especificamente, na cidade de Santa Cruz de la Sierra. A partir de um corpus composto por gravações de conversas de WhatsApp entre pais e filhos, analisamos se a forma de tratamento utilizada era compatível com a variação exigida pelo contexto situacional, isto é, se o pronome pessoal da segunda pessoa do singular, equivalente a tratamentos mais formais (*usted*), é mantido nessa relação interpessoal. A análise tomou como base a teoria da sociolinguística variacionista, a fonologia entoacional e as teorias da cortesia. Os resultados mostram que o pronome *vos* é comum no oriente boliviano e é usado para expressar não apenas familiaridade, mas também afeto e confiança. Além disso, a entoação dos enunciados permite identificar que, dirigir-se a um dos pais utilizando o *voseo*, não implica um tratamento desrespeitoso, mas sim uma forma cordial.

Palavras chave: formas de tratamento; fonologia entoacional; sociolinguística variacionista; teorias da cortesia; *voseo* na Bolívia.

Introducción

A menudo, el ‘vos’ es un pronombre relacionado con la variedad lingüística de argentinos y uruguayos, aunque se sepa que gran parte de Hispanoamérica vosea. Eso se debe a la expansión del español en el continente americano, con la llegada de los conquistadores a finales del siglo xv. Según Bertolotti (2015), el ‘vos’ se vincula con el funcionamiento de los pronombres de tratamiento en el momento en que el español es exportado a América. En aquel entonces, el ‘tú’, el ‘vos’ y el ‘vuestra merced’ compartían el mismo espacio. Este último se convertiría después en la forma utilizada en la actualidad: ‘usted’. El ‘tú’ y el ‘vuestra merced’ eran comunes en situaciones de confianza. En cambio, el ‘vos’ estaba reservado para el tratamiento a personas de más autoridad. Cuando la lengua española llega a América, afirma Bertolotti (2015), el ‘vos’ era el pronombre prioritario, en detrimento del ‘tú’ y del ‘vuestra merced’.

Para Bertolotti (2015), actualmente, hay diferentes combinaciones en el uso de los pronombres de tratamiento. Algunos países usan solo el ‘vos’ como representante de segunda persona del singular; otros emplean apenas el ‘tú’. También están los que alternan entre el ‘tú’ y el ‘vos’, y los que combinan las formas ‘tú’, ‘vos’ y ‘usted’ (para indicar distancia, como en Argentina) y ‘usted’ (de cercanía, como es el caso de Colombia). Sin embargo, la autora llama la atención sobre el hecho de que el ‘vos’ no tiene la misma connotación en todos los países y resalta la idea de que, en los países donde el ‘vos’ coexiste con el ‘tú’, hay una tendencia a que el ‘vos’ sea la forma de menor prestigio. En algunas partes de Latinoamérica, como en Buenos Aires (Rebollo Couto y Kulikovski, 2011), el uso del ‘vos’ se asocia con un mayor rasgo de familiaridad.

Castedo y Peña (2020) precisan que el vos, en regiones de algunos países, como es el caso del oriente boliviano, es forma prestigiosa, y por esto no se puede atribuir mayor o menor importancia

al ‘tú’ o al ‘vos’, ya que eso es relativo en cada país que comparte ambos pronombres de segunda persona del singular.

Ante lo expuesto, este artículo se enfoca en el uso del ‘vos’ en el oriente boliviano. Primero, desarrolla teóricamente, con base en investigaciones anteriores, las connotaciones y los condicionamientos en el uso del voseo (clase social, edad y género). Luego, presenta un análisis basado en los datos, siguiendo una perspectiva variacionista laboviana (Labov, 1972), a partir de un análisis estadístico multivariado, con vistas a estudiar el uso del ‘vos’ de acuerdo con las siguientes variables extralingüísticas: “edad”, “sexo/género”, “tipo de enunciado” y “forma verbal”. Finalmente, analiza la entonación de los enunciados, trazando paralelismos con la teoría pragmática de los actos de habla, con el fin de entender la manera cómo dicha entonación contribuye a confirmar la relación de confianza y respeto entre padres e hijos.

Conscientes de esta relación respetuosa entre padres e hijos (que supondría el uso del ‘usted’), el trabajo tiene como objetivo verificar, en los audios de WhatsApp enviados por algunos hijos a sus padres, si la fórmula de tratamiento utilizada para dirigirse a uno de los dos es compatible con la variación situacional exigida por el contexto situacional, o sea, si el pronombre personal de segunda persona del singular, equivalente a tratamientos más formales (‘usted’), es mantenido en esta relación interpersonal.

Al comprender que el ‘vos’, en la región investigada, es una forma prestigiosa y predominante (Castedo, 2013; Castedo y Peña, 2020), partimos de la hipótesis de que dicho pronombre podrá ejercer influencia en el tratamiento de hijos a padres en el oriente boliviano, sin significar vulgaridad, menosprecio o cualquier otro carácter despectivo apuntados por otros estudios.

Antes de llegar al análisis del corpus, nos ocupamos del uso del ‘vos’ en Bolivia, mostrando las variables sociales analizadas en este trabajo y la

influencia que tuvo la prosodia para identificar la connotación del ‘vos’ en esta comunidad de habla.

El voseo en Bolivia

La noción de *prestigio* debe estar íntimamente relacionada con la de *clase social* y, consecuentemente, con el registro elegido en el momento de dirigirse a alguien. Eso se debe al hecho de que la variedad de prestigio de una lengua es la que más se acerca a la variante estándar, o sea, aquella que se aproxima a las formas instituidas por la gramática y, por eso, considerada la más culta.

En Bolivia, según Castedo y Peña (2020), aunque el Gobierno haya impuesto el uso del ‘tú’ como modelo promovido por la escuela en los materiales didácticos de todo el país, no fue suficiente para sustituir la supremacía del ‘vos’ en la región del oriente boliviano, compuesto por los departamentos de Santa Cruz, Beni y Pando. Los tres juntos representan el 59 % del territorio del país y el 49 % de su población.

Hummel (2010), en una investigación sobre las fórmulas de tratamiento en Bolivia, señala la escasez de estudios sobre el tema en este país, pero destaca los resultados apuntados por Rona (1967) en su encuesta realizada en los años cincuenta. Se concluye que el voseo es predominante no solo en las clases bajas, sino que también es de uso exclusivo en la mayor parte del país. Además, revela que, en el occidente, donde prevalece el ‘tú’, el ‘vos’ no está ausente; al contrario, coexiste con el ‘tú’ en La Paz y en la zona andina, fronteriza con Perú y Chile.

El voseo boliviano tiene un paradigma de conjugación idéntico al de Paraguay, Argentina y Uruguay. Sin embargo, no podemos olvidarnos de la división geolingüística boliviana en dos zonas, la *colla* (occidente) y la *camba* (oriente). La primera tiene origen quechua-aymara, mientras la segunda, tupí-guaraní. En el occidente, la forma verbal preferible es la equivalente al ‘tú’ como representante de la segunda persona del singular familiar, pero

alterna con el voseo pronominal (*vos tienes, vos eres, vos trabajas*, etc.). El término *camba* corresponde a la gente de las comunidades nativas de las tierras bajas de Bolivia, principalmente compuestas por guaraníes y chiquitanos, que conforman la región del oriente boliviano. En esta zona oriental, que es la investigada en este trabajo, el ‘vos’ mantiene la forma monoptongada (*vos peleás, vos entendés, vos salís*, etc.).

Es necesario reiterar que, en Bolivia, existen dos tipos de voseo: 1) el pronominal y verbal (*vos tenés, vos sos*, etc.), el que es considerado en este trabajo, ya que es la forma que aparece en la región investigada, y 2) el voseo pronominal asociado al tuteo verbal (*vos tienes, vos eres*, etc.), característico del altiplano boliviano, en la zona occidental del país.

Como se anticipó, el paradigma estudiado en este trabajo corresponde al voseo pronominal y verbal, oriundo de la conjugación del ‘vosotros’, segunda persona del plural, sin la -i- desinencial, para verbos de primera y segunda conjugaciones. Los verbos de tercera conjugación mantienen dicha -i-, pues es la única vocal desinencial existente. Luego, en esos casos, la conjugación del ‘vos’ coincide con la del ‘vosotros’.

Vale recordar que el ‘vos’ no dispone de pronombres posesivos ni complementos específicos a su persona, tomando prestados los pronombres ‘tu(tus)’, ‘tuyo/a(s)’, ‘te’, equivalente a la persona del ‘tú’. Además, solo tiene conjugaciones peculiares a su persona en los dos presentes, del indicativo y del subjuntivo, y, consecuentemente, en el imperativo afirmativo y negativo. En los demás tiempos verbales, la conjugación del ‘vos’ coincide con la del ‘tú’, lo que resulta que, en muchas interacciones personales, adquiera un carácter dubio, con relación a cuál persona se dirige.

Marco teórico

En este trabajo, consideramos la base teórica de la sociolingüística variacionista y las nociones de variables.

Las variables sociales

Sobre la variable “clase social”, en este trabajo nos basamos en la clasificación propuesta por López Morales (1983) en el estudio desarrollado por él en Puerto Rico, cuando distingue las clases sociales en cuatro niveles: bajo; medio-bajo; medio y medio-alto, para los que combinan parámetros de escolaridad, profesión e ingresos.

Lo antes expuesto nos lleva a pensar en una variable que está emparejada a la de “nivel de instrucción”, puesto que cuanto más alto el nivel socioeconómico, más acceso a la enseñanza formal. Las clases sociales más altas, por el hecho de que tengan acceso a escuelas particulares de buen nivel educativo, tienden a actuar de manera que favorezca la lengua estándar como modelo y que, a su vez, debe ser seguido como forma de poder y prestigio delante de otras clases inferiores.

En la literatura ya mencionada, se suele considerar que la forma de hablar de un *camba* está marcada por el uso del pronombre personal de segunda persona del singular, ‘vos’, como rasgo más característico de la región del oriente boliviano. Es la marca que identifica a esta comunidad de habla, que la diferencia y aleja de otros departamentos dentro de un país considerado andino, puesto que los centros del poder político y económico siempre estuvieron en los Andes, donde hay predominancia del ‘tú’ como su variante.

Esa variante es impuesta por el Gobierno boliviano como estándar en todo el territorio nacional, y al ser la escuela una reproductora del poder sobre las diferentes regiones de un país, intenta imponer la diseminación del ‘tú’ como forma estándar. La Ley de Educación 70, de 20 de diciembre de 2010 (Pinto Mosquera, 2015), rige que la escuela pasa a ser atribución básica del Estado central, impidiendo una adaptación a currículos regionalizados.

Más que cualquier otra variable, la “edad” se ha mostrado de gran importancia en los estudios variacionistas, pues en los fenómenos de cambios

lingüísticos en curso, el análisis de la edad puede traer evidencia de lo que Labov (2008) denominó “cambio en tiempo aparente”, es decir, al comparar el lenguaje de diferentes edades, admitimos que las diferencias entre ellas pueden ser el resultado de un cambio lingüístico.

Labov (1972) destaca la adquisición del dialecto y del sociolecto del individuo como la etapa más importante de su desarrollo lingüístico, o sea, su variedad vernácula. El autor estipula una división de fases en el proceso de adquisición de la lengua estándar, desde el alejamiento de los usos lingüísticos adquiridos en la adolescencia, hasta alcanzar el modelo utilizado por los miembros adultos de una comunidad de habla. Luego, además de los factores biológicos imbricados en el proceso de adquisición de una variedad lingüística, también lo están, notablemente, los factores sociales.

Además, Labov (2008) señala que la mayor conciencia lingüística se halla fijada entre 17 y 18 años. El uso de las formas prestigiosas acontece de manera más tardía, principalmente en las clases menos instruidas, motivo que nos permite observar que las personas hacen un uso de las formas normativas, de acuerdo con la gramática, incluso en personas con edad superior a los 30 años.

La sociolingüística también ha dado un gran protagonismo a la variable social “sexo/género” en sus estudios, convirtiéndola en un objeto de conocimiento permanente, aunque en el transcurso del tiempo se hayan hecho afirmaciones infundadas y estigmatizadas de que el habla femenina es conservadora, insegura, sensible, solidaria y expresiva, mientras que la de los hombres es independiente, competitiva y jerárquica.

Basados en criterios que toman como punto de partida el concepto sociocultural de *género*, Chambers y Trudgill (1980) explican el porqué de la tendencia femenina a utilizar formas normativas. Ellos lo justifican so pretexto de que la mujer ocupa un lugar desprestigiado en la sociedad. Es importante recordar que la tendencia a seguir el

modelo prestigioso no siempre está relacionada con las formas normativas de la lengua, puesto que el prestigio puede encontrarse en las peculiaridades de una comunidad lingüística dada.

Elegimos utilizar la nomenclatura “sexo/género” en este trabajo, porque creemos, según Foucault (2014), que las identidades sexuales y de género son “dispositivos históricos” constituidos por múltiples discursos, pero que también están vinculados a una materialidad corporal (Butler, 2018).

La entonación, la pragmática y el ‘vos’

Específicamente, en relación con la pragmática, la prosodia muestra pistas para la transmisión y el entendimiento de los actos de habla directivos e indirectos, así como para la organización jerárquica del discurso. Uno de los fenómenos prosódicos es la *entonación*. Aunque las investigaciones utilicen distintos criterios para definir qué es entonación, las teorías coinciden en asumir la importancia del fenómeno para la comunicación, una vez que las variaciones melódicas se usan para manifestar diferentes significados pragmáticos (Gomes da Silva, 2014).

En este trabajo, coincidimos con Ladd (1996), quien afirma que el término “entonación” se refiere al uso de carácter fonético suprasegmental que contiene significados pragmáticos en el nivel del enunciado. Nos interesa, así, entender la manera como la entonación contribuye a confirmar la relación de confianza y respeto entre padres e hijos. Por ello, analizamos y describimos la estructura entonativa de los enunciados producidos entre tales sujetos. De allí que, entonces, cabe discutir también el concepto de *cortesía* en el ámbito pragmático.

Los estudios sobre *cortesía*, en general, distinguen dos maneras de entenderla: 1) cortesía como conjunto de normas sociales, convencionales y peculiares, y 2) cortesía como estrategia conversacional. Más recientemente, Briz (2005) define la cortesía como fenómeno de aproximación entre los interlocutores. Podemos acercarnos al otro de

forma cortés, pues hay una norma de conducta social que determina tal acción, denominada por Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 45) como *cortesía valorizante*.

Por otro lado, podemos acercarnos al otro como una estrategia para conseguir un objetivo distinto de ser cortés. En tal caso, el hablante usa recursos lingüísticos para atenuar y compensar los posibles riesgos de amenaza a la *fase*, es decir, a la autoimagen pública de los individuos (Goffman, 1967).

Método

El método aplicado es mixto, en tanto se hace un estudio cualitativo, otro de tipo cuantitativo multivariado y un análisis propiamente lingüístico, en el área melódica.

La población

Todos los participantes son oriundos de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Se dividieron en cuatro grupos, pertenecientes a las clases sociales media y alta de Bolivia: 1) mujeres de 14 a 18 años; 2) mujeres de 19 a 26 años; 3) hombres de 14 a 18 años, y 4) hombres de 19 a 26 años, siendo 20 audios de cada grupo.

El corpus

Para la compilación de los audios, se tomaron en cuenta las variables sociales preestablecidas. A partir de eso, se contactó a los participantes por medio del correo electrónico, invitándolos a que participaran de la investigación. A los interesados, se les pidió que enviaran sus propias grabaciones de mensajes dirigidas a uno de sus padres. De esa manera, constituimos el corpus, compuesto por un total de 80 mensajes de audios de WhatsApp, utilizados en su totalidad en esta investigación.

Para esta investigación, elegimos utilizar dicho formato de recopilación de datos, por la facilidad en la grabación y por la popularización del acceso en los dispositivos celulares. Además, cada mensaje de audio corresponde a un enunciado del corpus.

Análisis de la información

El estudio comprendió tres tipos de análisis: 1) un análisis cualitativo; 2) un análisis cuantitativo multivariado y 3) un análisis melódico. En el primero, se analizaron los datos distribuidos en las diferentes variables sexo/género y edad. Para confirmar los hallazgos cualitativos, se procedió al segundo. Finalmente, describimos los datos desde el punto de vista acústico, para proponer un patrón melódico a los enunciados corteses.

Como carecemos de estudios que traten de la relación entre entonación y cortesía en la variedad del español de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), para determinar si los enunciados del corpus son corteses o no, realizamos dos tipos de análisis preliminares, como se muestra en los resultados.

Resultados

A continuación se presenta los resultados por cada uno de los análisis antes descritos.

Análisis cualitativo

Esta sección presenta el análisis de los resultados encontrados para cada sexo/género, asociados a los diferentes grupos de edad.

Sexo/género femenino: 14 a 18 años

En el primer grupo, equivalente al sexo/género femenino comprendido entre los 14 y 18 años, hallamos, en los mensajes de audio de WhatsApp, una casi totalidad del voseo en el tratamiento elegido por las hijas para dirigirse a uno de sus padres.

En 19 de las 20 informantes, vemos el uso predominante del voseo pronominal y verbal, salvo la informante 11, que utiliza solo el voseo verbal, conjugado en el presente del indicativo (cf. Ejemplo 1), y la 14, que se sirve solamente del voseo pronominal, en forma de pronombre complemento preposicionado (cf. Ejemplo 2).

Ejemplo 1: Mami, ¿podés ayudar? (Informante 11).

Ejemplo 2: Tengo que hablar con vos de algo muy importante (Informante 14).

De los 20 audios, 12 traen verbos conjugados en el presente del indicativo en la persona del 'vos', con formas propias para esta persona, como en el Ejemplo 3. En cambio, en 6 audios, los verbos aparecen conjugados en el pretérito indefinido del indicativo que, a su vez, no dispone de formas específicas para el 'vos', y por eso, hacen préstamo de la conjugación del 'tú', como muestra en el Ejemplo 4. Algo semejante ocurre en la informante 16, pues la hablante utiliza el pretérito imperfecto, que tampoco dispone de conjugación particular para el 'vos' (cf. Ejemplo 5).

Ejemplo 3: Papi, ¿vos me podés ayudar a hacer mi tarea de matemáticas?

Ejemplo 4: Papi, ¿vos te comiste mi chocolate?

Ejemplo 5: Mami, ¿vos estabas cuando conté la historia de Juan?

En cuanto a la variable "sexo/género", los datos parecen corroborar las hipótesis de este trabajo, ya que prácticamente casi toda la totalidad del grupo utilizó la forma innovadora 'vos' como pronombre preferido para dirigirse a uno de los padres.

Para la variable "edad", esperábamos encontrar, en ambos grupos, la sustitución del 'vos' por 'usted', dado el carácter de la relación jerárquica ejercida entre hijos y padres, en este orden. Sin embargo, fuimos sorprendidos con la supremacía del uso del 'vos'.

Sexo/género femenino: 19 a 26 años

En este grupo, constituido por audios de informantes del sexo/género femenino, comprendido entre 19 y 26 años, vimos un 100 % del uso del 'vos' para dirigirse a uno de los padres en los mensajes de audio enviados por WhatsApp por las hijas. En 18 de las 20 informantes, vemos el uso predominante del voseo pronominal y verbal, salvo en los registros de las informantes 4 y 9, que utilizan el voseo pronominal, en forma de pronombre complemento preposicionado, como ilustran los Ejemplos 6 y 7.

Ejemplo 6: Hoy te toca a vos ir al mercado a comprar la comida de la semana.

Ejemplo 7: Papi, ¿te toca a vos cocinar ahora?

De los 20 audios, 9 traen el uso del ‘vos’ acompañado de la conjugación de verbos en presente del indicativo (cf. Ejemplo 8), con formas propias para esta persona. En cambio, en otros 10 audios, los verbos aparecen conjugados en el pretérito indefinido del indicativo que utilizan formas coincidentes con las del ‘tú’, como en el Ejemplo 9. Algo parecido acontece con el primer audio, ya que el ‘vos’ viene acompañado de la conjugación del pretérito imperfecto del indicativo, como en el Ejemplo 10.

Ejemplo 8: Mami, yo estoy yendo a la tienda. ¿Vos vas a querer que te compre algo?

Ejemplo 9: Ma, ¿vos lavaste mi pijama negro?

Ejemplo 10: Mamá, ¿vos tenías el contacto de la chica que vende rompecabezas?

Para la variable “sexo/género”, observamos que este grupo, como el anterior, comprueba nuestra hipótesis de que el ‘vos’ es mantenido en esta sociedad como marca cultural y que, aunque involucradas en una relación jerárquica de poder y respeto, las hijas sustituyeron el ‘usted’ por el ‘vos’.

Para la variable “edad”, esperábamos que, en este grupo, constituido por jóvenes entre 19 y 26 años, encontraríamos la sustitución del ‘vos’ por ‘usted’ para mantener la relación respetuosa exigida entre una hija y uno de los padres. Sin embargo, hallamos la elección del ‘vos’ para este tipo de tratamiento en los 20 audios analizados, lo que comprueba, una vez más, que dicho pronombre no es característico de situaciones despectivas o vulgares. Eso contradice incluso la forma rígida presentada por la norma gramatical, que, al clasificar los pronombres bajo el criterio sociosituacional, atribuye el ‘vos’ a situaciones de extrema informalidad y confianza. En nuestro trabajo, podemos verificar que se trata de una situación de mucha confianza, por tratarse de padres e hijas, pero no de tanta informalidad si consideramos la jerarquía ejercida en ese tipo de relación.

Sexo/género masculino: 14 a 18 años

Para este grupo, constituido por audios de hijos del sexo/género masculino, comprendido entre 14 y 18 años, vimos que, por tratarse de una edad bastante influida por los amigos, normalmente la variante elegida es la vernácula ‘vos’, correspondiente al sociolecto oriundo de la red social a la cual se pertenece. A medida que se van aproximando a los 17 o 18 años, van tomando más consciencia de las formas normativas, de la variante del otro y de la suya, y, consecuentemente, identifican las formas prestigiosas o estigmatizadas.

En este grupo pudimos observar la predominancia de la forma vernácula de la zona estudiada, el ‘vos’, en el habla de todos los audios pertenecientes a los participantes, salvo en los casos inobservables, dada la ausencia de un pronombre de segunda persona que mencionara su interlocutor. Luego concluimos que, una vez más, la exigencia de la gramática normativa de utilizar el ‘usted’ para tratamientos de más respeto y formalidad fue rechazada y sustituida por el ‘vos’.

Aquí observamos que, de los 20 audios, 17 utilizaron el voseo como variante preferida. En 3 grabaciones no se pudo ver el tratamiento utilizado para referirse al padre o la madre, por cuanto los hablantes no usaron pronombres de tratamiento de segunda persona del singular para mencionar a uno de ellos, como en el Ejemplo 11.

Ejemplo 11: ¿En la tarde podemos ir a comprar mi polera?

En dos audios, los participantes utilizaron el ‘vos’, identificado por la conjugación verbal correspondiente a este pronombre en el imperativo afirmativo. Cinco audios traen formas del voseo verbal, todos con conjugaciones peculiares en el presente del indicativo. El audio 6, “Si *querés*, *me recogés vos* y vamos al cine”, presenta dos verbos conjugados en la persona del ‘vos’ (*querer* y *recoger*), ambos identificados por la conjugación característica a esta persona en el presente del indicativo. El audio 10 trae el verbo *llegar*, conjugado en el pretérito indefinido (cf. Ejemplo 12), con la

ausencia pronominal en la oración. Algo semejante pasa con los audios 13 y 19, con la diferencia de que los verbos vienen acompañados del pronombre ‘vos’, dejando claro que se trata de un caso de voseo y no de tuteo, como en el Ejemplo 13. Los casos de los audios 11, 12, 16, 17 y 18 son de voseo pronominal y verbal, acompañados de verbos conjugados en el presente del indicativo, con formas específicas para la persona del ‘vos’, como ilustra el Ejemplo 14.

Ejemplo 12: Mamá, ¿Ya *llegaste* a la casa?

Ejemplo 13: Mamá, ¿*vos entraste* a mi cuarto y *dejaste* mi polera en la mesa?

Ejemplo 14: Mami, ¿será que *vos me podés* ayudar con mi tarea de inglés?

El último audio, de número 20, “*Vos* y yo tenemos que hacer un trabajo importante mañana”, aunque corresponda a la primera persona del plural, el ‘nosotros’ es sustituido por ‘vos y yo’, quedando claro el uso del voseo pronominal, lo que configura una vez más la predominancia de este pronombre por este grupo de edad, del sexo/ género masculino.

En cuanto a la variable “sexo/género”, nos fijamos que los hombres dieron preferencia a la variante ‘vos’, rasgo cultural de la región estudiada y elegido como modo de prestigio en la zona, no como manera de contrariar la gramática normativa en cuanto al carácter extremadamente informal y de confianza por ella conferido a este pronombre, sino como elección vernácula de prestigio de la región.

Sexo/género masculino: 19 a 26 años

En el último grupo, compuesto por audios de hijos del sexo/género masculino, comprendido entre 19 y 26 años, se esperaba ver usos dotados de más consciencia lingüística, por tratarse de un grupo perteneciente a edades que interactúan con diferentes grupos y, consecuentemente, encuentran su identidad lingüística, reconociendo lo que es estándar, formal, informal, prestigioso o

no, y consiguen adecuar la variante utilizada al momento y contexto de habla.

Una vez más, detectamos la elección de la forma vernácula peculiar a la región investigada, es decir, predominó el uso de la variante ‘vos’. De esta manera, refuerza el contraste con el pensamiento normativo de que el hijo debe dirigirse a los padres con un pronombre personal identificado por la gramática normativa como siendo el más “formal” (‘usted’), a fin de indicar mayor respeto hacia ellos. Sin embargo, el ‘vos’ fue elegido como variante preferente y no menos respetuosa en la localidad, y puede indicar no solo cariño como respeto, sino también falta de respeto, desprecio u otros sentimientos.

Aquí observamos que el 100 % de los informantes utilizó el ‘vos’ como variante, siendo, salvo en uno de los audios, compuesto de voseo pronominal y verbal (cf. Ejemplo 15). En 11 audios, vemos el uso del ‘vos’ con presente del indicativo, tiempo verbal con conjugación propia para este pronombre. Los audios 1, 9 y 13 traen verbos conjugados en el pretérito imperfecto; los audios 4, 7 y 18, en el pretérito indefinido, y los 10, 12 y 16, en el condicional. Estos tres últimos tiempos verbales no presentan formas específicas de conjugación para el ‘vos’ y, por eso, coinciden con las formas tuteantes (cf. Ejemplo 16).

Ejemplo 15: Papá, ¿*vos querés* que te pida pollo?

Ejemplo 16: Papá, ¿*podrías vos* traer al perro después del trabajo?

Sobre la variable sexo/género, corroboramos una vez más, con el estudio de Labov (2008), la tendencia masculina al uso de formas vernáculas. Eso puede ser visto en este último grupo, cuando observamos la predominancia del ‘vos’ en los audios de todos los informantes. Dada la concordancia de pensamiento entre Labov (2008) y López Morales (1992), estamos de acuerdo con los dos sobre el uso vernáculo en el habla masculina, aunque aquí hayamos encontrado predominancia del ‘vos’ en ambos grupos, femenino y masculino,

como reflejo de la preferencia al ‘vos’ en el oriente boliviano como forma estándar y prestigiosa, oponiéndose a la asertiva de la gramática normativa del español peninsular de que el ‘vos’ se restringe a contextos muy informales, vulgares y en clases sociales muy bajas.

Análisis estadístico

Para confirmar nuestros hallazgos anteriores, decidimos hacer un análisis cuantitativo de los datos, utilizando el *software* libre de análisis multivariado Goldvarb X (Sankoff *et al.*, 2005), empleado en las investigaciones variacionistas. Realizamos tres rondas, que se describen a continuación.

En la primera ronda, optamos por utilizar la variable dependiente ‘tú’ vs. ‘vos’, solo para asegurarnos de que los datos de los informantes fueran en su mayoría tuteantes, dado que no había ningún caso de la variante ‘usted’ en nuestro corpus. Como variables independientes, utilizamos “sexo/género” (hombre vs. mujer), “edad” (14 a 18 años y 19 a 26 años) y “tipo de enunciado” (interrogativo, declarativo y orden). En esta ronda, hubo tres *knock-outs*, lo que nos impidió continuar con el análisis multivariado. Sin embargo, tuvimos una visión general del uso de pronombres en segunda persona en nuestra muestra: 97,4 % de ‘vos’ y solo 2,6 % de ‘tú’. Las formas de ‘tú’ ocurrieron en declaraciones de orden.

Ante el comportamiento prácticamente categórico del ‘vos’ en nuestros datos, optamos por realizar una segunda ronda con la variable dependiente ‘vos oculto’ vs. ‘vos lleno’, porque creemos que el ‘vos lleno’ podría sugerir un índice de inseguridad lingüística por parte de los hablantes, que necesitarían utilizar la forma pronominal acompañada de su correspondiente inflexión verbal de manera redundante. Como hubo un *knock-out* en la primera ronda con el tipo de enunciado, preferimos amalgamar oraciones declarativas con órdenes (más aún, porque solo hubo 3 ocurrencias de órdenes en todo el corpus). Así, en nuestra segunda ronda, utilizamos “sexo/género” (hombre

vs. mujer), “edad” (de 14 a 18 años y de 19 a 26 años) y “tipo de enunciado” (interrogativo y declarativo) como variables independientes.

En esta segunda ronda, no tuvimos ninguna ocurrencia de *knock-outs*, lo que nos permitió continuar con el análisis multivariado. En un primer momento, lo que más nos llamó la atención fue la considerable ocurrencia de ‘vos lleno’ (con un 82,7 % de ocurrencias), que no parece ser un aspecto muy común en el sistema pronominal de las lenguas románicas y eso puede sugerir un alto grado de inseguridad lingüística por parte de los hablantes, quizás porque todavía es un pronombre poco canónico en el imaginario de las creencias y actitudes de los hablantes de esa región, influenciado también por la política lingüística llevada a cabo por el Gobierno boliviano.

Tabla 1 Influencia de la variable “sexo/género” en el uso del “vos lleno” (Ronda 2)

	Ocurrencias/ Total	Porcentaje (%)	Peso relativo
Masculino	27/38	71,1	0,23
Femenino	35/37	94	0,77

Nota: Input: 0,931; Significancia: 0,002.

En esa misma ronda, el Goldvarb X identificó dos variables como estadísticamente relevantes: “sexo/género” y “edad”, como podemos ver en la Tabla 1.

En cuanto a la variable “edad”, tenemos los resultados que se muestran en la Tabla 2.

Las Tablas 1 y 2 corroboran las afirmaciones ya destacadas en la parte cualitativa de nuestro trabajo:

Tabla 2 Influencia de la variable “edad” en el uso del ‘vos lleno’ (Ronda 2)

	Ocurrencias/ Total	Porcentaje (%)	Peso relativo
14 a 18 años	25/37	67,6	0,16
19 a 26 años	37/38	97,4	0,83

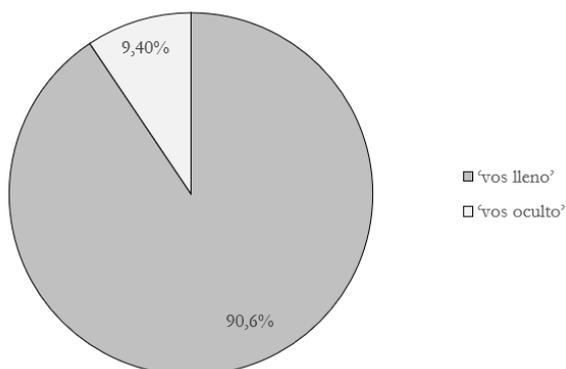
Nota: Input: 0,931; Significancia: 0,002.

los hablantes del género femenino y los que tienen entre 19 y 26 años son más propensos a usar el ‘vos lleno’, proyectando un comportamiento lingüístico más cercano a la norma.

Como ya se mencionó, uno de los aspectos que más nos llamó la atención en esta ronda fue la alta ocurrencia del pronombre ‘vos lleno’, que no es un fenómeno común, especialmente en sistemas pronominales redundantes, como es el caso del español. Una de las hipótesis que planteamos, entonces, fue la posibilidad de que esta necesidad de marcar el pronombre suceda de formas que no son típicas de ‘tú’ y que pudiera causar confusión al interlocutor. En español, de modo general, el ‘vos’ tiene su propia conjugación verbal solo en el presente, en el presente del subjuntivo y en el imperativo; para todas las demás formas verbales, su conjugación se confunde con el ‘tú’. Entonces, para ver si la forma verbal sería una variable relevante para el uso de ‘vos lleno’, decidimos emprender una tercera ronda.

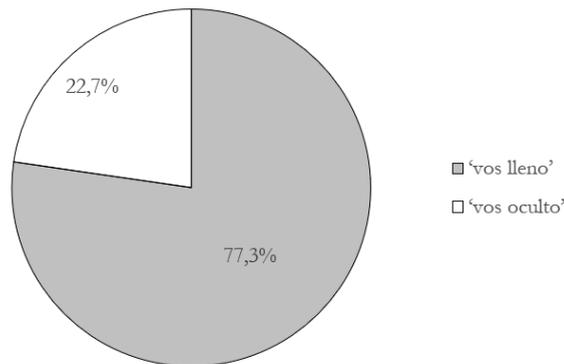
En la tercera ronda, controlamos la misma variable dependiente: ‘vos lleno’ vs. ‘vos oculto’, pero decidimos añadir otra variable independiente: la “forma verbal”. Por lo tanto, codificamos los datos de las conjugaciones propias del ‘vos’ vs. conjugaciones no propias del ‘vos’. Nuestra hipótesis sería que el ‘vos lleno’ se usaría más en formas verbales que no son propias, para demarcar lingüísticamente su uso, evitando la confusión con el ‘tú’.

Figura 1 Uso del ‘vos’ en formas verbales no propias



De hecho, nuestros datos confirmaron nuestra hipótesis; sin embargo, debemos observar estos

Figura 2 Uso del ‘vos’ en formas verbales propias



resultados con algunas advertencias. Como se puede ver en la Figura 1, los datos apuntan a un uso muy consistente de ‘vos lleno’ en formas verbales no propias (90,3 %); en el caso de verbos con formas propias, este porcentaje desciende al 77,3 % (véase Figura 2).

La atención que debemos tener aquí va en dos direcciones: 1) porque el porcentaje de ocurrencia del ‘vos lleno’ en formas verbales no propias es todavía muy alto, lo que parece indicar una preferencia para que esta forma pronominal sea siempre explícita, evitando su forma oculta, asunto que hay que confirmar con más estudios y en otras

Tabla 3 Influencia de la variable “sexo/género” en el uso del ‘vos’ lleno (Ronda 3)

	Ocurrencias/ Total	Porcentaje (%)	Peso relativo
Masculino	27/38	71,1	0,77
Femenino	36/38	94,7	0,22

Nota: Input: 0,933; Significancia: 0,001.

Tabla 4 Influencia de la variable “edad” en el uso del ‘vos’ lleno (Ronda 3)

	Ocurrencias/ Total	Porcentaje (%)	Peso relativo
14 a 18 años	26/38	68,4	0,16
19 a 26 años	37/38	97,4	0,83

Nota: Input: 0,933; Significancia: 0,001.

variedades del español hispanoamericano; y 2) el *software* Goldvarb X no seleccionó la variable “forma verbal” como estadísticamente relevante. De hecho, la tercera ronda solo confirmó la relevancia estadística de las variables “sexo/género” y “edad”, como podemos ver en las Tablas 3 y 4, corroborando los datos ya señalados en la ronda 2.

Análisis preliminares al estudio entonativo

Como carecemos de estudios que traten de la relación entre entonación y cortesía en la variedad del español de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), para determinar si los enunciados del *corpus* son corteses o no, realizamos dos tipos de análisis preliminares.

El primero consistió en un análisis a partir de las categorías propuestas por Hidalgo (2007). De esa manera, podemos afirmar que los enunciados producidos por los hijos y dirigidos a sus padres son corteses, pues: 1) para pedir u ofrecer, los hablantes usan preguntas (actos indirectos), en lugar de actos directivos, así como los usos de “por favor”, como en “Mamá, ¿será que podés ir a recoger mi traje, por favor?”; 2) oraciones condicionales, como “Mamá, ¿podrías vos traerme un lomito cuando vengás a la casa?”; 3) nombres en diminutivo, como “mami” y “papi”; y 4) recursos segmentales, como la aspiración de /s/ y el debilitamiento de las oclusivas sonoras, que aparecen en nuestros datos.

El segundo análisis se basó en una prueba de percepción, respondida a través de una plataforma en línea (Google forms) por 75 hablantes bolivianos, de diferentes sexo/género, y edades entre 19 y 70 años. El enlace para acceder al formulario se les envió a los participantes a través del correo electrónico.

En la encuesta, buscamos examinar si, al oír los enunciados, los participantes los juzgaban como corteses o no, a partir de una escala de cortesía que variaba entre el 1 y el 5 (considerando 1 como un enunciado sin ninguna marca de respeto, y 5, un

enunciado bastante cortés). Para ello, los participantes escucharon 40 de los enunciados del *corpus*, 10 de cada variable considerada en la investigación sociolingüística (sexo/género y edad).

En 97,5 % de los cuarenta enunciados, los participantes de la prueba juzgaron los enunciados como corteses. Por lo tanto, podemos inferir que las marcas suprasegmentales contribuyen para la interpretación cortés de los enunciados. En el apartado “Análisis de la entonación” nos detenemos a analizar acústicamente los actos de habla.

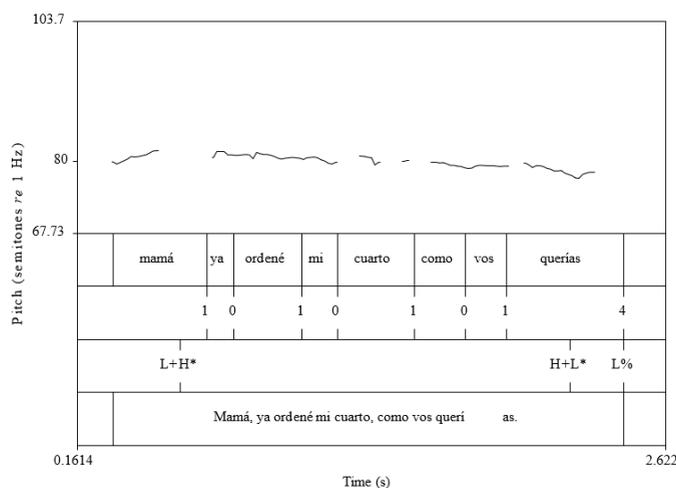
Análisis de la entonación

Para el análisis de la entonación, elegimos la base teórica de la fonología entonativa, que considera que la entonación presenta una organización fonológica propia (Ladd, 1996). El objetivo del modelo es identificar los elementos contrastivos del sistema entonativo que producen los contornos melódicos de los posibles enunciados de una lengua. Esos contornos se forman a partir de la junción de elementos fonológicos que se asocian a puntos prosódicamente marcados, que están asociados a determinadas sílabas. Desde el punto de vista fonológico, los tonos pueden asociarse a las sílabas tónicas (acentos tonales) o al final de los enunciados (tonos de frontera).

De los 80 enunciados, analizamos acústicamente 40, mediante el programa computacional de análisis acústico PRAAT (Boersma y Weenink, 1993-2020), de uso libre. Estos enunciados se eligieron con base en la forma, o sea, que fueran declarativos o interrogativos. Además, se consideró aquellos que presentaban más transparencia acústica, esto es, menos ruidos externos a la grabación de voz.

Para el análisis fonético, observamos los movimientos de frecuencia fundamental (F0), en semitonos (st), en el pretonema (primer acento tonal) y en el tonema (último acento tonal) de los enunciados. Para el análisis fonológico, nos basamos en el modelo Sp_ToBI (Prieto y Roseano, 2018).

Figura 3 Contorno melódico del enunciado “Mamá, ya ordené mi cuarto como vos querías”, producido por un informante del sexo/género masculino (19-26 años).



El sistema propone 9 tipos de acentos tonales (movimientos asociados alrededor de las sílabas tónicas de los enunciados): L*, H*, ¡H*, L+H*, L+¡H*, L+<H*, L*+H, H+L*, L+H*+L, y 6 tipos de tonos de frontera (los tonos que se encuentran en los límites de una frase): L%, H%, !H%, LH%, L!H%, HL%. En el modelo, la letra H representa un tono alto, y la letra L, un tono bajo; el asterisco marca la sílaba tónica; el signo de exclamación representa un tono medio (ni H ni L), y el %, la frontera del enunciado. Para facilitar el análisis entonativo, se clasificaron los 40 enunciados en cinco diferentes actos de habla, como se muestra en la Tabla 5.

Los enunciados declarativos

Para la forma declarativa de los enunciados, los dividimos en dos actos de habla: aserción y orden.

Tabla 5 Caracterización de los 40 enunciados utilizados en la prueba de percepción y analizados acústicamente

Forma	Acto de habla		
Enunciado declarativo	9	Aserción	4
		Orden	5
Enunciado interrogativo	31	Pregunta	15
		Pedido	12
		Ofrecimiento	4

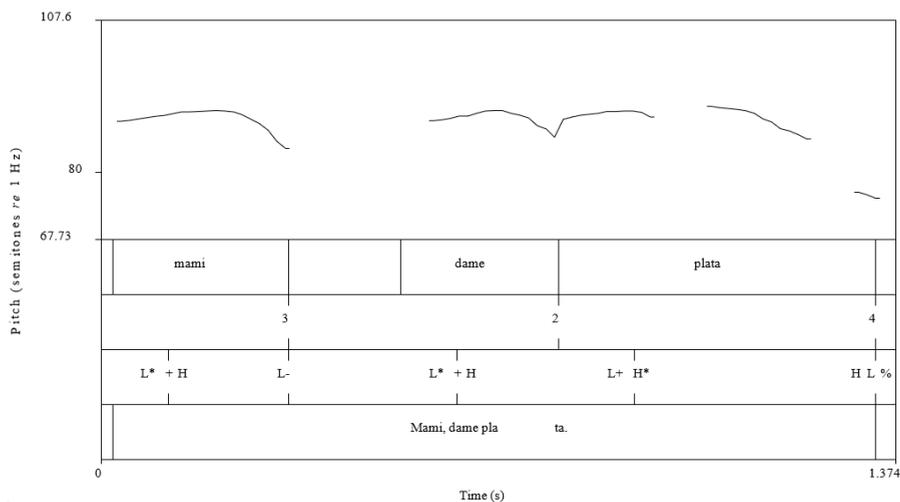
Nota: Los números se refieren al cuantitativo de cada tipo de enunciado

Los participantes de la prueba de percepción interpretaron los 4 actos de aserción como cortes. Desde el punto de vista fonético, observamos un ataque ascendente en el primer acento nuclear (“mamá”), con notación L+H*. En el tonema, el contorno de F0 es descendente, con tono de frontera bajo (H+L*L%), como ilustra la Figura 3.

Por su parte, los actos de orden se distinguen por presentar o no verbo en el modo imperativo. Cabe destacar que, en uno de los cinco enunciados, el hablante emplea esa modalidad verbal. Incluso, tal enunciado no se identificó como cortés por los participantes de la prueba de percepción, diferentemente de los actos de orden sin imperativo, los cuales fueron identificados como cortes. Por lo tanto, podemos concluir que el uso del imperativo se caracteriza como una marca de descortesía, como señala Hidalgo (2007).

En la Figura 4 mostramos el contorno melódico del acto de orden con imperativo. El contorno de F0 presenta pretonema ascendente (L*+H), y en el tonema, movimiento ascendente que sigue hasta la frontera del enunciado (L+H*HL%). Ya en la Figura 5 ilustramos el contorno melódico del acto de orden sin imperativo. El contorno de F0 también presenta pretonema ascendente (L*+H), pero, en el tonema, el movimiento ascendente no

Figura 4 Contorno melódico del enunciado “Mami, dame plata”, producido por un informante del sexo/género masculino (14-18 años)



sigue hasta la frontera del enunciado, una vez que empieza a bajar en la sílaba tónica (L+H*L%).

aserción se ubica en el rango de 80 st; en la orden, en el rango promedio de 90 st.

406

Además de las diferencias en los contornos melódicos, los actos de aserción (tonema descendente) y de orden (tonema ascendente-descendente) se distinguen por el registro promedio de F0: en la

Los enunciados interrogativos

Para la forma interrogativa de los enunciados, los dividimos en tres actos de habla: pregunta, pedido y ofrecimiento.

Figura 5 Contorno melódico del enunciado “Hoy te toca a vos ir al mercado a comprar la comida de la semana”, producido por una informante del sexo/género femenino (19-26 años)

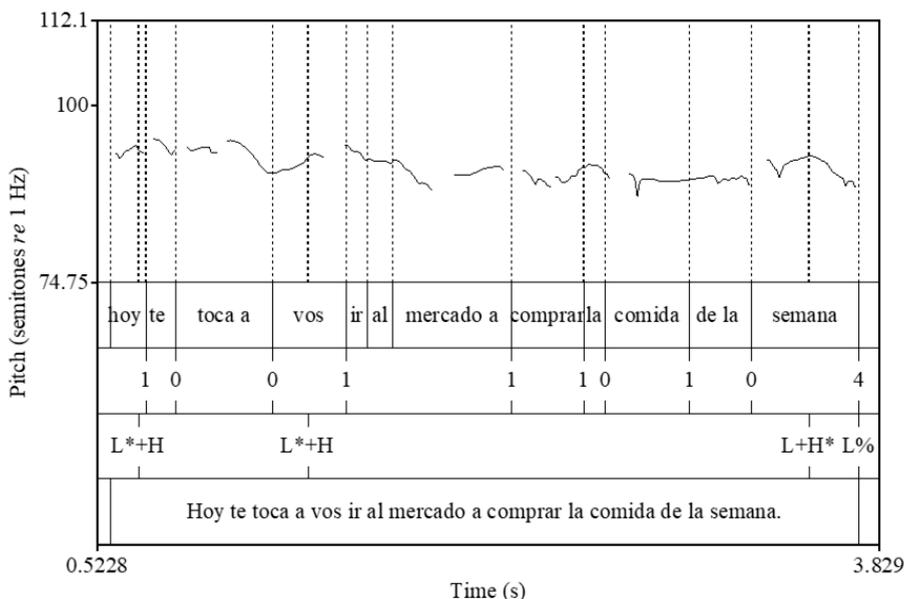
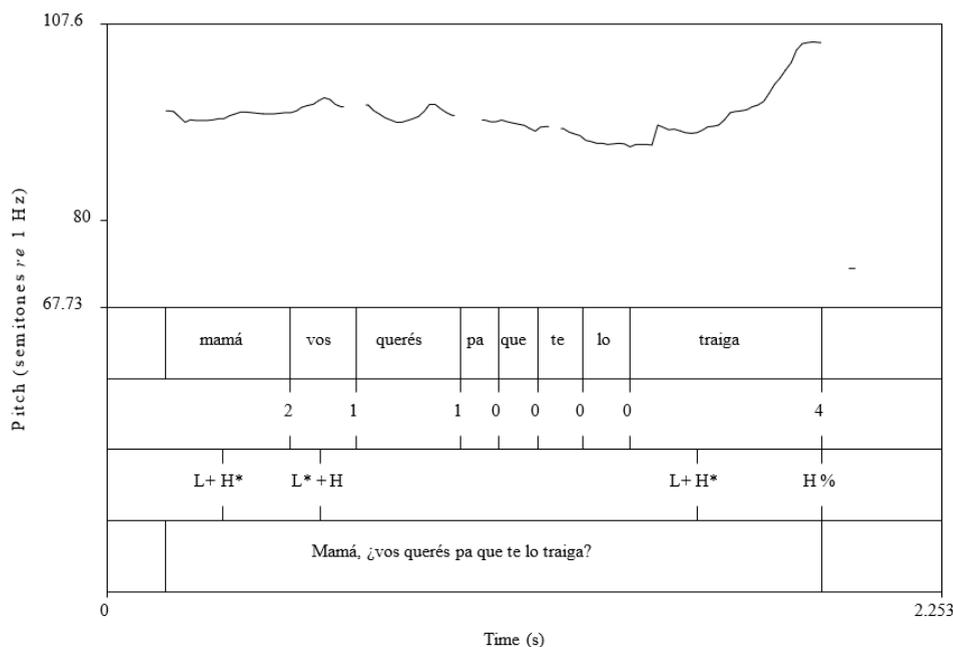


Figura 6 Contorno melódico del enunciado “Mamá, ¿vos querés pa que te lo traiga?”, producido por una informante del sexo/género femenino (14-18 años)



Los 75 participantes de la prueba de percepción interpretaron los 15 enunciados producidos como pregunta como corteses. Desde el punto de vista fonético, observamos un ataque ascendente en el primer acento nuclear, con notación L*+H. En el tonema, el contorno de F0 es ascendente con tono de frontera alto (L+H*H%).

En relación con los actos de pedido, los participantes de la prueba también identificaron los 12 enunciados como corteses. Acústicamente, observamos un ataque ascendente en el primer acento nuclear, con notación L*+H. En el tonema, el contorno de F0 es ascendente con tono de frontera alto (L+H*H%).

Finalmente, los participantes de la prueba también interpretaron los 4 enunciados de ofrecimiento como corteses. En el contorno melódico, observamos un ataque ascendente en el primer acento nuclear, con notación L+H*. En el tonema, el contorno de F0 es ascendente con tono de frontera alto (L+H*H%), como ilustra el enunciado de la Figura 6.

Aunque funcionen pragmáticamente como actos de habla distintos (pregunta, pedido, ofrecimiento), podemos afirmar, a partir del análisis acústico, que los enunciados interrogativos analizados en el *corpus* de esta investigación presentan contorno melódico con tonema ascendente.

Como no localizamos otros estudios sobre la entonación de la variedad del español boliviano, sintetizamos nuestros hallazgos en la Tabla 6.

Tales resultados corroboran que la entonación cumple la función de distinguir entre los tipos de

Tabla 6 Síntesis de los patrones melódicos del tonema de los enunciados declarativos e interrogativos

	Enunciado	Tonema	Etiquetaje prosódico
Declarativo	Aserción	Descendente	(H+)L*L%
	Orden	Ascendente-descendente	L+H*L% L+H*HL%
Interrogativo		Ascendente	(L+)H*H%

enunciados. Además, a partir de la escucha de los audios y del estudio entonativo aquí realizado, concluimos que la sustitución del esperado ‘usted’ por el ‘vos’ no rompe con las normativas de que el primero debe ser mantenido en situaciones jerárquicas de más respeto, mientras el segundo queda destinado a relaciones más informales, de más confianza, como ocurre en algunos países, e incluso como se muestra en el estudio de Gutiérrez Marrone (1990), llevado a cabo en la región *camba*, cuando concluye que el ‘vos’ adquiere carácter familiar, quedando reservado al ‘usted’ la naturaleza formal y de cariño.

Discusión y conclusiones

Según Gutiérrez Marrone (1990), en la zona *camba*, el ‘vos’ adquiere carácter familiar y despectivo, quedando reservado al ‘usted’ la naturaleza formal y de cariño. En la recolección de los datos de este trabajo, pudimos observar una diferencia en relación con los resultados encontrados por el autor sobre el uso del ‘vos’. A través de la escucha de los audios de WhatsApp utilizados como corpus de esta investigación, pudimos fijarnos no solo en el uso propiamente dicho del ‘vos’, sino también en la entonación de voz de los participantes.

Concluimos que la observación de la entonación de voz de los informantes colaboró significativamente para identificar que el uso mayoritario del ‘vos’ para tratar a los padres no equivalía a un tratamiento despectivo, como el encontrado por Gutiérrez Marrone (1990), sino a un tratamiento cariñoso y sin faltar con el respeto esperado en la relación establecida entre hijos y padres.

En los audios recolectados de adolescentes y jóvenes entre 14 y 26 años, observamos que al enviar un mensaje de voz a uno de los padres, eligieron, predominantemente, el pronombre de segunda persona del singular ‘vos’ para dirigirse a uno de los dos. Eso nos lleva a pensar que se trata de un pronombre común y corriente en el oriente boliviano para expresar no solo familiaridad, sino también cariño, confianza y, ¿por qué no?, respeto, dependiendo del tono de voz.

En cuanto al carácter despectivo, vulgar o cualquier atribución negativa que le sobrevenga al ‘vos’, creemos que, en la región oriental de Bolivia, no constituye una verdad absoluta. Ya es sabido, de acuerdo con el estudio realizado por Castedo y Peña (2020), que el ‘vos’ utilizado en dicha región tiene más relación con el aspecto cultural de la zona que con atribuciones rígidas ofrecidas hasta entonces, que obedece a patrones normativos donde ‘tú’ y ‘vos’ se restringen a tratamientos informales, y ‘usted’, a los de carácter más formal. Si así fuera, en el contexto de esta investigación, cabría a los hijos utilizar el ‘usted’ para dirigirse a sus padres, lo que no fue visto en el análisis de nuestros registros. La entonación nos hizo reflexionar sobre la pérdida de ese carácter rígido, instituido por la gramática normativa, que no siempre es coherente con lo que se ve en la práctica.

Luego, para responder a la pregunta del título de nuestro trabajo: “Vos, ¿joven, pobre y vulgar en el oriente boliviano?”, afirmamos que el pronombre ‘vos’ no es solo usado por jóvenes en esta comunidad lingüística, según el estudio realizado por Castedo (2013); sin embargo, en este estudio, de acuerdo con la franja etaria investigada, concluimos que se trata de un pronombre preferente por los grupos más jóvenes.

En cuanto a ser pobre y vulgar, tratamos de negar dicha afirmación, ya que nuestro corpus está constituido por personas de clases sociales media y alta, y consecuentemente, al usarlo para referirse a la figura del padre o la madre, jamás podría ser hecho con vulgaridad.

De esta manera, concluimos que el ‘vos’ es un pronombre usado por personas jóvenes, ancianas, pobres, ricos, vulgares o nobles, de forma cordial o irrespetuosa, dependiendo de la situación y de la entonación que le es atribuido.

Referencias

Bertolotti, V. (2015). *A mí de vos no me trata ni usted ni nadie. Sistemas e historia de las formas de tratamiento*

- en la lengua española en América. Instituto de Investigaciones Filológicas (Universidad Nacional Autónoma de México), Centro de Lingüística Hispánica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Boersma, P. y Weenink, D. (1993-2020). *PRAAT: Doing phonetics by computer* (versión 6.1.09). <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Briz, A. (2005). La cortesía verbal. Estrategias de atenuación. *Actas del VI Congreso Internacional El español de América*. Tordesillas, Valladolid.
- Butler, J. (2018). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. En G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 193-221). Autêntica Editora. (Trabajo original publicado en 1993).
- Castedo, T. M. de (2013). *Um estudo sociolinguístico sobre o pronomes de tratamento vos em Santa Cruz de la Sierra* [Tesis de doctorado. Universidade Federal da Paraíba —UFPB—, João Pessoa]. Repositorio Institucional de la UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6424>
- Castedo, T. M. de y Peña Hasbún, P. (2020). “Tú”, un intruso en el oriente boliviano: la supremacía del vos. En T. M. Castedo y A. B. Martorelli (Orgs.), *El voseo en América. Origen, usos y aplicación* (pp. 105-130). Appris.
- Chambers, J. y Trudgill, P. (1980). *Dialectology*. Cambridge University Press.
- Foucault, M. (2014). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Paz & Terra.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual*. Anchor Books.
- Gomes da Silva, C. (2014). *Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile* [Disertación de maestría]. Facultad de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. https://www.researchgate.net/publication/320455577_Analise_entonacional_e_pragmatica_de_conversas_telefonicas_coloquiais_os_enunciados_interrogativos_totais_nas_variedades_de_Buenos_Aires_e_Santiago_do_Chile
- Gutiérrez Marrone, N. (1990). El uso del tú, vos y usted en Bolivia [Ponencia] *IX Congreso de Academias de la Lengua Española*. Puerto Rico.
- Hidalgo, A. (2007). Sobre algunos recursos fónicos del español y su proyección sociopragmática: atenuación y cortesía en la conversación coloquial. *Quaderns de Filologia. Estudos Lingüísticos*, 12, 129-152. <https://ojs.uv.es/index.php/qfilologia/article/view/4094>
- Hummel, M. (2010). Las fórmulas de tratamiento en Bolivia. En M. Hummel, B. Kluge y M. E. Vásquez Laslop (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 174-203). El Colegio de México.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-54). Ariel Lingüística.
- Labov, W. (1972). Stages in the acquisition of standard English. En R. Shuy (Ed.), *Social dialects and language learning*, III National Council of Teachers of English. Champaign, EE. UU. (Trabajo original publicado en 1964).
- Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos* [Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso, Trad.]. Parábola. (Versión original de 1972 por University of Pennsylvania Press).
- Ladd, R. (1996). *Intonational phonology*. Cambridge University Press.
- López Morales, H. (1992). *El español del Caribe*. Mapfre.
- López Morales, H. (Coord.). (1983). *Introducción a la lingüística actual*. Playor.
- Pinto Mosquera, G. (2015). *Educación en Bolivia. El caso de la ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Una lectura desde el oriente boliviano*. s. ed.
- Prieto, P. y Roseano, P. (2018). Prosody: Stress, rhythm, and intonation. En K. L. Geeslin (Ed.), *The Cambridge handbook of Spanish linguistics* (pp. 211-236). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316779194.011>
- Rebollo Couto, L. y Kulikovski, Z. M. (2011). El voseo argentino y el voseo chileno: diferencias sociolingüísticas y conversacionales a través de diálogos cinematográficos y textos en internet. En L. Rebollo Couto y C. R. S. Lopes, (Orgs.), *As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais* (pp. 497-531). Editora da UFF.

Rona, J. P. (1967). *Geografía y morfología del voseo* [Tesis doctoral]. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Sankoff, D., Tagliamonte, S. A. y Smith, E. (2005). *A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto.

Cómo citar este artículo: Castedo, T. M. de, Lucena, R. M., y Gomes da Silva, C. (2022). Vos: ¿joven, pobre y vulgar en el oriente boliviano? Un estudio de corpus sobre el voseo en conversaciones de WhatsApp. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 393-410. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a06>

LAS FORMAS QUE ADOPTAN LOS ARCAÍSMOS DE LOS CONTRATOS: UNA INVESTIGACIÓN DE CORPUS

FORMS TAKEN BY ARCHAISMS IN CONTRACTS: A CORPUS RESEARCH

LES FORMES ADOPTÉES PAR LES ARCHAÏSMES DES CONTRATS : UNE RECHERCHE DE CORPUS

FORMAS ADOTADAS PELOS ARCAÍSMOS EM CONTRATOS: UMA PESQUISA DE CORPUS

Valeria Hernández García

Estudiante de doctorado, Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

l32hegav@uco.es

<https://orcid.org/0000-0003-3453-6674>

[org/0000-0003-3453-6674](https://orcid.org/0000-0003-3453-6674)

RESUMEN

Según Christopher Williams, los contratos tienden a presentar un empleo significativo de arcaísmos que generalmente adoptan la forma de adverbios sufijados. El objetivo de este estudio empírico triangulado, de corte cuantitativo y cualitativo, consiste en constatar dicho fenómeno, a partir del análisis de un corpus compuesto por 80 contratos de colaboración —20 de alianza comercial, de distribución exclusiva, de franquicia y de transferencia tecnológica— celebrados en Estados Unidos. Para lograrlo, se compiló un inventario léxico de 171 arcaísmos. Luego, utilizando el *software* AntConc, se recabó la frecuencia de las manifestaciones anacrónicas contenidas en la muestra documental y se extrajeron las más asiduas en función de los datos obtenidos acerca de los adverbios sufijados. Los resultados evidencian que los arcaísmos más recurrentes en estos contratos adquieren la forma de adverbios sufijados en 11 ocasiones y otras formas en 26 ocasiones. Por consiguiente, la afirmación de Williams no es aplicable al corpus recopilado. Estos resultados ponen fin a la asociación del concepto *arcaísmos* con los adverbios sufijados, y aportan una nueva perspectiva detallada sobre los rasgos anacrónicos contractuales.

Palabras clave: arcaísmos; adverbios sufijados; contratos de colaboración; inglés jurídico; jerga jurídica; investigación de corpus.

ABSTRACT

According to Christopher Williams, contracts tend to display significant use of archaisms which generally take the form of suffixed adverbs. The aim of this triangulated empirical study, of mixed nature, is to verify such phenomenon by analysing a corpus of 80 collaboration contracts —20 joint venture, exclusive distribution, franchise, and technology transfer agreements— undersigned in the United States. To achieve this objective, a lexical inventory of 171 archaisms was compiled. Then, using the AntConc software, the frequency of the anachronistic manifestations contained in the document sample was collected and the most regular ones were extracted on the data obtained on the suffixed adverbs.



Recibido : 2021-09-10 / Aceptado : 2021-12-01 / Publicado : 2022-05-17

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a07>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 411-429, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Results show that the most recurring archaisms in these contracts adopt the form of suffixed adverbs in 11 occasions, and other forms in 26 occasions. Therefore, Williams' statement is not applicable to the compiled corpus. These findings put an end to the association of the concept *archaisms* to suffixed adverbs, and provide a new detailed perspective on contractual anachronistic features.

Keywords: archaisms; suffixed adverbs; collaboration contracts; legal English; legalese; corpus research.

RÉSUMÉ

Selon Christopher William, les contrats tendent à présenter un usage important d'archaïsmes qui prennent généralement la forme d'adverbes suffixés. L'objectif de cette étude empirique triangulée, quantitative et qualitative, est de vérifier ce phénomène, à partir de l'analyse d'un corpus composé de 80 contrats de collaboration —20 accords de alliance commerciale, de distribution exclusive, de franchise et de transfert de technologie— conclus à États-Unis. Pour ce faire, un inventaire lexical de 171 archaïsmes a été compilé. Après, en utilisant le logiciel AntConc, la fréquence des manifestations anachroniques contenues dans l'échantillon documentaire a été collectée et les plus fréquentes ont été extraites à partir des données obtenues sur les adverbes suffixés. Les résultats montrent que les archaïsmes les plus récurrents dans ces contrats acquièrent de la forme d'adverbes suffixés à 11 reprises et d'autres formes à 26 reprises. Par conséquent, l'affirmation de Williams n'est pas applicable au corpus collecté. Ces résultats mettent fin à l'association des *archaïsmes* conceptuels aux adverbes suffixés, et offrent un nouveau regard détaillé sur les traits anachroniques contractuels.

Mots-clés : archaïsmes ; adverbes suffixés ; contrats de collaboration ; anglais juridique ; jargon juridique ; recherche de corpus.

RESUMO

Segundo Christopher Williams, os contratos tendem a apresentar um uso significativo de arcaísmos que geralmente assumem a forma de advérbios com sufixo. O objetivo deste estudo empírico triangulado, quantitativo e qualitativo, é verificar esse fenômeno, a partir da análise de um corpus composto por 80 contratos de colaboração — 20 acordos de aliança comercial, distribuição exclusiva, franquia e transferência de tecnologia — celebrados nos Estados Unidos. Para isso, foi compilado um inventário lexical de 171 arcaísmos. Depois, utilizando o programa AntConc, a frequência das manifestações anacrônicas contidas na amostra documental foi recolhida e as mais frequentes foram extraídas com base nos dados obtidos sobre os advérbios com sufixo. Os resultados mostram que os arcaísmos mais recorrentes destes contratos adquirem a forma de advérbios com sufixo em 11 ocasiões e outras formas em 26 ocasiões. Portanto, a afirmação de Williams não se aplica ao corpus coletado. Estes resultados põem fim à associação dos *arcaísmos* conceituais com advérbios com sufixo e fornecem uma nova perspectiva detalhada sobre as características anacrônicas contratuais.

Palavras-chave: arcaísmos; advérbios com sufixo; contratos de colaboração; inglês jurídico; jargão jurídico; pesquisa de corpus.

Introducción

El inglés jurídico ha permanecido invariable en el transcurso de los años por su excesivo arraigo al pasado (Riera, 2015, p. 147) y, como consecuencia, la redacción de los documentos jurídicos se singulariza por poseer un estilo conservador y complejo denominado *legalese* o ‘jerga jurídica’. Sin embargo, el grado de predominancia de dicho estilo varía dependiendo del género textual jurídico.

Entre los documentos que contienen más *legalese* se hallan los contratos (Tiersma, 1999, p. 141), por el hecho de estos presentar extranjerismos (Espenschied, 2010, p. 120) —en latín y francés—, fraseología anacrónica, dobles y tripletes, patrones de coordinación y subordinación, repetición léxica y multitud de determinados verbos modales (Fanego y Rodríguez-Puente, 2019, p. 11). De acuerdo con autores como Williams (2011, p. 146), la característica del *legalese* más notoria en el género textual jurídico *contrato* son los arcaísmos, los cuales adoptan generalmente la forma de adverbios sufijados.

Ante la prescindencia de pruebas por parte de Williams (2011) y la inexistencia de estudios empíricos que avalen su afirmación relativa a la forma que adquieren los anacronismos de los contratos, el objetivo de este trabajo consiste en constatar dicho fenómeno mediante el análisis de un corpus compuesto por 80 contratos de colaboración —alianza comercial, distribución exclusiva, franquicia y transferencia tecnológica— estadounidenses. De tal manera que, a través de un inventario léxico, se recabó la frecuencia de las manifestaciones arcaicas contenidas en la muestra documental y se extrajeron las más asiduas en función de los datos obtenidos acerca de los adverbios sufijados.

Este artículo supone una contribución a la literatura sobre los arcaísmos del lenguaje de especialidad del inglés jurídico y, en concreto, del sublenguaje de especialidad del inglés jurídico de los contratos, por dos razones: en primer lugar, por la utilidad

—tanto para investigadores, como profesionales y estudiantes del lenguaje— del minucioso y unificado marco teórico sobre anacronismos desarrollado para llevar a cabo la presente investigación; y, en segundo lugar, por el carácter ilustrativo de los datos cuantitativos que se desprenden del corpus, los cuales pueden resultar muy útiles para ampliar la escueta teoría existente sobre los arcaísmos del inglés jurídico de los contratos (Adams, 2013; Goźdz-Roszkowski, 2011; Mariotto, 2006a, 2006b; Orts Llopis, 2005; Thorpe y Bailey, 1999; Zhang, 2014) y para establecer pautas que simplifiquen la redacción de este tipo de documentos.

Marco teórico

Los arcaísmos constituyen una de las características principales del *legalese*. Diversas teorías han sido trazadas sobre su origen. Dicho rasgo léxico, para Orts Llopis (2005, p. 18), procede del trilingüismo latín-francés-inglés del que se sirvió la profesión jurídica inglesa durante la mayor parte de su historia; según Mariotto (2006b, p. 2), surge del inglés jurídico de uso habitual hace 400 años; y, de acuerdo con Mellinkoff (2004, pp. 12-13) y El-Farahaty (2015, pp. 21, 155), emerge del inglés antiguo (401-1066) y medio (1100-1500).

Tomando una posición a favor de Mariotto (2006b, p. 2) por eludir el factor etimológico, cabría definir el concepto *arcaísmos* en la esfera jurídica anglosajona como el conjunto de acepciones y expresiones en inglés —excluyendo así extranjerismos como los latinismos o galicismos crudos al conformar estos, junto con aquellos adaptados, dos rasgos léxicos independientes— que han caído en desuso en la lengua natural. Se trata de convenciones del pasado (Alvarado Moya, 2004, p. 24) que son empleadas fundamentalmente por dos razones: por un lado, por transmitir la continuidad de la profesión de los juristas; y, por otro, por dotar al discurso de mayor precisión, formalidad y autoridad que otras formas alternativas del lenguaje cotidiano —opinión no compartida por los defensores del *Plain Language Movement*

(Bhatia, 2010, p. 19; Bouchoux, 2020, p. 363; Stephens, 2008, p. 51)—.

Dado que el género textual jurídico *contrato* no ha recibido la atención de numerosos lingüistas, se profundiza a continuación tanto en los arcaísmos del lenguaje de especialidad del inglés jurídico, como del sublenguaje de especialidad del inglés jurídico de los contratos, con el propósito de disponer de un inventario de anacronismos completo y exhaustivo para realizar el presente estudio. Sin embargo, no se deslindará entre ninguna variante del inglés, ya que, en palabras de Williams, “the basic characteristics of legal language are similar throughout the English-speaking world” (2005, p. 31).

Antes de comenzar con la literatura de los arcaísmos, es necesario señalar que se observa que la condición de anacronismo en el inglés jurídico está supeditada a tres variables: al significado que transmite el significante, a la propia palabra —la cual se concibe como arcaica por su temprana acuñación— y a la función gramatical desempeñada por el vocablo. Así pues, seguidamente, se abordan los anacronismos del lenguaje y del sublenguaje de especialidad arriba mencionados atendiendo a las variables delimitadas.

Los arcaísmos del inglés jurídico

En primer lugar, en cuanto a aquellos significantes que se consideran anacrónicos por el significado que transmiten, se encuentran la preposición simple *without*, con la acepción antigua de ‘outside’ (Garner, 1995, p. 937); el adverbio *accordingly*, con el significado arcaico de ‘therefore’ (Emmet, 2020, p. 19); los adjetivos *avoid*, *competent* y *affined*, con las acepciones anacrónicas de ‘void’, ‘appropriate’, ‘proper’ y ‘obligated’ respectivamente (Garner, 1995, pp. 35, 94, 185-186); los sustantivos *master*, *servant* (Gámez González y Cuñado de Castro, 2016), *avoidance* y *surety* (Garner, 1995, pp. 94, 859), con los significados antiguos de ‘employer’, ‘employee’, ‘voidance’ y ‘certainty’; las colocaciones *in the premises* (Emmet, 2020, p. 19) y *a man of good character* (Gámez González y Cuñado

de Castro, 2016), con las acepciones arcaicas de ‘in these circumstances’ y ‘a man without criminal records’ correspondientemente; y los verbos *to avoid*, *to conclude*, *to determine* (Garner, 1995, pp. 94, 191, 271) y *to plead* (Emmet, 2020, p. 19), con los significados anacrónicos de ‘to void’, ‘to stop’, ‘to bring or come to an end, to terminate’ y ‘to set out’ respectivamente, y el auxiliar *shall* para —*inter alia*— imponer obligaciones, indicar futuro, dar permiso y transmitir compromiso (Krapivkina, 2017, pp. 309-312).

En segundo lugar, entre las voces que se catalogan como arcaicas por su pronta adición a la lengua, están las preposiciones simples *amidst*, *betwixt* (Garner, 1995, pp. 53, 106), *amongst*, *beneath*, *touching* y *unto* (Gobierno de Australia, 2016, p. 8); las preposiciones compuestas *at the instance of*, *without prejudice to* (Strati y Enesi, 2019, p. 2), *by reason of*, *in consequence of* (Emmet, 2020, p. 19), *in lieu of*, *pertaining to* (Gobierno de Australia, 2016, p. 9), *prior to*, *pursuant to*, *subject to* (Drăcșineanu, 2020, p. 308) y *subsequent to* (Veretina-Chiriac, 2012, p. 104); las locuciones preposicionales¹ *at the motion of* (Alcaraz Varó y Hughes, 2014, p. 9) y *under the hand of* (Gobierno de Australia, 2016, p. 9); y los adverbios sufijados —también denominados *preposiciones sufijadas* (Gámez González y Cuñado de Castro, 2019)— a partir de *here-*, *there-* y *where-* (Crystal y Davy, 2013, pp. 207-208). De acuerdo con Gámez González y Cuñado de Castro (2019), algunos de los adverbios sufijados más frecuentes en los textos jurídicos son *hereafter*, *hereby*, *herein*, *hereinafter*, *hereof*, *hereto*, *hereupon*, *herewith*, *thereabout*, *thereafter* y *thereat*.

Además de los adverbios arcaizantes *further* (Emmet, 2020, p. 19), *forthwith*, *forth*, *hitherto*, *verily*, *withal* (Gobierno de Australia, 2016,

1 El hecho de haber deslindado entre preposiciones compuestas y locuciones preposicionales reside en que las primeras sí se recogen en los diferentes diccionarios consultados —entre otros, el *Collins Dictionary* y el *Cambridge Dictionary* en línea—; mientras que las segundas, no.

pp. 8-10), *howbeit* (Garner, 1995, p. 74) y *to wit* (Tiersma, 2006, p. 30), suelen estar presentes *hence*, *thence* y *whence* en los textos jurídicos (Haigh, 2009, p. 39), así como sus derivados *henceforth*, *henceforward*, *thenceforth* y *thenceforward* (Gobierno de Australia, 2016, pp. 8-9). Del mismo modo son asiduos los anacronismos (*the*) *aforesaid*, (*the*) *said*, (*the*) *same* y *such* (Mellinkoff, 2004, p. 13), que, al igual que los adverbios sufijados, son elementos deícticos —en concreto, anafóricos—.

Como análogos arcaicos del anafórico (*the*) *aforesaid*, se hallan con frecuencia (*the*) *abovelisted*, (*the*) *abovementioned*, (*the*) *abovequoted*, (*the*) *above-mentioned*, (*the*) *beforementioned* y (*the*) *foregoing*; y como antónimos catafóricos, (*the*) *below-listed*, (*the*) *belowmentioned*, (*the*) *belowquoted* y (*the*) *undermentioned* (Gobierno de Australia, 2016, pp. 8-9, 28, 220).

Aparte de los adjetivos anacrónicos *adverse* (Gobierno de Australia, 2016, p. 46), *certain* y *duteous* (Garner, 1995, pp. 142, 301), se insertan pronombres enfáticos como *howsoever*, *whatsoever*, *wheresoever*, *whosoever* (Haigh, 2009, p. 39), *whenever*, *whichsoever* y *whomsoever* (Gobierno de Australia, 2016, pp. 9-10).

Todavía perviven en el inglés jurídico los pronombres personales *ye* y *thou*, para referirse a la segunda persona del plural o del singular correspondientemente, y la desinencia verbal *-th*, para expresar el presente de la tercera persona del singular de verbos como *giveth* o *sayeth* (Alcaraz Varó, 2007, p. 76; Tiersma, 1999, p. 87). Otro arcaísmo consiste en la utilización del subjuntivo como en la fórmula fraseológica (*now*) *know all men by these presents* (Pryer, 1944, p. 38), y de verbos tales como *to deem* (Centre for Plain Legal Language, 1995, p. 13), *to aver* (Emmet, 2020, p. 19), *to abide*, *to dwell* (Gobierno de Australia, 2016, pp. 25, 178), *to annul*, *to bequest* (Haigh, 2009, p. 4) y *to arraigh* (Veretina-Chiriac, 2012, p. 104). Asimismo, el registro arcaico se transmite a través de la inclusión del participio de pasado *stricken* (Garner, 1995, p. 837), y de conjunciones como *albeit*, *whereat*,

whilst, *whither* (Gobierno de Australia, 2016, pp. 8, 10), *and/or* y *save that* (Emmet, 2020, pp. 19-20).

En lo concerniente a sustantivos anacrónicos, es posible identificar, verbigracia, *chattel*, *blueprint*, *estate*, *maiden name*, *relict* (Gobierno de Australia, 2016, pp. 9, 109, 126, 196, 309), *surrejoinder* (Veretina-Chiriac, 2012, p. 104), *expiration*, *termination* (Abohadi, 2019, p. 55), *accomptant*, *accruer* o *accruement*, *appellor*, *cognitor*, *encumbrancer*, *inclosure*, *indifferency*, *misdemesnors* y *remanent* (Garner, 1995, pp. 16, 67, 167, 314, 431, 439, 565, 752). En lo relativo a binomios, tienden a incorporarse *further or alternatively* (Emmet, 2020, p. 19), *make oath and say*, *mind and memory* y *without let or hindrance* (Garner, 1995, pp. 523, 543, 561). En lo que atañe a locuciones —en las que al menos uno de sus términos es arcaico—, se pueden perfilar las siguientes: *concurrent tortfeasors*, *malice aforethought* y *residuary devisee* (Williams, 2005, p. 32). Finalmente, en cuanto a colocaciones, se suelen encontrar: *further affiant sayeth not*, *of whatsoever kind*, *wheresoever situate*, las inversiones *comes now plaintiff* (Tiersma, 2006, pp. 30, 36) y *so to do* (Emmet, 2020, p. 20), (*now*) *know all men by these presents* (Gámez González y Cuñado de Castro, 2016), *save as aforesaid*, *to the effect that*, *without prejudice to the generality of the foregoing* (Emmet, 2020, pp. 19-20), *certain of*, *difficult of* y *such + noun + as are* (Garner, 1995, pp. 142, 277, 849). Atendiendo a los sustantivos arcaicos *expiration* y *termination* proporcionados por Abohadi (2019, p. 55), convendría añadir *to expire* y *to terminate* a los verbos anacrónicos mencionados previamente.

En tercer y último lugar, con relación a los vocablos que se estiman anacrónicos por la función gramatical desempeñada, cabe precisar que, a diferencia del sublenguaje de especialidad del inglés jurídico de los contratos —como se verá a continuación—, no se ha detectado ningún caso en la literatura específica del lenguaje de especialidad del inglés jurídico. No obstante, es cierto que los arcaísmos de esta variable del inglés jurídico de los contratos —por

su carácter general— probablemente resulten extrapolables al inglés jurídico.

En el Anexo 1 se aporta una visión esquemática de los arcaísmos desarrollados sobre el inglés jurídico.

Los arcaísmos del inglés jurídico de los contratos

En primer lugar, entre las palabras que se conciben como anacrónicas por el significado que presentan, se hallan el adjetivo simple *several*, con la acepción arcaica de ‘separate’ (Adams, 2013, p. 674); el pronombre relativo *where*, con el significado antiguo de ‘when’ (Cuñado de Castro y Gámez González, 2020, p. 7); la conjunción *whereas*, con la acepción anacrónica de ‘given the fact that’ (Centre for Plain Legal Language, 1995, p. 92); el verbo *to furnish*, con el significado arcaico de ‘to supply, provide’; y las colocaciones *that certain* y *these presents*, con la acepción antigua de ‘this agreement’ (Adams, 2013, pp. 314, 773).

416

En segundo lugar, en lo tocante a voces acuñadas tempranamente, el inglés jurídico de los contratos incluye adverbios sufijados como *hereafter*, *hereby*, *hereinafter*, *hereof*, *hereto*, *hereunder*, *thereby*, *therefrom*, *thereof*, *thereunder*, *whereby* o *whereof* (Zhang, 2014, p. 58); elementos deícticos como *(the) said*, *(the) same* y *such* (Adams, 2013, pp. 747-748, 760); adjetivos binómicos como *true and correct* (Adams, 2013, p. 122); verbos como *witnesseth* al inicio de los acuerdos vinculantes, para introducir los *recitals* o *preambles*, y el circunloquio *to be desirous of* (Adams, 2013, pp. 117, 119); conjunciones como *provided that* (Gámez González y Cuñado de Castro, 2013); sustantivos como *covenant* (Mellinkoff, 1992, p. 135) y *facsimile* (Garner, 2016, p. 380); y colocaciones como *meeting of the minds* (Garner, 1995, p. 555), *due or to become due*, *do hereby resolve*, *in witness whereof*, *first written above*, *it is therefore resolved* y *now, therefore* (Adams, 2013, pp. 125, 313, 616, 897, 899).

En tercer y último lugar, en lo que concierne a vocablos que se definen como anacrónicos por la

función gramatical ejercida, se utilizan *notwithstanding* como preposición (Thorpe y Bailey, 1999, p. 124), y los auxiliares *do*, *does* o *doth*, o *did* con valor enfático, junto a verbos en infinitivo, para hacer referencia al presente y al pasado respectivamente. Consúltese el Anexo 2 para visualizar los rasgos arcaicos del inglés jurídico de los contratos.

Método

Este trabajo empírico se fundamentó en la triangulación metodológica, al abarcar tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa, a través de la lingüística de corpus. Tal enfoque multimetodológico ha sido aplicado en estudios previos sobre el inglés jurídico de los contratos (Goźdz-Roszkowski, 2011; Trosborg, 1997), ya que el análisis cuantitativo de corpus permite construir modelos estadísticos mediante la asignación de índices de frecuencia a los fenómenos lingüísticos; y el análisis cualitativo de corpus posibilita describir el comportamiento de dichos fenómenos lingüísticos (Pérez Hernández, 2002). En otras palabras, el análisis cuantitativo de corpus proporciona datos estadísticos significativos y resultados generalizables, y el análisis cualitativo de corpus, riqueza y precisión en las observaciones efectuadas (McEnery y Wilson, 1996, p. 63).

Características de los documentos

Con vistas a constatar la afirmación de Williams (2011, p. 146) sobre la forma que adoptan normalmente los arcaísmos de los contratos, se compiló un corpus monolingüe a partir de 80 contratos de colaboración estadounidenses, recopilados de Internet, los cuales poseen las características enumeradas en la Tabla 1.

Tabla 1 Características de los documentos recopilados

Naturaleza de los contratos	Número de documentos	Número de palabras
Alianza comercial	20	123 141
Distribución exclusiva	20	111 150
Franquicia	20	413 835
Transferencia tecnológica	20	102 023
Total	80	750 149

Procesamiento del corpus

El *software* implementado en esta investigación ha sido AntConc. Dicho programa informático de acceso libre, desarrollado por Laurence Anthony, cuenta con siete herramientas computacionales: Concordance, Concordance Plot, File View, Clusters/N-grams, Collocates, Word List y Keyword List. No obstante, fueron empleadas principalmente solo dos de ellas. Por un lado, se aplicó la herramienta Clusters/N-grams para, a partir de un inventario léxico con 171 arcaísmos —el cual fue elaborado en función de la literatura expuesta anteriormente sobre los anacronismos del lenguaje de especialidad del inglés jurídico y del sublenguaje de especialidad del inglés jurídico de los contratos—, extraer la frecuencia de las manifestaciones arcaicas del corpus —tanto el número de ocurrencias como de documentos en los que aparecen—. Por otro lado, se usó la herramienta Concordance para interpretar los resultados recabados —ya que, como se mencionó al principio, la condición de arcaísmo puede estar supeditada, además de a la propia palabra, al significado que transmite el significante o la función gramatical desempeñada por el vocablo—. Esto es, se recurrió a la herramienta Clusters/N-grams para la evaluación cuantitativa, y a la herramienta Concordance, para la evaluación cualitativa.

Cabe destacar que diversos arcaísmos, como los adverbios sufijados, fueron igualmente buscados mediante la aplicación de comodines de AntConc —por ejemplo, *there**— con la finalidad de ampliar el abanico de resultados.

Resultados

El análisis del corpus manifiesta la presencia de 86 anacronismos de los 171 que contiene el inventario léxico y de 23 nuevos —*hereabove, herefrom, hereinabove, hereinbelow, hereon, heretofore, hereunder, hereunto, therefor, therein, thereon, thereto, theretofore, thereunto, thereupon, therewith, wherefore, wherein, whereupon, further* como adjetivo, *persons, moneys* y *to covenant*—, lo que suma un total de 109 arcaísmos.

Puesto que la frecuencia de los adverbios sufijados en el corpus constituye el punto de partida para extraer finalmente las manifestaciones anacrónicas más asiduas y comprobar la afirmación de Williams (2011, p. 146), comencemos con el estudio de dichos adverbios y otros elementos deícticos.

Con relación a los adverbios sufijados, en concreto a aquellos formados por *here-*, se aprecia en la Tabla 2 que *herein* ocupa el primer puesto, con 725 apariciones en 76 documentos. A continuación, le suceden *hereunder, hereby, hereto, hereof, hereinafter, hereafter, herewith, hereinabove, heretofore, hereinbelow, hereunto, herefrom, hereabove* y *hereon*. En lo relativo a los adverbios sufijados integrados por *there-*, *thereof* consiste en el más habitual, con 563 ocurrencias en 64 contratos. Tras dicho vocablo se encuentran *thereafter, thereto, therein, therewith, thereunder, thereon, thereby, therefor, therefrom, thereupon, theretofore* y *thereunto*. Con respecto a los adverbios sufijados constituidos por *where-*, *whereof* es el más frecuente, con 93 repeticiones en 68 documentos, y le siguen *whereby, wherein, whereupon* y *wherefore*.

En suma, los adverbios sufijados conformados por *here-* prevalecen sobre el resto, ya que seis de sus derivados —*herein, hereunder, hereby, hereto, hereof* y *hereinafter*— poseen un elevado número de apariciones en más de 40 contratos; mientras que aquellos compuestos por *where-* y *there-* solo presentan uno —*whereof*— y cuatro —*thereof, thereafter, thereto* y *therein*— derivados relevantes, respectivamente, desde el punto de vista cuantitativo.

Por lo tanto, los criterios de selección para extraer los arcaísmos más recurrentes serán dos: 1) el número de ocurrencias debe oscilar entre 725 —de *herein*, adverbio sufijado más asiduo— y 93 —de *whereof*, adverbio sufijado menos frecuente—, y 2) la cifra de documentos en los que aparecen debe ser igual o superior a la mitad de los contratos compilados —es decir, 40— en aras de la representatividad.

Tabla 2 Elementos deícticos arcaicos del corpus objeto de estudio

	Términos	Número de ocurrencias	Número de documentos	
Adverbios sufijados	Sufijaciones de <i>here-</i>	<i>hereabove</i>	1	1
		<i>hereafter</i>	67	38
		<i>hereby</i>	571	75
		<i>herefrom</i>	2	1
		<i>herein</i>	725	76
		<i>hereinabove</i>	8	8
		<i>hereinafter</i>	133	44
		<i>hereinbelow</i>	2	2
		<i>hereof</i>	529	69
		<i>hereon</i>	1	1
		<i>hereto</i>	539	74
		<i>heretofore</i>	8	6
		<i>hereunder</i>	587	71
		<i>hereunto</i>	2	2
		<i>herewith</i>	37	24
	Sufijaciones de <i>there-</i>	<i>thereafter</i>	183	58
		<i>thereby</i>	41	26
		<i>therefor</i>	39	16
		<i>therefrom</i>	26	17
		<i>therein</i>	114	46
		<i>thereof</i>	563	64
		<i>thereon</i>	45	20
		<i>thereto</i>	166	50
		<i>theretofore</i>	3	3
		<i>thereunder</i>	50	19
		<i>thereunto</i>	1	1
		<i>thereupon</i>	13	8
		<i>therewith</i>	85	36
	Sufijaciones de <i>where-</i>	<i>whereby</i>	28	17
		<i>wherefore</i>	1	1
		<i>wherein</i>	7	7
		<i>whereof</i>	93	68
		<i>whereupon</i>	4	3
Otros anafóricos	<i>the aforementioned</i>	7	6	
	<i>the aforesaid</i>	3	2	
	<i>the foregoing</i>	286	56	
	<i>the said</i>	4	4	
	<i>the same</i>	456	70	
	<i>such</i>	5771	80	
	<i>aforesaid</i>	8	5	
	<i>said</i>	176	44	
	<i>same</i>	58	28	

Aparte de los adverbios sufijados expuestos, a menudo se introducen deícticos como *such*, *the same*, *the foregoing* y *said*, los cuales cuentan con 5771, 456, 286 y 176 ocurrencias en 80, 70, 56 y 44 contratos. Con menor reiteración, se incluyen también *same*, *aforesaid*, *the aforementioned*, *the said* y *the aforesaid*. En definitiva, atendiendo a la totalidad de la Tabla 2, se podría etiquetar al anafórico *such* como el deíctico más común.

En lo que respecta a preposiciones, en la Tabla 3 se observa que las compuestas anacrónicas se utilizan con mayor frecuencia que las simples, y predominan la preposición con valor referencial *pursuant to*, la preposición con valor subordinante *subject to* y la preposición con valor temporal *prior to* con 723, 583 y 485 ocurrencias en 76, 72 y 66 contratos respectivamente. Aunque *notwithstanding* también presenta un número considerable de apariciones como preposición con valor excluyente. Tal palabra, de 252 repeticiones en 60 contratos, solo está presente como adverbio en 1 ocasión y, como conjunción con la forma *notwithstanding that*, en 3 documentos con 5 ocurrencias.

Asimismo, se contemplan preposiciones como *by reason of*, en “*by reason of the termination of this Agreement*”; *pertaining to*, en “*pertaining to the party*”; *subsequent to*, en “*subsequent to the Closing Date*”; *in lieu of*, en “*in lieu of the Transfer Fee*”; *without prejudice to* —preposición compuesta análoga de la preposición simple *notwithstanding*—, en “*without prejudice to any other rights we may have*”; *unto*, en “*set over unto said Assignee*”; *in consequence of*, en “*in consequence of any error, mistake, negligence, or breach under this Agreement*”; *without*, en “*within or without the state of Georgia*”; y *beneath*, en “*set forth beneath the name of*”.

Dado que los contratos reunidos carecen de locuciones preposicionales anacrónicas, proseguimos con los adverbios. La Tabla 4 muestra que *forth* se sitúa en primera posición, con 908 ocurrencias en 76 contratos, y *further*, en segunda, con 256 repeticiones a lo largo de 54 documentos. Conviene recalcar la función adverbial de *further*, puesto que, a pesar de que en la propuesta de Emmet (2020, p. 19) —concerniente a la simplificación de los

Tabla 3 Preposiciones arcaicas del corpus sometido a análisis

	Términos	Número de ocurrencias	Número de documentos
Preposiciones simples	<i>beneath</i>	1	1
	<i>notwithstanding</i>	246/252*	60/60
	<i>unto</i>	3	3
	<i>without</i>	1/1390	1/80
Preposiciones compuestas	<i>by reason of</i>	77	39
	<i>in consequence of</i>	2	1
	<i>in lieu of</i>	32	24
	<i>pertaining to</i>	52	27
	<i>prior to</i>	485	66
	<i>pursuant to</i>	723	76
	<i>subject to</i>	583	72
	<i>subsequent to</i>	51	25
	<i>without prejudice to</i>	16	16

* A la hora de computar los arcaísmos no sujetos a la variable concerniente a la pronta acuñación de la palabra, incluimos, en todas las tablas, tanto las ocurrencias en las que los términos actúan como anacronismos, como las totales.

Tabla 4 Adverbios arcaicos del corpus objeto de estudio

Términos	Número de ocurrencias	Número de documentos
<i>accordingly</i>	47/56	30/30
<i>forth</i>	908	76
<i>forthwith</i>	12	7
<i>further</i>	256	54
<i>henceforth</i>	3	2
<i>thence</i>	5	1
<i>to wit</i>	1	1

anacronismos del inglés jurídico— se concibe dicho vocablo exclusivamente como adverbio, en el corpus compilado —como se comprobará más adelante— también actúa como adjetivo arcaizante.

Tras *further*, se halla *accordingly*, adverbio que adopta, en 47 ocasiones, el significado antiguo de ‘por consiguiente’—como en “*Accordingly*, no Transfer will be made without our prior written approval”—, y solo en 9, la acepción actual de ‘como corresponde, en conformidad’ —como en “Any delay that results from the following causes shall extend performance *accordingly* or excuse performance in whole or in part as is reasonable”—. *Forthwith*, *thence*, *henceforth* y *to wit* constituyen los adverbios arcaizantes menos empleados.

En cuanto a adjetivos, tan solo se localizaron cinco. La Tabla 5 revela el carácter impreciso del inglés jurídico de los contratos, en particular por la inserción de *certain* —además de otras muchas *weasel words* (Mellinkoff, 2004, p. 21), como *adequate*,

Tabla 5 Adjetivos arcaicos del corpus sometido a análisis

Términos	Número de ocurrencias	Número de documentos
<i>adverse</i>	61	21
<i>certain</i>	267	64
<i>further</i>	176	62
<i>several</i>	25/45	14/21
<i>true and correct</i>	33	19

proper o *reasonable* (Anesa, 2007, p. 14)— en 64 documentos, con un total de 267 ocurrencias.

En lo que se refiere a la palabra *further*, esta se posiciona como el segundo adjetivo más frecuente, y se detecta en 176 ocasiones a lo largo de 62 contratos. Por ende, resulta pertinente la incorporación de *further* en la literatura del sublenguaje de especialidad del inglés jurídico de los contratos relativa a los adjetivos catalogados como arcaicos por su temprana acuñación.

Vocablos como *adverse*, *true and correct* y *several* —que aparecen en contextos como “have an *adverse* effect on the sale of the Products in the Territory”, “all of Seller’s representations and warranties are *true and correct*” y “their obligations and liabilities to the Company shall be joint and *several*”— permanecen en un plano secundario, debido al número de ocurrencias y documentos en los que están presentes.

Cabe apuntar que el adjetivo *competent* consta de 115 ocurrencias en 50 documentos. Sin embargo, al no aludir en ninguna de ellas al significado antiguo de ‘appropriate, proper’, dicho adjetivo no ha sido recogido en la Tabla 5.

Los pronombres anacrónicos identificados en el corpus objeto de estudio se muestran en la Tabla 6. En esta se advierte que *whatsoever*, con 119 ocurrencias en 55 documentos, reúne la mayoría de las apariciones, y le suceden *where*, *howsoever* y *whomsoever*.

En lo atinente a verbos, en la Tabla 7, por un lado, destaca la cantidad de apariciones del auxiliar *shall* —8177 ocurrencias— y su inclusión en todos los contratos compilados —80 documentos—. Dado que en ningún caso se inserta para realizar sugerencias —esto es, con la función propia del lenguaje cotidiano—, podría considerarse que todos sus usos son arcaicos. En el corpus, *shall* se emplea primordialmente para expresar futuro, con el sentido de ‘will’ —como en “Thereafter, this Agreement *shall* again be automatically renewed

Tabla 6 Pronombres arcaicos del corpus objeto de estudio

	Términos	Número de ocurrencias	Número de documentos
Pronombres de objeto	<i>howsoever</i>	1	1
	<i>whatsoever</i>	119	55
	<i>whomsoever</i>	1	1
Pronombres relativos	<i>where</i>	61/131	28/44

for an additional five (5) year term”—; para imponer obligaciones, con el significado de ‘must’ —como en “The Franchisor *shall* bear the reasonable cost of any such action, including attorneys’ fees”—; y para dar permiso, con la acepción de ‘has the right to’ —como en “Each party *shall* appoint one arbitrator”—.

Por otro lado, sobresalen *to deem* y *to terminate* con 723 y 511 apariciones en 75 y 72 documentos; y el verbo *to furnish*, que, en 233 de 238 ocurrencias, adquiere el significado antiguo de ‘proveer, suministrar, proporcionar’.

En el corpus recopilado se localizaron dos enunciados muy similares que muestran la intercambiabilidad entre *furnish* y *provide*: “will *furnish* you with samples of advertising, marketing and promotional formats and materials at no cost” y “will

provide you with copies of advertising, marketing and promotional formats and materials that we have prepared”.

También se identifican formas verbales como *to expire*, en “This Agreement shall take effect as of the date first written above and shall *expire* in one (1) year (‘initial term’)” —nótese que, en el texto original, *initial term* aparece entre comillas inglesas—; *to covenant*, en “You *covenant* that you will not copy or duplicate our System or any aspect thereof” —pese a que Mellinkoff (1992, p. 135) categoriza la palabra *covenant* como sustantivo, se aprecia que en el corpus compilado se utiliza también como verbo anacrónico sinónimo de *to agree*, casuística que sería necesario nombrar en la teoría del inglés jurídico de los contratos referente a los verbos clasificados como arcaicos por su temprana acuñación—; el auxiliar *does*, en “the undersigned

Tabla 7 Verbos arcaicos del corpus sometido a análisis

	Términos	Número de ocurrencias	Número de documentos
Acabados en -th	<i>witnesseth</i>	18	17
	<i>shall</i>	8177/8177	80/80
	<i>did</i>	2/18	2/13
	<i>do</i>	11/382	11/65
Otros	<i>does</i>	23/309	19/62
	<i>to abide</i>	20	15
	<i>to aver</i>	1	1
	<i>(to be) desirous of</i>	6	5
	<i>to covenant</i>	50	25
	<i>to deem</i>	723	75
	<i>to expire</i>	120	36
	<i>to furnish</i>	233/238	51/51
	<i>to terminate</i>	511	72

does hereby consent thereto”; *to abide*, en “in the event of failure of a party to *abide* by such terms and conditions” —verbo que siempre va acompañado de la preposición *by*, conformando un *phrasal verb*—; *witnesseth*, en “WITNESSETH: WHEREAS, Buyer and Seller” —a esta forma verbal se le aplica la mayúscula en todo momento y se escribe en una línea aparte—; el auxiliar *do*, en “the parties hereto *do* agree as follows:”; *to be desirous of*, en “the Assignee *is desirous of* acquiring all right, title and interest worldwide in such marks”; el auxiliar *did*, en “at no time during or after installation of this software product(s) *did* any employee of [A Company]² come into possession of any of the computer media”; y *to aver*, en “Seller hereby *avers* that”.

Cabe especificar que el vocablo *avoid* se halla en 20 ocasiones actuando exclusivamente como verbo. No obstante, en ninguna de ellas denota la acepción arcaica de ‘to void’. Por esta razón, dicho verbo no ha sido incorporado en la Tabla 7.

En lo tocante a conjunciones, se recabaron cuatro. La Tabla 8 prueba que *and/or* acumula la mayor cifra de repeticiones, en particular 649 en 70 contratos. Después, le siguen *provided that*, *whereas* y *save that*. La penúltima conjunción nombrada se recoge en 161 de 163 ocasiones con el significado anacrónico de ‘considerandos’ —con un máximo de 12 apariciones consecutivas—. Dicha conjunción arcaica es fácilmente identificable por su habitual escritura en mayúscula —en 150 de 161 ocurrencias— y por su invariable ubicación al inicio de los contratos tras la introducción de las partes contratantes.

En lo relativo a sustantivos, se extrajeron ocho. Como es posible observar en la Tabla 9, los contratos recopilados carecen de sustantivos binómicos arcaicos —al igual que adverbios—. Asimismo, se comprueba que el vocablo *termination* se sitúa en el primer puesto, con 1117 apariciones en 70

Tabla 8 Conjunciones arcaicas del corpus objeto de estudio

Términos	Número de ocurrencias	Número de documentos
<i>and/or</i>	649	70
<i>provided that</i>	194	51
<i>provided, that</i>	40	16
<i>save that</i>	1	1
<i>whereas</i>	161/163	47/47

Tabla 9 Sustantivos arcaicos del corpus sometido a análisis

Términos	Número de ocurrencias	Número de documentos
<i>chattel</i>	2	2
<i>covenant</i>	404	63
<i>estate</i>	50	17
<i>expiration</i>	542	55
<i>facsimile</i>	107	46
<i>master</i>	1/45	1/21
<i>servant</i>	26/26	16/16
<i>termination</i>	1117	70

contratos. A continuación, le suceden *expiration*, *covenant*, *facsimile*, *estate*, *servant*, *chattel* y *master*.

Con referencia al nombre *covenant*, conviene precisar que, en los documentos compilados, se introduce tanto con el significado de ‘agreement, contract’ —tal y como sostiene Mellinkoff (1992, p. 135), como en “This *covenant* and agreement on the part of the undersigned shall continue in favor of Franchisor notwithstanding any extension, modification or alteration [...]”—, como con la acepción de ‘proviso, clause, stipulation’ —como en “NOW, THEREFORE, in consideration of the mutual promises, and *covenants* herein contained, the parties hereto agree as follows:”—. Este matiz debería incluirse en la literatura del inglés jurídico de los contratos sobre los sustantivos definidos como anacrónicos por su pronta adición a la lengua.

Para finalizar con el análisis del corpus, en la Tabla 10 se presentan las colocaciones arcaicas

2 Los nombres de las empresas han sido suprimidos por motivos de confidencialidad.

Tabla 10 Colocaciones arcaicas del corpus objeto de estudio

Colocaciones	Número de ocurrencias	Número de documentos
<i>certain of</i>	11	10
<i>due or to become due</i>	1	1
<i>first written above</i>	17	13
<i>first above written</i>	23	20
<i>in witness whereof</i>	89	67
<i>in witness thereof</i>	1	1
<i>now, therefore</i>	49	41
<i>now therefore</i>	19	19
<i>of good character</i>	4/4	3/3
<i>of whatsoever kind</i>	1	1
<i>so to do</i>	1	1
<i>such + noun + as are</i>	14	10
<i>that certain</i>	25/32	17/20
<i>to the effect that</i>	4	4

reunidas. La Tabla 10 muestra que *in witness whereof* es la colocación más representativa, la cual se emplea en 67 contratos precediendo a la firma de las partes contratantes y, por lo tanto, como fórmula de cierre. El hecho de que esté presente en 89 ocasiones se debe a que diversos contratos alojan otros acuerdos vinculantes en sus anexos.

Tras *in witness whereof* se posiciona *now, therefore, that certain, first above written* o *first written above*, la estructura *such + noun + as are, certain of, to the effect that, of good character, due or to become due, of whatsoever kind* y la inversión *so to do*.

En lo que concierne al arcaísmo *a man of good character* (Gámez González y Cuñado de Castro, 2016), resulta objeto de mención que este está contenido en los documentos compilados con los sustantivos *individuals, employees* y *persons* en lugar de *man*.

Aquí se localiza otro anacronismo que debería recogerse en la teoría del inglés jurídico de los contratos sobre los sustantivos acuñados

tempranamente, esto es, el vocablo *persons*, cuyo uso —que cuenta con 149 repeticiones en 41 contratos— se considera gramaticalmente correcto cuando se enmarca tan solo en documentos jurídicos. Al hilo de *persons*, también se detecta el plural antiguo de *money*, es decir, *moneys* —con 5 ocurrencias en 3 contratos—.

En síntesis, atendiendo a los dos criterios de selección mencionados con anterioridad, los arcaísmos más frecuentes en los contratos de colaboración estadounidenses —incluidos los adverbios sufijados— son 37, y se reúnen en la Tabla 11.

Discusión y conclusiones

El género textual jurídico *contrato* aloja un alto de grado de *legalese* (Tiersma, 1999, p. 141), el cual se refleja, según autores como Williams (2011, p. 146), en la abundancia de arcaísmos que habitualmente adquieren la forma de adverbios sufijados.

El propósito investigativo del presente artículo era constatar tal afirmación sobre la forma de las manifestaciones anacrónicas de los contratos. De ahí que se hayan analizado los arcaísmos de un corpus de 80 contratos de colaboración estadounidenses —20 de alianza comercial, distribución exclusiva, franquicia y transferencia tecnológica— a partir de un inventario con 171 anacronismos.

Los resultados evidencian que los contratos de colaboración estadounidenses contienen manifestaciones arcaicas que se pueden equiparar al número de ocurrencias obtenidas de los adverbios sufijados más asiduos —*herein, hereunder, hereby, thereof, hereto, hereof, thereafter, thereto, hereinafter, therein* y *whereof*—, las cuales oscilan entre 725 —de *herein*— y 93 —de *whereof*— a lo largo de, al menos, 40 de los 80 contratos reunidos. Prueba de ello son las preposiciones *pursuant to, subject to, prior to* y *notwithstanding*; los adverbios *forth* y *further*; los elementos deícticos *such, the same, the foregoing* y *said*; los adjetivos *certain* y *further*; el pronombre *whatsoever*; el auxiliar *shall*,

Tabla 11 Manifestaciones arcaicas más frecuentes en los contratos de colaboración estadounidenses

	Términos	Número de ocurrencias	Número de documentos
1	<i>shall</i>	8177	80
2	<i>such</i>	5771	80
3	<i>termination</i>	1117	70
4	<i>forth</i>	908	76
5	<i>herein</i>	725	76
6	<i>pursuant to</i>	723 ^a	76
7	<i>to deem</i>	723	75
8	<i>and/or</i>	649	70
9	<i>hereunder</i>	587	71
10	<i>subject to</i>	583	72
11	<i>hereby</i>	571	75
12	<i>thereof</i>	563	64
13	<i>expiration</i>	542	55
14	<i>hereto</i>	539	74
15	<i>hereof</i>	529	69
16	<i>to terminate</i>	511	72
17	<i>prior to</i>	485	66
18	<i>the same</i>	456	70
19	<i>covenant (sust.)</i>	404	63
20	<i>the foregoing</i>	286	56
21	<i>certain</i>	267	64
22	<i>further (adv.)</i>	256	54
23	<i>notwithstanding</i>	246/252	60/60
24	<i>to furnish</i>	233/238	51/51
25	<i>provided that</i>	194	51
26	<i>thereafter</i>	183	58
27	<i>further (adj.)</i>	176	62
28	<i>said</i>	176	44
29	<i>thereto</i>	166	50
30	<i>whereas</i>	161/163	47/47
31	<i>persons</i>	149	41
32	<i>hereinafter</i>	133	44
33	<i>whatsoever</i>	119	55
34	<i>therein</i>	114	46
35	<i>facsimile</i>	107	46
36	<i>whereof</i>	93	68
37	<i>in witness whereof</i>	89 ^b	67

Notas: a. En los casos en los que las cifras de ocurrencias coinciden entre diferentes anacronismos, se otorgó primacía en función del mayor número de documentos computados.

b. La colocación *in witness whereof* ha sido englobada dentro de las más asiduas por poseer solo 4 ocurrencias menos que *whereof*. Sin embargo, se ha excluido *now, therefore*, pese a hallarse en 41 documentos, por su pequeño número de apariciones en comparación con el resto de anacronismos referidos.

y los verbos *to deem*, *to terminate* y *to furnish*; las conjunciones *and/or*, *provided that* y *whereas*; los sustantivos *termination*, *expiration*, *covenant*, *persons* y *facsimile*; y la colocación *in witness whereof*. De modo que los anacronismos más recurrentes de los contratos recopilados —37 en total— adoptan otras formas en 26 ocasiones, y la de adverbios sufijados, en 11 ocasiones. Es decir, el registro arcaico de estos se transmite mediante variopintas formas. Por ende, la afirmación de Williams (2011, p. 146) es refutada al resultar inaplicable al corpus confeccionado. Los datos recuperados ponen fin a la asociación del concepto *arcaísmos* con los adverbios sufijados, y aportan una nueva perspectiva global y detallada sobre los rasgos anacrónicos de los contratos.

La limitación del presente trabajo reside en los contratos compilados, que versan sobre una temática similar. Así pues, como posible línea de investigación futura, sería de interés contrastar los resultados y las conclusiones de este estudio con el análisis de los anacronismos de una muestra más diversa. De esta manera, se podría caracterizar con precisión los arcaísmos como rasgo léxico del sublenguaje de especialidad del inglés jurídico de los contratos.

Referencias

- Abohadi, K. H. A. (2019). A review of the legal language development with the focus on its lexicogrammatical features. *International Journal of Creative and Innovative Research in All Studies*, 2(6), 53-58. <http://ijciras.com/PublishedPaper/IJCIRAS1449.pdf>
- Adams, K. A. (2013). *A manual of style for contract drafting* (3.ª ed.). American Bar Association.
- Alcaraz Varó, E. (2007). *El inglés jurídico. Textos y documentos* (6.ª ed.). Ariel.
- Alcaraz Varó, E. y Hughes, B. (2014). *Legal translation explained*. Routledge.
- Alvarado Moya, I. (2004). *Guía para la traducción de contratos de arrendamiento* [Informe de maestría, Universidad Nacional de Costa Rica]. Repositorio de la Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/14326>
- Anesa, P. (2007). Vagueness and precision in contracts: A close relationship. *Linguistica e Filologia*, (24), 7-38. https://doi.org/10.6092/LEF_24_P7
- Bhatia, K. L. (2010). *Textbook on legal language and legal writing*. Universal Law Publishing.
- Bouchoux, D. E. (2020). *Concise guide to legal research and writing* (4.ª ed.). Wolters Kluwer.
- Cambridge. (s. f.). *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/es/>
- Centre for Plain Legal Language. (1995). *Law words: 30 essays on legal words and phrases*. University of Sydney.
- Collins. (s. f.). *Collins dictionary*. <https://www.collinsdictionary.com/es/>
- Crystal, D. y Davy, D. (2013). *Investigating English style*. Routledge (Taylor & Francis Group).
- Cuñado de Castro, F. y Gámez González, R. (2020). *Contract law in action: principales dificultades del inglés de los contratos*, inédito.
- Drăcșineanu, C. (2020). The use of Latinisms and archaisms in legal English. *Acta Universitatis George Bacovia. Juridica*, 9(1), 301-313. <https://bit.ly/3CjTUSJ>
- El-Farahaty, H. (2015). *Arabic-English-Arabic legal translation*. Routledge (Taylor & Francis Group).
- Emmet, D. (2020). *Drafting* (20.ª ed.). Oxford University Press.
- Espenschied, L. E. (2010). *Contract drafting: Powerful prose in transactional practice*. American Bar Association.
- Fanego, T. y Rodríguez-Puente, P. (2019). “Why may not that be the skull of a lawyer?” English legal discourse past and present. En T. Fanego y P. Rodríguez-Puente (Eds.), *Corpus-based research on variation in English legal discourse* (pp. 1-21). John Benjamins.
- Gámez González, R. y Cuñado de Castro, F. (2013, 15 de enero). *Provided that no siempre significa ‘siempre que’* [Blog]. <https://traduccionjuridica.es/provided-that-no-siempre-significa-siempre-que/>
- Gámez González, R. y Cuñado de Castro, F. (2016, 13 de enero). *6 características del léxico jurídico inglés* [Blog]. <https://traduccionjuridica.es/6-caracteristicas-del-lexico-juridico-ingles/>
- Gámez González, R. y Cuñado de Castro, F. (2019, 24 de julio). *Qué son las preposiciones sufijadas* [Blog]. <https://traduccionjuridica.es/preposiciones-sufijadas/>
- Garner, B. A. (1995). *A dictionary of modern legal usage* (2.ª ed.). Oxford University Press.

- Garner, B. A. (2016). Fax. En *Garner's modern English usage* (4.ª ed., p. 380). Oxford University Press.
- Gobierno de Australia. (2016). *Words and phrases guide. A guide to plain legal language*. Gobierno de Australia. <https://www.pco.act.gov.au/library/Words%20and%20Phrases.pdf>
- Goźdz-Roszkowski, S. (2011). *Patterns of linguistic variation in American legal English. A corpus-based study*. Peter Lang.
- Haigh, R. (2009). *Legal English* (2.ª ed.). Routledge-Cavendish (Francis & Taylor).
- Krapivkina, O. A. (2017). Semantics of the verb *shall* in legal discourse. *Jezikoslovlje*, 18.1, 305-317. <https://hrcak.srce.hr/189437>
- Mariotto, L. B. (2006a). *Traducciones de contratos: inglés-español, español-inglés* (tomo 1). Mariotto.
- Mariotto, L. B. (2006b). Traducción de contratos inglés-español según el "Plain Language Movement". En *I Congreso Internacional de Traducción Especializada*, Buenos Aires (pp. 1-6).
- McEnery, T. y Wilson, A. (1996). *Corpus linguistics*. Edinburgh University Press.
- Mellinkoff, D. (1992). Covenant. En *Mellinkoff's dictionary of American legal usage* (2.ª ed, p. 135).
- Mellinkoff, D. (2004). *The language of the law*. Resource Publications (Wipf and Stock Publishers).
- Orts Llopis, M. Á. (2005). Semejanzas y diferencias léxicas en el lenguaje contractual en inglés y en castellano. *Ibérica*, (10), 23-40. <http://www.aelfe.org/documents/03-Ib10-Orts.pdf>
- Pérez Hernández, M. C. (2002). Explotación de los corpora textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. *Estudios de Lingüística del Español*, (18). <http://elies.rediris.es/elies18/>
- Pryer, L. S. (1944). *The subjunctive in Early American English*. Michigan State College of Agriculture and Applied Science.
- Riera, C. (2015). Plain English in legal language: A comparative study of two UK Acts of Parliament. *Alicante Journal of English Studies*, (28), 147-163. <https://doi.org/10.14198/raei.2015.28.08>
- Stephens, C. (2008). *Plain language legal writing*. Plain Language Wizardry Books.
- Strati, E. y Enesi, M. (2019). Syntactic properties of legal language in English and Albanian. En *International Conference on the Future of Education*, Florencia (pp. 1-5).
- Thorpe, C. P. y Bailey, J. C. L. (1999). *Commercial contracts: A practical guide to deals, contracts, agreements and promises* (edición revisada). Kogan Page.
- Tiersma, P. M. (1999). *Legal language*. The University of Chicago Press.
- Tiersma, P. M. (2006). Some myths about legal language. *Law, Culture and the Humanities*, 2(1), 20-50. <https://doi.org/10.1191/1743872106lw035oa>
- Trosborg, A. (1997). *Rhetorical strategies in legal language. Discourse analysis of statutes and contracts*. Gunter Narr.
- Veretina-Chiriac, I. (2012). Characteristics and features of legal English vocabulary. *Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova*, 54(4), 103-107.
- Williams, C. (2005). *Tradition and change in legal English. Verbal constructions in prescriptive texts*. Peter Lang.
- Williams, C. (2011). Legal English and plain language: An update. *ESP Across Cultures*, (8), 139-151. <https://edipuglia.it/wp-content/uploads/ESP%202011/Williams.pdf>
- Zhang, G. (2014). A comparative analysis of lexical features of contract English. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(9), 56-64. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v2-i9/9.pdf>

Anexo 1. Los arcaísmos del inglés jurídico

Variable	Función gramatical		Manifestaciones anacrónicas			
Significado que transmite el significante	Preposiciones simples		<i>without</i>			
	Adverbios		<i>accordingly</i>			
	Adjetivos		<i>affined</i> <i>competent</i>	<i>avoid</i>		
	Sustantivos		<i>avoidance</i> <i>servant</i>	<i>master</i> <i>surety</i>		
	Verbos	Auxiliares	<i>shall</i>			
		Otros	<i>to avoid</i> <i>to determine</i>	<i>to conclude</i> <i>to plead</i>		
	Colocaciones		<i>a man of good character</i>	<i>in the premises</i>		
La propia palabra	Preposiciones	Simple	<i>amidst</i> <i>beneath</i> <i>touching</i>	<i>amongst</i> <i>betwixt</i> <i>unto</i>		
		Compuestas	<i>at the instance of</i> <i>in consequence of</i> <i>pertaining to</i> <i>pursuant to</i> <i>subsequent to</i>	<i>by reason of</i> <i>in lieu of</i> <i>prior to</i> <i>subject to</i> <i>without prejudice to</i>		
			Locuciones preposicionales	<i>at the motion of</i>	<i>under the hand of</i>	
	Adverbios		Sufijados	<i>hereafter</i> <i>herein</i> <i>hereof</i> <i>hereupon</i> <i>thereabout</i> <i>thereat</i>	<i>hereby</i> <i>hereinafter</i> <i>hereto</i> <i>herewith</i> <i>thereafter</i>	
		Otros		<i>further</i> <i>forth</i> <i>henceforth</i> <i>hitherto</i> <i>thence</i> <i>thenceforward</i> <i>verily</i> <i>withal</i>	<i>forthwith</i> <i>hence</i> <i>henceforward</i> <i>howbeit</i> <i>thenceforth</i> <i>to wit</i> <i>whence</i>	
				Elementos deícticos	<i>(the) aforesaid</i> <i>(the) abovementioned</i> <i>(the) aforementioned</i> <i>(the) belowlisted</i> <i>(the) belowquoted</i> <i>(the) foregoing</i> <i>(the) same</i>	<i>(the) abovelisted</i> <i>(the) abovequoted</i> <i>(the) beforementioned</i> <i>(the) belowmentioned</i> <i>(the) undermentioned</i> <i>(the) said</i> <i>such</i>

Anexo 1. Los arcaísmos del inglés jurídico (cont.)

Variable	Función gramatical	Manifestaciones anacrónicas		
La propia palabra	Adjetivos	<i>adverse</i> <i>duteous</i>	<i>certain</i>	
	Pronombres	Enfáticos	<i>howsoever</i>	<i>whatsoever</i>
			<i>wheresoever</i>	<i>whosoever</i>
			<i>whensoever</i> <i>whomsoever</i>	<i>whichever</i>
		Personales	<i>ye</i>	<i>thou</i>
	Verbos	Acabados en -th	<i>giveth</i>	<i>sayeth</i>
		En subjuntivo	<i>(now) know all men by these presents</i>	
		En participio de pasado	<i>stricken</i>	
		Otros	<i>to abide</i>	<i>to annul</i>
			<i>to aver</i>	<i>to bequest</i>
<i>to arraign</i>	<i>to deem</i>			
<i>to dwell</i> <i>to terminate</i>	<i>to expire</i>			
Conjunciones	<i>albeit</i> <i>save that</i> <i>whilst</i>	<i>and/or</i> <i>whereat</i> <i>whither</i>		
Sustantivos	<i>accoutant</i> <i>appellor</i> <i>chattel</i> <i>encumbrancer</i> <i>expiration</i> <i>indifferency</i> <i>misdemesnors</i> <i>remanent</i> <i>termination</i>	<i>accruer o accrument</i> <i>blueprint</i> <i>cognitor</i> <i>estate</i> <i>inclosure</i> <i>maiden name</i> <i>relict</i> <i>surrejoinder</i>		
Binomios	<i>further or alternatively</i> <i>mind and memory</i>	<i>make oath and say</i> <i>without let or hindrance</i>		
Locuciones	<i>concurrent tortfeasors</i> <i>residuary devisee</i>	<i>malice aforethought</i>		
Colocaciones	<i>certain of</i> <i>difficult of</i> <i>(now) know all men by these presents</i> <i>save as aforesaid</i> <i>such + noun + as are</i> <i>wheresoever situate</i>	<i>comes now plaintiff</i> <i>further affiant sayeth not</i> <i>of whatsoever kind</i> <i>so to do</i> <i>to the effect that</i> <i>without prejudice to the</i> <i>generality of the foregoing</i>		

428

Anexo 2. Los arcaísmos del inglés jurídico de los contratos

Variable	Función gramatical		Manifestaciones anacrónicas
Significado que transmite el significante	Adjetivos		<i>several</i>
	Pronombres relativos		<i>where</i>
	Conjunciones		<i>whereas</i>
	Verbos		<i>to furnish</i>
	Colocaciones		<i>that certain</i> <i>these presents</i>
La propia palabra	Adverbios sufijados		<i>hereafter</i> <i>hereby</i>
			<i>hereinafter</i> <i>hereof</i>
			<i>hereto</i> <i>hereunder</i>
			<i>thereby</i> <i>therefrom</i>
			<i>thereof</i> <i>thereunder</i>
			<i>whereby</i> <i>whereof</i>
	Elementos deícticos		<i>(the) said</i> <i>(the) same</i> <i>such</i>
	Adjetivos binómicos		<i>true and correct</i>
	Verbos	Acabados en <i>-th</i>	<i>witnesseth</i>
		Otros	<i>(to be) desirous of</i>
Conjunciones		<i>provided that</i>	
Sustantivos		<i>covenant</i> <i>facsimile</i>	
Colocaciones		<i>do hereby resolve</i> <i>due or to become due</i>	
		<i>first written above</i> <i>in witness whereof</i>	
		<i>it is therefore resolved</i> <i>meeting of the minds</i>	
		<i>now, therefore</i>	
Función gramatical ejercida	Preposiciones		<i>notwithstanding</i>
	Verbos auxiliares		<i>do, does o doth, o did + verbo en infinitivo</i>

Cómo citar este artículo: Hernández García, V. (2022). Las formas que adoptan los arcaísmos de los contratos: una investigación de corpus. *Íkala, Revista de Cultura y Lenguaje*, 27(2), 411-429. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a07>



M
E
T
H
O
D
O
L
O
G
I
C
A
L

A
R
T
I
C
L
E
S

RECEPCIÓN CREATIVA DE OBRAS LITERARIAS: UN MODELO DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN A PARTIR DE LA CUENTÍSTICA DE ALICE MUNRO

CREATIVE RECEPTION OF LITERARY WORKS: A RESEARCH-CREATION MODEL BASED
ON ALICE MUNRO'S SHORT STORIES

RÉCEPTION CRÉATIVE DES ŒUVRES LITTÉRAIRES : UN MODÈLE DE RECHERCHE-CRÉATION
À PARTIR DES NOUVELLES D'ALICE MUNRO

RECEPÇÃO CRIATIVA DE OBRAS LITERÁRIAS: UM MODELO DE PESQUISA-CRIAÇÃO
A PARTIR DOS CONTOS DE ALICE MUNRO

Juan Pablo Pino-Posada

Profesor e investigador del
Departamento de Humanidades,
Universidad EAFIT, Medellín,
Colombia.
jppinop@eafit.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0001-6945-1262](https://orcid.org/0000-0001-6945-1262)

Valentina Jaramillo-Appleby

Integrante del grupo de
investigación *El Método Analítico
y sus Aplicaciones en las Ciencias
Sociales y Humanas*, Universidad
EAFIT, Medellín, Colombia.
vjaram12@eafit.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0002-8575-2871](https://orcid.org/0000-0002-8575-2871)

RESUMEN

La creciente tecnificación de los estudios literarios ha otorgado preeminencia a las herramientas de la mediación analítica y del distanciamiento argumentativo-racional, en detrimento de las potencialidades emocionales e imaginativas de la lectura de piezas literarias. Este artículo expone un modelo de recepción creativa que otorga mayor espacio a la implicación subjetiva del lector-investigador, el modelo se inserta en el actual marco institucional colombiano de la investigación-creación en literatura y moviliza, para procesos formativos e investigativos de la disciplina, el potencial cognitivo de la creación hipertextual y reescritural. Dicho modelo es el resultado de experimentos crítico-hermenéuticos y de escritura creativa llevados a cabo en un semillero de investigación de una universidad privada en Medellín, Colombia. La propuesta se sustenta en la teoría de la recepción literaria de Wolfgang Iser y en la idea de un lector participante de la obra y cooperador con el texto de Umberto Eco. Asimismo, acude a contribuciones contemporáneas de la estética de la creación, en concreto, a la práctica de la escritura no creativa de Kenneth Goldsmith. Finalmente, toma en cuenta la discusión reciente sobre las relaciones de la investigación con la creación. El principal aporte del modelo es la activación sistemática y colaborativa de facultades analíticas y creativas en el lector.

Palabras clave: cuentística de Alice Munro; escritura no creativa; recepción creativa; investigación-creación; teoría de la recepción; estética de la creación.

ABSTRACT

The growing technification of literary studies has made the tools of analytical mediation and argumentative-rational distancing prominent, to the detriment of the emotional and imaginative potential of reading literary pieces. This article



Recibido: 2021-07-16 / Aceptado: 2021-11-23 / Publicado: 2022-05-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a08>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



provides a model of creative reception that grants greater significance to the subjective involvement of the reader-researcher. The model is inserted in the current Colombian institutional framework of research-creation in literature and mobilizes, for training and research processes of the discipline, the cognitive potential of hypertextual creation and rewriting. This is the result of critical-hermeneutical and creative writing experiments carried out in a research hotbed of a university in Medellín, Colombia. The proposal is based on Wolfgang Iser's theory of literary reception and on Umberto Eco's idea of a reader participating in the work and cooperating with the text. It also draws on contemporary contributions to the aesthetics of creation, specifically, on Kenneth Goldsmith's practice of non-creative writing. Finally, it brings to the table the recent discussion on the relationship between research and creation. Its main contribution is the systematic and collaborative activation of analytical and creative abilities in the reader.

Keywords: Alice Munro's short stories; non-creative writing; creative reception; research-creation model; reception theory; aesthetics of creation.

RÉSUMÉ

La technicisation croissante des études littéraires a fait prévaloir les outils de médiation analytique et de distanciation argumentative-rationnelle, au détriment des potentialités émotionnelles et imaginatives de la lecture des oeuvres littéraires. Cet article expose un modèle de réception créative qui accorde une plus grande relevance à l'implication subjective du lecteur-chercheur. En plus, le modèle s'insère dans le cadre institutionnel colombien actuel de recherche-création en littérature et mobilise —pour les processus de formation et de recherche de la discipline— le potentiel cognitif de la création hypertextuelle et de la réécriture. Ce modèle est le résultat d'expériences d'écriture critique-herméneutique et créative menées dans un foyer de recherche d'une université privée de Medellín, en Colombie. La proposition est basée sur la théorie de la réception littéraire de Wolfgang Iser et sur l'idée d'un lecteur participant à l'oeuvre et coopérant avec le texte d'Umberto Eco ; de même, il se tourne vers les contributions contemporaines à l'esthétique de la création, en particulier à la pratique de l'écriture non créative de Kenneth Goldsmith. Finalement, il prend en compte la réflexion récente sur les rapports entre recherche et création. La principale contribution du modèle est l'activation systématique et collaborative des facultés analytiques et créatives du lecteur.

Mots clés : nouvelles d'Alice Munro ; écriture non créative ; réception créative ; modèle de recherche-création ; théorie de la réception ; esthétique de la création.

RESUMO

A crescente tecnificação dos estudos literários tem dado destaque às ferramentas de mediação analítica e distanciamento argumentativo-razional, em detrimento das potencialidades emocionais e imaginativas da leitura de peças literárias. Este artigo expõe um modelo de recepção criativa que dá maior espaço ao envolvimento subjetivo do leitor-pesquisador. O modelo está inserido no atual marco institucional colombiano de pesquisa-criação em literatura e mobiliza, para os processos de formação e pesquisa da disciplina, o potencial cognitivo de criação hipertextual e reescrita. O referido modelo é resultado de experimentos crítico-hermenêuticos e de escrita criativa realizados em um viveiro de pesquisa de uma universidade privada em Medellín, Colômbia. A proposta se baseia na teoria da recepção literária de Wolfgang Iser e na ideia de um leitor participando da obra e cooperando com o texto de Umberto Eco; da mesma forma, volta-se para as contribuições contem-

porâneas para a estética da criação, especificamente, para a prática da escrita não criativa de Kenneth Goldsmith. Finalmente, leva em conta a discussão recente sobre a relação entre pesquisa e criação. A principal contribuição do modelo é a ativação sistemática e colaborativa de faculdades analíticas e criativas no leitor.

Palavras-chave: contos de Alice Munro; escrita não criativa; recepção criativa; modelo de pesquisa-criação; teoria da recepção; estética da criação.

Introducción

Dentro de la discusión académica actual se plantea la pregunta por el lugar de la creación en la investigación, sobre todo en aquellas disciplinas que, como los estudios literarios, tienen en las obras de creación uno de sus principales objetos. Si bien el aporte de las obras literarias a la comprensión de los fenómenos humanos goza desde antiguo de amplio reconocimiento, su lugar dentro del marco institucional de la producción pedagógica y administrativamente regulada de nuevo conocimiento es hoy en día un debate abierto.

Por otra parte, la historia reciente de los estudios literarios atestigua un grado tal de abundancia y complejidad teórica, así como de pluralidad y sofisticación metodológica, que el mismo investigador en literatura se siente impelido a preguntarse por maneras de apropiarse del saber literario en las que las herramientas de la mediación analítica y del distanciamiento argumentativo-razional no sean las únicas, y en las que, por el contrario, se integre también la energía emocional e imaginativa propia de muchos encuentros con piezas literarias por parte de lectores aficionados y especializados.

De esta manera, surgen las preguntas: ¿se puede *investigar formalmente* literatura con recurso al universo de emociones e imaginaciones del sujeto investigador y, en ese sentido, con buena conciencia de su implicación subjetiva? ¿Constituye el marco institucional de la *investigación-creación* un escenario propicio para dicha práctica?

El propósito del presente artículo es exponer una metodología de investigación-creación con la que se responde afirmativamente a estas preguntas y a la que hemos bautizado sin mucho aspaviento “recepción creativa”. La metodología —susceptible de aplicarse en escenarios de investigación formativa y profesional y, de modo más general, en escenarios pedagógicos de nivel medio y superior, tales como cursos de literatura en secundaria, pregrado y posgrado— se diseñó e implementó a lo largo del 2020, en el contexto del Semillero

de Investigación en Narrativa y Hermenéutica Literaria de la Universidad EAFIT (Medellín, Colombia), en el cual se estudió la obra de Alice Munro, mediante una combinación de procesos crítico-hermenéuticos convencionales y de experimentos menos corrientes de creación y recreación literaria e intermedial.

El resultado fue la *reescritura* de los relatos munronianos de acuerdo con leyes de composición tomadas de poéticas canónicas del cuento, reescritura que, por poner un ejemplo, se materializa en una versión à la Hemingway de la pieza “What is Remembered” (Munro, 2001), esto es, una versión de la infidelidad de la protagonista Meriel según los postulados de la teoría del iceberg (Hemingway, 2002, cap. XVI). Dichas reescrituras, junto con la guía de ejercicios creativos de imitación, apareció como libro digital (Pino-Posada y Navarro-Bohórquez, 2021). Las actividades preparatorias se divulgaron en conversaciones públicas (cf. p. ej. EnVIVO Plus - Universidad EAFIT, 2020), fanzines digitales (Universidad EAFIT, 2021), pódcast (Pino-Posada, 2020) y un concierto (Canal En VIVO - Universidad EAFIT, 2020).

A propósito de la recepción creativa, interesa, en el presente artículo, describir los soportes epistemológicos en lo concerniente a la tradición teórico-literaria de la que se nutre, al contexto contemporáneo donde inevitablemente tiene lugar y al horizonte pragmático-institucional del ejercicio investigativo.

Empezamos, en consecuencia, situando la recepción creativa en el contexto de la teoría de la recepción y de las prácticas estéticas contemporáneas de la antioriginalidad, para proseguir con la demarcación según las coordenadas del debate universitario nacional en torno a la investigación-creación. A continuación, relatamos la experiencia semillera en sus momentos relevantes y presentamos sintéticamente el modelo propuesto. En las conclusiones, enlistamos las ventajas y peculiaridades que, de acuerdo con la observación y el análisis de la experiencia, creemos que ofrece la metodología.

Imaginamos sobre todo el impulso a un debate académico alrededor de modos posibles de practicar el estudio de literatura (sobre una propuesta de educación literaria en el contexto escolar colombiano, cfr. García-Dussán, 2021; sobre métodos de investigación en la educación artística, cfr. Bolaños-Motta y Pérez-Rodríguez, 2019).

Nos mueve, más que un ánimo combativo respecto a procesos consolidados, un espíritu propositivo, interesado en diversificar la apropiación metódica, sistemática y reflexiva de obras literarias, y que, en ese sentido, obedece a la dialéctica, muchas veces fecunda, de repetición y renovación de las creaciones culturales.

Marco teórico

En los dos subapartados siguientes, recurrimos a algunos planteamientos clásicos de la teoría de la recepción literaria —en especial, Umberto Eco (1997) y Wolfgang Iser (1975)— para mostrar de qué manera la recepción creativa y, en concreto, la praxis de la reescritura serían tanto un desarrollo como una aplicación concreta del papel activo y creador otorgado al lector.

Por otro lado, presentamos cómo la práctica de la recepción creativa limita con las hoy denominadas “escrituras no creativas” (Goldsmith, 2015), surgidas en medio de una época inmersa en la tentación posmoderna de la repetición y en la sensación de “ya todo está creado”. Finalmente, repasamos la discusión sobre investigación-creación y los diferentes modos en que pueden relacionarse ambas esferas, para mostrar dónde específicamente se ubicaría la propuesta de recepción creativa.

La recepción creativa en el horizonte de la teoría de la recepción y del auge de las escrituras no creativas

Por *recepción creativa* entendemos un modo particular de estudio de textos literarios en el que los procedimientos analíticos se mezclan conscientemente con operaciones creativas y que no

se materializan en piezas argumentativas tipo comentario textual, sino en composiciones narrativas que imitan y reorganizan aspectos del texto literario estudiado.

Como fenómeno imitativo amplio, es tan antiguo como la literatura misma —actualizado y reactualizado a lo largo de la historia, en una práctica que incluye tanto a los copistas medievales como a la escritura conceptual contemporánea—; como herramienta de estudio de obras literarias, sin embargo, es hoy en día una práctica más bien escasa, salvo, claro, en los escenarios de escritura creativa, donde el conocimiento de un texto literario de la tradición se encuentra por lo general en función del cometido prioritario de la creación de obras originales.

Si, a la hora de clasificar a grandes rasgos los modos de recepción de las obras literarias, partimos con Hannelore Link (1976) de una división entre *recepción pasiva* —el consumo silencioso de literatura que no deja testimonio documental alguno—, *recepción reproductiva* —materializada en reseñas, críticas, comentarios, cartas, apuntes, glosas que orbitan en torno a una obra base— y *recepción productiva* —la agenciada por creadores propiamente dichos, que, bajo la figura de la *influencia* del objeto recibido, crean una nueva obra de arte— (también Moog-Grünwald, 1984, pp. 81-82), la *recepción creativa* se situaría dentro de la dimensión reproductiva, pero particularmente en la zona limítrofe con la dimensión productiva.

En términos de la taxonomía “palimpsestuosa” de Gérard Genette (1982), se trata de la creación de un *hipertexto* (la pieza de reescritura propiamente dicha), que se sirve de un *hipotexto* previo (el cuento de Alice Munro) y de unas leyes de composición más o menos explícitas (las poéticas de los cuentistas), para comprender, en la práctica, tanto el hipotexto como las leyes de composición.

La recepción creativa no es, entonces, una simple *transformación* del texto recibido, sino, de acuerdo con Genette, su *imitación*, esto es, una operación

para la que “es preciso adquirir, al menos parcialmente, un dominio: el dominio de aquellas de las características que se ha elegido imitar” (p. 13).

En realidad, la recepción creativa como herramienta epistemológica se deja entender como un desarrollo posible de la reivindicación teórica del papel del lector en la producción de sentido del fenómeno literario, reivindicación que se remonta a los años sesenta del siglo pasado y que en la historiografía teórico-literaria se conoce como *estética o teoría de la recepción*.

Wolfgang Iser (1975), uno de los representantes más célebres de esta corriente teórica, conceptualiza el texto literario a partir de su “estructura apelativa”, esto es, a partir de la presencia de la indeterminación, bajo la forma de “lugares vacíos” que significan para el lector una “oferta de participación”, en cuanto lo invitan a que los llene u ocupe con su propia facultad imaginativa, abriéndose así el canal para la efectividad del texto.

Dice Iser: “Los lugares vacíos de un texto literario no son de ninguna manera, como quizás pudiera suponerse, un defecto, sino que constituyen un punto de apoyo elemental para su efectividad” (1975, p. 235). “Efectividad” quiere decir arribo de la intención comunicativa a la subjetividad del lector —incorporación de la experiencia ajena a la experiencia privada, en suma: influencia—, lo cual se logra de modo tanto más pleno cuanto más involucrado se encuentre el lector, esto es, cuanto más participe.

Dicho de otro modo: un texto literario se realiza más plenamente si su lector se compromete de modo más activo en la ocupación de los lugares vacíos. La razón es que la intención co-construida del texto se experimenta como real —y no solo como posible— cuando el lector comprometido siente que también es su criatura, “pues en general tendemos a sentir como real aquello que hemos hecho” (Iser, 1975, p. 236).

Es una idea de texto y de lector muy semejante a la que, ya desde la semiótica, formulará años después

Umberto Eco (2000) a partir de la imagen de la “máquina perezosa”: el texto narrativo es un mecanismo “que exige del lector un arduo trabajo cooperativo para colmar espacios de ‘no dicho’ o de ‘ya dicho’” (p. 39). El lector modelo, el lector que coopera es, así, el que actualiza interpretativamente el contenido potencial del texto.

De esta manera, tanto Eco como Iser —y con ellos, toda una línea de los estudios de recepción— entienden la interacción entre texto y lector bajo una forma que hace de la actividad del receptor condición de despliegue de lo recibido. El texto, podría decirse, activa al lector y se activa en él.

Ahora bien, en este horizonte de comprensión, consideramos que la praxis de reescritura —en virtud de su condición de trabajo aplicado, de hechura, de *poiesis*— representa justamente una respuesta paradigmática a la demanda de participación y cooperación que estructura los textos literarios.

A esta defensa de la recepción creativa en términos pragmáticos (*pragma* cuenta dentro de sus significados el de “acción”), puede sumarse un argumento de vertiente poética (en el sentido de concerniente a las leyes y técnicas de creación). En efecto, normalmente se entiende que el *escritor* es el depositario de la sensibilidad y habilidad para la composición de la obra. Lo que no es tan obvio es figurarse un tipo de *lector* cuya aspiración consista en saber reconstruir el engranaje compositivo del mecanismo que tiene ante sus ojos y no en la entrega a una erótica de la lectura ni, por poner otro caso, en la búsqueda hermenéutica del sentido. Pues bien, este tipo de lector-compositor también ha sido postulado como lector modelo. Dice, por ejemplo, Nabokov (2009): “El buen lector, el lector admirable, no se identifica con el chico ni con la chica del libro, sino con la mente que *ideó y compuso* ese libro” (p. 52; resaltado nuestro). A tono con esta concepción, se nos ocurre entonces añadir que quien reescribe una obra, en la medida en que él mismo se encuentra también inmerso en una operación de rearmado,

actualiza competencias modélicas de apropiación del texto literario.

Eco (1997), por ejemplo, distingue entre el lector que trasiega por el “bosque narrativo” solo con el ánimo de llegar al final y aquel que, en cambio, se interesa por saber “cómo está hecho el bosque” (p. 37). Este último no solo detenta una dignidad mayor, sino que también se implica más intensamente. Eco (1997) lo formula de manera plástica a propósito de *Sylvie* de Nerval: cuanto más conoce la anatomía de la obra, más se enamora uno de ella (p. 20).

Por su parte, Ricardo Piglia (2005) entiende ya que quien lee así es sobre todo el escritor: leer desde una posición atenta a la composición, a las decisiones arquitectónicas o constructivas que el autor tomó o dejó de tomar es leer “desde donde se escribió” (p. 165); es, sí, interpretar, pero no tanto en el sentido del desciframiento de un sentido oculto, sino en el de la ejecución de “las variantes posibles y las modulaciones” (p. 166).

La consecuencia de lo anterior, para nuestro propósito, no es solo que “Escribir [...] cambia sobre todo el modo de leer” (Piglia, 2015, p. 29), según la célebre frase de Renzi, sino también que reescribir, vía conciencia compositiva, resulta ser un muy buen modo de leer.

Permítasenos añadir un tercer argumento, esta vez de tipo formativo. En contraste con un acercamiento predominantemente analítico que aspire a hallazgos verificables por instancias neutrales, la recepción creativa de literatura promueve una implicación más amplia del receptor, mediante la activación y el despliegue de su universo imaginativo individual y no solo de sus facultades analíticas. En ese sentido, ocasiona una mayor conexión entre la obra literaria y la vida personal, conexión en la que se cifra la defensa ético-humanista del cultivo de la literatura. Cuanto más implicados, más abiertos se encuentran los lectores a los efectos cognitivos, emocionales y éticos de sus lecturas.

Jean-Marie Schaeffer (2011), en cuyos planteamientos sobre la renovación de los estudios literarios nos apoyamos para este tercer argumento, entiende que dichos efectos consisten en el desarrollo de una “competencia ficcional” (p. 109), esto es, la habilidad, antropológicamente anclada, de transitar libre y diferenciadamente de la inmersión en el mundo factual a la inmersión en el mundo ficcional, y de utilizar las modelizaciones de este último (“guiones de acción posibles” [p. 110]) en el desempeño práctico que exige el primero. La competencia ficcional, susceptible de adquirirse en la lectura y la escritura literarias, no analíticas, permite, según Schaeffer, tomar distancia de las coerciones inmediatas del mundo factual, mediante la reproducción o construcción de un “espacio representacional” (p. 26) que media entre el lector o el escritor consigo mismo y su entorno, y que nutre dicha mediación con posibilidades y variaciones.

La propuesta del teórico francés apunta al fortalecimiento, en niveles de formación media de estudios literarios, tanto de la lectura guiada, por una parte, como de una escritura literaria, por otra. Nos parece que, incluso para niveles de educación superior, ambos momentos se pueden integrar en ejercicios reescriturales de recepción creativa. Si “ningún análisis de una obra de ficción sabría darnos este conocimiento propiamente imaginativo que adquirimos a través de la experiencia directa de la inmersión en su universo” (p. 111), cabría considerar la posibilidad de que la obra estudiada funja como el centro en torno al que orbita la recepción y, al mismo tiempo, como el material propulsor de la reelaboración creativa, la cual beberá de los universos personales, ampliados, a su turno, en virtud de la implicación imaginativa.

Lector activo, lector compositor, lector comprometido: tales son las formas del lector escritor en la recepción creativa. Esta recepción, ahora bien, no solo resulta coherente con cierta tradición teórica, sino que también emerge en el horizonte de un determinado clima epocal. Nos referimos a lo que se viene caracterizando hace ya varias décadas

y desde diversos frentes discursivos en términos de agotamiento de la novedad, de escepticismo ante el progreso, de aceleración social como patología, etc. En el ámbito de la estética literaria, se asocia a la posmodernidad y más concretamente a prácticas de pastiche y *remake*, que, si bien gozaron de visibilidad ya en el temprano siglo XX (el Proust de *Pastiches et Mélanges* o el Eliot de *The Waste Land*), en el siglo XXI proliferan gracias a internet (Fusillo, 2012, cap. 5: “Mapa de palabras clave”).

Una de estas prácticas es la “escritura no creativa”. Kenneth Goldsmith (2015), quien la ha practicado y conceptualizado ampliamente, la define como “el arte de manejar la información y presentarla como escritura” (p. 246). Se trata de una escritura entendida no como *inventio*, como creación agenciada por una individualidad expresiva, sino como conjunto de operaciones mecánicas tipo captura, montaje, recolección, traslado, etc. Ejemplo concreto de escritura no creativa es el libro *Day* (Goldsmith, 2003), de 900 páginas, del mismo Goldsmith: la transcripción de la edición completa del 1 de septiembre del 2000 del *New York Times*. Pero también poemas contruidos a partir de la lista de negocios de un centro comercial, o de los informes legales que recibe una abogada, o de la transcripción alterada de los diálogos de una serie televisiva (Goldsmith, 2015, pp. 13, 221).

Quien “escribe” es entonces, de acuerdo con el concepto de Marjorie Perloff (2010), un “genio no original”, un autor que, contrario a lo que plantea Harold Bloom (2011), ya no está en conflicto con la influencia, sino que se entrega de lleno a ella. Bloom todavía puede definir la influencia para los autores del canon como “amor literario atenuado por la defensa” (p. 23); un escritor como Jonathan Lethem (2008), en cambio, aboga ya para el presente por una literatura en “el éxtasis de las influencias” (p. 44), actitud de acuerdo con la cual la propia voz del autor no significa la purificación de contaminaciones, sino la adopción consciente de una multiplicidad de discursos. En este contexto, dice Lethem, “podría llamarse

inspiración al hecho de inhalar el recuerdo de un acto no vivido” (p. 16).

En efecto, si la noción de “autoría” en términos de originalidad se debilita, otro tanto ocurre con el polo opuesto del “plagio”. “Sampleo”, “reciclaje”, “compostaje” —este último acuñado por Verónica Gerber (Facultad Comunicación y Letras UDP, 2020)— adquieren cierta legitimidad en las producciones literarias contemporáneas. Se trata de una suerte de ecología semiótica, incluso. Ante la sobreabundancia de signos en el mundo hipermediático contemporáneo, Lethem (2008), por ejemplo, dirá: “Estamos rodeados de signos; nuestro imperativo es no ignorar ninguno” (p. 23). En particular, el imperativo es tanto más perentorio cuanto que, en otros dominios de la producción cultural, la renuncia a una identidad basada en la autenticidad ha estado al orden del día desde hace un buen tiempo (Goldsmith piensa sobre todo en las artes pictóricas).

¿Qué lugar ocupa la recepción creativa en este panorama? Ante todo, habría que ampliar la ya citada clasificación de Hannelore Link en un tipo más y sumar a la tríada de recepción pasiva, reproductiva y productiva la modalidad de “recepción no creativa”. Surgiría así, para la recepción creativa, una nueva frontera, en cuya cercanía juega a situarse.

¿O es la recepción creativa una modalidad de lo no creativo? No. En primer lugar, entendemos la recepción creativa como subcategoría de la recepción reproductiva, porque su finalidad es el estudio de obras literarias —la captación de sus estrategias formales y de sus contenidos temáticos— y no procura de entrada la construcción de autoría artística. Como segundo, la escritura no creativa tiene un fuerte componente de mecanicidad (como algunos ejercicios de Oulipo) que no se encuentra presente en la práctica de reescrituras creativas, donde el esfuerzo de ideación es considerable. En lo que, por otra parte, hay vecindad es en la condición inevitable de la expresividad de quien escribe. El mismo Goldsmith (2015)

recalca que, en cualquier operación de transcripción, intervienen decisiones individuales (¿qué tipo de letra uso? ¿A mano? ¿Qué hago con los guarismos?). De hecho, “la supresión de la expresividad es imposible” (p. 14). Lo cual sintoniza con la idea de que en la recepción creativa, como ya dijimos, se aspire al incremento de la implicación individual.

En síntesis, la recepción creativa, en cuanto arroja un *hipertexto* narrativo que procura dar cuenta del hipotexto imitado, hace parte del conjunto de prácticas de la recepción reproductiva; en cuanto hipertexto *narrativo* —no, pues, de corte crítico-analítico—, activa facultades creativas e imaginativas que normalmente intervienen en el dominio de las recepciones productivas. Finalmente, en cuanto que *reescritura*, se sabe emparentada, si bien no idéntica, con la escritura no creativa, sus contextos y motivaciones.

En la Figura 1 se representa la posición de la recepción creativa respecto de prácticas consolidadas contemporáneas de recepción.

La investigación-creación

Una vez descrita la recepción creativa en el marco de la teoría de la recepción y las prácticas de escritura no creativa, la situamos ahora en el contexto de un modo de investigación que, en la actualidad, es objeto de implementación y

formalización en las instituciones académicas: la *investigación-creación*.

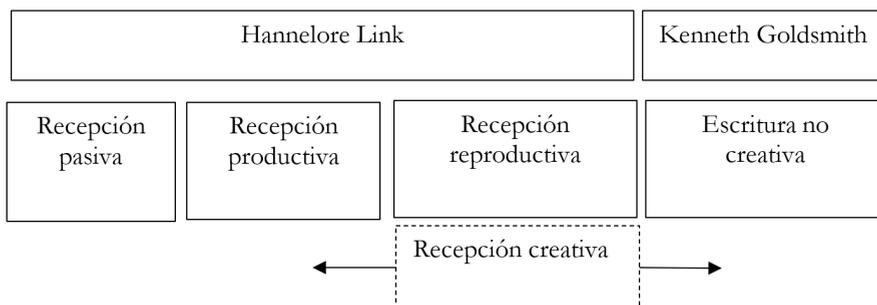
La investigación-creación es la práctica, metódicamente conducida, de reconciliar las prácticas artísticas con los procedimientos tradicionales de generación de episteme, de tal suerte que a partir de dicha colaboración se instituyan lógicas propias para producir conocimiento. El término “investigación-creación” —procedente del ámbito anglosajón (Gran Bretaña, Nueva Zelanda y Australia, predominantemente)— es un neologismo que reúne, en un concepto, dos ámbitos aparentemente excluyentes y contrarios entre sí: la investigación y la creación.

Cuando estudios con un alto componente creativo como las artes, el diseño y la arquitectura llegaron a la esfera universitaria, se vio la necesidad de concederles un giro investigativo que trascendiera la idea de la investigación como producción de conocimiento *sobre* los procesos artísticos (esto es, la expresión artística como objeto de investigación) y viera la investigación *dentro* del acto creativo mismo, en una suerte de relación inseparable (Alba y Buenaventura, 2020).

La investigación-creación no es tanto una búsqueda sobre los procedimientos artísticos; más bien, responde a una manera de buscar en sí que le es propia y que se sustenta en la creatividad, la

440

Figura 1 Posición de la recepción creativa respecto de prácticas consolidadas contemporáneas de recepción



Nota: La recepción creativa se ubica predominantemente en el conjunto de prácticas de la recepción reproductiva, pero, por su momento creativo, ocupa parcialmente la región de la recepción productiva, y por su momento imitativo, comparte parcialmente la región de la escritura no creativa.

imaginación, la intuición, el azar y la subjetividad del investigador (Henke *et al.*, 2019).

Martínez (2020) considera que la práctica de la investigación-creación es heredera de los debates filosóficos y estéticos que dieron origen al espíritu epocal posmoderno, a saber: el nihilismo histórico, el perspectivismo nietzscheano y la hermenéutica gadameriana. De dichos debates se desprenden una serie de premisas que resultan constitutivas del aura de la posmodernidad: 1) el saber (y la apreciación del arte) es relativo; 2) de ahí que sean múltiples las perspectivas desde las cuales pueda observarse; y, por tanto, 3) está hecho de apreciaciones e interpretaciones subjetivas, y no de conocimientos objetivos verificables.

Ahora bien, Martínez (2020) también sugiere que, ante estas ideas relativistas que ponen en cuestión la posibilidad de conocer el mundo y apreciar el arte de un modo más o menos riguroso y consensuado, la propuesta de la investigación-creación aparece como un modelo epistemológico, propio del mundo del arte, que puede fijar un límite a aquellas ideas del *anything goes*. Esto es así, toda vez que la investigación-creación también intenta sistematizar formas de acercarse al arte, con todo y que, al mismo tiempo, les da un lugar importante a elementos como el azar, la intuición, la subjetividad y la creación:

[...] la investigación-creación tal como la hemos examinado, no deja de implicar el acto creativo en sí, mientras conserva el objetivo académico de realizar una apropiación teórica del proceso mediante el cual se logra la obra de arte (Martínez, 2020, p. 87).

En Colombia, el debate inicia desde el 2013, cuando el Ministerio de Educación Nacional empezó a inquietarse por aquellas disciplinas que tienen un alto componente de creación y su posible relación con la investigación académica. En 2014, el modelo de investigación-creación fue reconocido por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) (Ballesteros y Beltrán, 2018, p. 6), y en la convocatoria 781 del 2017 para el “Reconocimiento

y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación” y para el “Reconocimiento de investigadores”, se incluye un apartado donde se contempla la evaluación de trabajos artísticos como productos de generación de nuevo conocimiento. Desde Colciencias, se entiende la *investigación-creación* como:

La indagación que busca responder a una pregunta o problema de investigación a través de una experiencia creativa que da lugar a obras, objetos o productos con valor estético y cuya naturaleza temporal puede ser efímera, procesual o permanente. En otras acepciones se considera que la investigación-creación —también llamada investigación artística, o investigación basada en la práctica— es aquella indagación que toma como objeto a la experiencia estética del propio investigador-creador, por lo cual siempre tiene un componente autorreflexivo (Borgdorff, 2006; Asprilla, 2013; Hernández Salgar, 2014, citados en Colciencias, 2018, pp. 167-168).

Esta definición de investigación-creación comporta dos acepciones: por un lado, significa que es una forma de investigación que deriva en un producto valorado estéticamente (un poemario, por ejemplo); y, por otro, quiere decir que se trata de un enfoque que toma como punto de referencia la experiencia subjetiva del investigador-creador en el transcurso del proceso creativo en cuanto tal (un texto escrito donde se consigne la sistematización de la experiencia creativa, por ejemplo).

Pues bien, esta sigue siendo una perspectiva aún general de la investigación-creación. Aunque esta tiene sus orígenes como metodología de investigación en disciplinas propiamente artísticas (diseño, arquitectura, artes plásticas, etc.), en los últimos años se ha visto la posibilidad de extenderla hacia otras disciplinas como metodología de investigación —tal es el caso de las ciencias sociales— (Leavy, 2017, pp. 198 y ss.).

La creación es el elemento transversal de este enfoque investigativo, bien sea como *resultado* (una obra artística, por ejemplo) o como *característica* que puede estar presente en cualquier proceso de investigación (a la manera de un formato creativo

para la presentación de resultados, como práctica creativa que se cuele en otras metodologías de investigación, etc.) y no únicamente en las investigaciones artísticas propiamente dichas.

Sin embargo, existe una diferencia entre la creación como práctica cotidiana y la creación que se anuda a la investigación: la primera ocurre de manera espontánea, no se circunscribe a un ámbito institucional que la dirija y enmarque; la segunda es una práctica estructurada, que supone un detallado proceso dirigido a la innovación y, además, inscrito en un ámbito académico que le otorgue legitimidad (Ballesteros y Beltrán, 2018). Es, en últimas, la diferencia entre el artista *per se*, que despliega su práctica con un margen de libertad amplio y sin supeditarse a un camino preestablecido que dé cuenta de lo que ha hecho, y el investigador creativo, que fusiona dos prácticas que se modifican y complementan entre sí y que se inscribe en un marco institucional que le pide cierta trazabilidad de su proceso investigativo-creativo.

442

Con el fin de situar más claramente la recepción creativa, nos valemos de la taxonomía que Chapman y Sawchuk (2012) proponen y que depende de los diferentes modos en que la investigación y la creación pueden articularse: en primer lugar, en la “investigación *para* la creación” (*research-for-creation*), la relación entre ambos momentos se caracteriza porque la investigación se pone al servicio de la creación, al modo de revisiones de literatura, búsqueda de antecedentes que se relacionan con la práctica creativa que se pretende llevar a cabo, construcción de un marco conceptual, etc. Se trata de un proceso investigativo con fases concretas para la posterior creación de algún producto.

Un ejemplo de ello es el proceso investigativo que se emprende para generar un videojuego, entendido como producto innovador en la industria del entretenimiento digital, cuyas ideación y materialización han de pasar por una serie de fases de indagación mercadotécnica, tecnológica, narratológica, etc.

La recepción creativa implica una amplia porción de investigación para la creación, en cuanto que la lectura y relectura de la obra, en la forma de la apropiación analítica, la entendemos como condición de cualquier ejercicio reescritural posterior.

En segundo lugar, la “investigación *desde* la creación” (*research-from-creation*) consiste en una relación inversa a la anterior. Aquí se parte de un proceso creativo que, en sí mismo, genera información susceptible de ser después formalizada y sistematizada, con el fin de describir cognitivamente lo ocurrido y ganado en la fase de creación. Dentro de esta modalidad se ubicaría la otra porción de la praxis de recepción creativa: a partir de la confección de una pieza narrativa de corte imitativo (una reescritura, esto es, un hipertexto), tienen lugar una serie de procesos mentales hermenéuticos a propósito de la obra imitada (el hipotexto), que, como tales, ofrecen información sobre ella, sobre el lector-escritor interpretante o sobre la interacción entre ambos.

Al respecto, el dato más relevante de la experiencia creativa de los semilleristas embarcados en la reescritura fue la mayor implicación psíquica de cada uno, vía facultad imaginativa, con la obra reescrita.

En tercer lugar, Chapman y Sawchuk (2012) hacen referencia a las “presentaciones creativas de investigación” (*creative presentations of research*), esto es, al uso de formatos creativos no convencionales para exponer los resultados de investigación. Esta forma de ensamble entre investigación y creación deriva, en parte, de la cantidad de géneros académicos existentes (monografías, artículos, debates, conferencias, fichas bibliográficas, son algunos ejemplos) y se configura en un género académico más, utilizado sobre todo en disciplinas como la sociología, la antropología, los estudios culturales y las comunicaciones (Chapman y Sawchuk, 2012).

En el campo literario, aquí podría ubicarse lo que Patricia Leavy (2017) llama “fiction-based research”, “fiction as a research practice”, “or social

fiction” (p. 198). Es una manera de difundir los resultados de una determinada investigación no solo entre la comunidad investigativa y conocedora del tema, sino también para otros lectores.

Un ejemplo de ello es la investigación realizada por Leavy, en la que entrevistó a varias mujeres sobre las representaciones que tienen de su cuerpo, su identidad, sus relaciones y su propia estima. Los hallazgos fueron presentados a la manera de una novela, que tituló *Low Fat Love* (2011). Otro ejemplo es el que traen Chapman y Sawchuk (2012) de la profesora estadounidense Jackie Orr (2006), quien combina la técnica del *collage* con la escritura para transmitir lo que es un trastorno de pánico.

Finalmente, la “creación como investigación” (*creation-as-research*) se refiere a proyectos en los que la creación es requerida para que la investigación pueda llevarse a cabo. En este sentido, puede englobar las tres formas anteriores: la creación como resultado de la investigación, como fuente de información para la investigación o como medio para la puesta en común de los resultados.

Un ejemplo de esta cuarta categoría puede ser la tesis doctoral de Chapman sobre la música que se crea mediante el ensamble de porciones melódicas aisladas. Chapman y otros seis artistas debían crear una

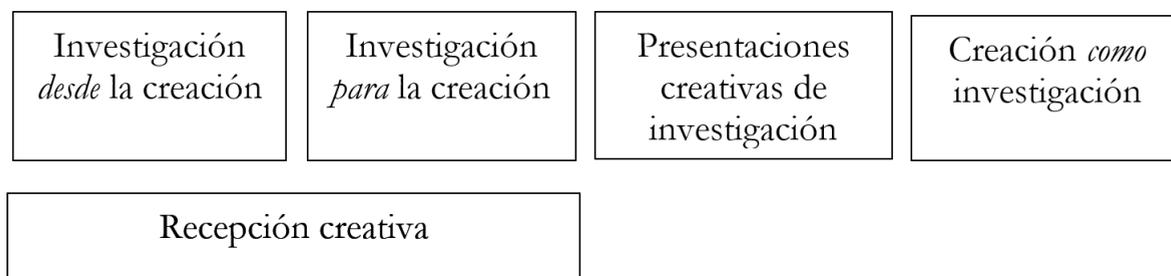
pieza musical con siete sonidos específicos previamente seleccionados. Luego de que cada uno terminó su creación musical, fueron entrevistados por separado para conocer las tecnologías que utilizaron en el proceso creativo y los métodos empleados para el ensamblaje. Al final, el proyecto logró producciones teóricas novedosas, no porque se haya desarrollado *a través* de la utilización de elementos creativos, sino porque el proyecto fue una creación en sí mismo, del que posteriormente se extrajeron *insights* epistemológicos concretos.

A modo de síntesis, la investigación-creación se caracteriza, sobre todo, por ser un modelo de investigación que se vale de la creación, ya sea como *objeto* de estudio, como *práctica* que se toma en alguna de las fases del proceso investigativo, como *medio* para la apropiación de algún conocimiento o como *resultado* de investigación. Estas modalidades no son fronteras inflexibles, antes bien, son porosas, se permean entre sí. En la Figura 2 situamos la recepción creativa en los dominios de la investigación *para* la creación y de la investigación *desde* la creación.

Método

La ejecución del proyecto semillerista en el que se puso en obra la recepción creativa se llevó a cabo en dos ciclos, un semestre para cada ciclo, y cada

Figura 2 Posición de la recepción creativa respecto de los modos de investigación-creación



Nota: La recepción creativa se ubica entre ambas modalidades de investigación: en la investigación *para* la creación, toda vez que requiere de procesos investigativos para la posterior creación (acercamientos crítico-hermenéuticos a la obra, definición de primeros consensos en torno a la obra, búsqueda de fuentes que apoyarán o refutarán las apreciaciones, etc.); y en la investigación *desde* la creación, porque el proceso de reescritura de la obra da lugar a una serie de saberes en torno a la obra misma, al autor de la reescritura o a la relación entre ambos, saberes que posteriormente pueden ser formalizados y sistematizados, producto de la reflexión final de las fases del proceso creativo.

uno estuvo compuesto de tres fases: 1) investigación *para* la creación, 2) investigación *desde* la creación y 3) reflexión. En lo que sigue, describimos cada ciclo, con sus fases correspondientes.

Primer ciclo

El primer ciclo estuvo compuesto de tres fases, las cuales se presentan a continuación.

Fase 1: investigación para la creación

Tras una selección de doce cuentos representativos de la autora, iniciamos una serie de encuentros semanales, con la pretensión de ocasionar una primera apropiación hermenéutica en grupo, a partir de la puesta en común de las reacciones que suscitó la lectura en los participantes. Las conversaciones se guiaron de tal manera que cada participante pudiera verbalizar emociones, sensaciones y sentimientos de la experiencia de lectura, pero también ideas, sentidos y significados que nos permitieron construir primeros consensos hermenéuticos. Cada uno de los participantes elaboró una bitácora personal de lectura, donde consignó las impresiones derivadas del contacto con los cuentos y que luego sirvieron como base para la creación posterior. Cabría decir que en esta fase primó la investigación *para* la creación.

De estas conversaciones surgió una actividad divulgativa inicial: la primera temporada del podcast *Monstruosa Radio* (Pino-Posada, 2020). La elección de este formato digital para poner a circular lo discutido y aprendido en las sesiones se basó no solo en la facilidad para la producción y en la favorabilidad por parte del público (se trata de un producto intermedial de alto consumo en la actualidad), sino, sobre todo, en la exigencia que el mismo formato impone a los participantes de comunicar sus ideas de manera clara y concisa.

Fase 2: investigación desde la creación

Luego del acercamiento hermenéutico en grupo y su socialización a un público externo, la segunda

fase tuvo como objetivo la creación, bajo la premisa de que cada semillerista reaccionara libremente a los cuentos leídos.

Para propiciar esa respuesta libre a lo leído y su correspondiente plasmación inventiva, elegimos el formato de fanzine electrónico. La razón es que el *fanzine electrónico*, entendido como una auto-publicación digital que combina texto y elementos gráficos, otorga un espacio de materialización bastante abierto que invita a configurar de manera no exclusivamente analítica la respuesta del lector.

Los semilleristas plasmaron su reacción a la obra literaria en forma de cartas, relatos autobiográficos, monólogos, listas, presentaciones didácticas, entre otras (Universidad EAFIT, 2021). En este abanico se dio cabida a elementos intuitivos, subjetivos y azarosos propios de la experiencia creativa.

Al mismo tiempo, esta experiencia implicó una interacción con la imagen, que supuso para los participantes el reto de encontrar formas de expresión distintas al lenguaje escrito. El trabajo interartístico fue, en unas ocasiones, agenciado por un solo autor semillerista que se encargó tanto del texto como de la imagen; en otras, tuvo lugar un proceso colaborativo entre autores de texto e ilustradores.

Fase 3: reflexión

A modo del cierre del primer ciclo, el semillero se propuso hacer un balance reflexivo de lo acontecido durante el semestre en las dos fases anteriores. Consistió fundamentalmente en un espacio de diálogo e intercambio de información, a partir de un cuestionario, que procuró hacer memoria de la experiencia investigativa y creativa, con miras a una posterior sistematización.

Ulteriores conversaciones públicas en diversos eventos culturales, entre las cuales cabe destacar el conversatorio entre algunos semilleristas y el tallerista encargado de guiar la confección de los fanzines, pueden considerarse una muestra del

tipo de diálogo al que nos referimos (Cocodrilos, 2020; cf. también La Casa Centro Cultural, 2020).

Una de las conclusiones más recurrentes fue la referida a la potencialidad de una relación complementaria (más que de tensión o de sustitución) entre ambos lenguajes, el verbal y el gráfico, a partir, por ejemplo, de la mayor dosis de especificación y concreción que introduce el material ilustrativo.

Segundo ciclo

Así como el primer ciclo, el segundo estuvo compuesto también de tres fases, las cuales se describen a continuación.

Fase 1: investigación para la creación

Tras una selección de cinco poéticas canónicas del cuento —las de Ernest Hemingway (1899-1961), Julio Cortázar (1914-1984), Flannery O'Connor (1925-1964), Ana María Shua (1951) y Alice Munro (1931) misma—, la fase de investigación en este ciclo se concentró en la relectura, a la luz de dichas poéticas, de los cuentos munronianos ya tratados en el semestre anterior.

Las sesiones semanales se ocuparon en el estudio de cada poética y en la ideación colectiva acerca de cómo luciría determinado cuento de Alice Munro a la luz de las leyes de composición formuladas en determinada poética autoral. ¿Cómo narraría Cortázar, para poner un caso, “El sueño de mi madre” de Alice Munro (2018)? Preguntas de este tipo —inspiradas asimismo en fuentes como Gillard (2019), Piglia (1997) y Queneau (2018)— guiaron el intercambio entre los semilleristas.

Fase 2: investigación desde la creación

El ejercicio de creación de esta fase consistió en la puesta en práctica, ya individualmente, de los proyectos compositivos esbozados en la primera fase. Los semilleristas se embarcaron en la reescritura

de un cuento elegido, siguiendo una de las poéticas estudiadas.

Aquí el reto fue doble: ya no solo había una apropiación de los cuentos, sino que también hubo un esfuerzo por entender el género del cuento bajo lo que otros autores proponen, y todo este esfuerzo cognitivo se materializó en la articulación creativa de un cuento de Alice Munro con una poética canónica del cuento.

Ahora bien, no fue un ejercicio que llamaba a la libertad de expresión, tal como se formuló en la creación de los fanzines. Esta vez se impusieron algunas restricciones, de acuerdo con la poética en cuestión; también fue necesario precisar el marco común de las “reglas del juego”, como, por ejemplo, la recomendación de no traicionar la fábula y valerse más bien de las posibilidades de ampliación y desarrollo que ofrecen los intersticios o lugares vacíos propios del cuento en tanto que obra literaria.

Fase 3: reflexión

El primer momento de esta fase consistió en un ejercicio de edición colectiva de las reescrituras que cada participante produjo. La *edición colectiva* es un ejercicio que permite a los autores tomar distancia de su texto y hacerlo objeto de análisis, a partir de la mirada crítica de los lectores en función de coeditores. No solo se sugirieron intervenciones que tendían a mejorar la calidad estética del resultado, sino que también se evaluó qué tanto se cumplían las restricciones propuestas.

El segundo momento reflexivo, muy en simetría con la fase 3 del primer ciclo, consistió en un diálogo entre los semilleristas reescritores a partir de un cuestionario que indagaba por las peculiaridades del proceso crítico-creativo. Una de las conclusiones destacables fue que la reescritura, a diferencia del comentario estrictamente analítico, ocasiona un mayor compromiso afectivo con el material narrativo reescrito.

Tabla 1 La recepción creativa en la experiencia del semillero

Fase	Ciclo 1	Ciclo 2
1. Investigación para la creación	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de cuentos representativos • Apropiación hermenéutica en grupo • Producción de podcast 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de poéticas • Apropiación hermenéutica en grupo • Regreso a los cuentos e ideación de sus modificaciones a partir de las poéticas
2. Investigación desde la creación	<ul style="list-style-type: none"> • Creación libre de fanzines 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de reescrituras a partir de las poéticas del cuento
3. Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre semilleristas a partir de cuestionario • Conversaciones públicas con los implicados en la creación de fanzines (ilustradores y tallerista) 	<ul style="list-style-type: none"> • Edición colectiva de las reescrituras • Diálogo entre semilleristas a partir de cuestionario • Conversaciones públicas con los implicados

En la Tabla 1 se sintetizan las fases y los ciclos de la recepción creativa en la experiencia del semillero.

Recepción creativa: un modelo de investigación-creación en literatura

446

Sobre la base de la sustentación teórica y del relato de la experiencia semillerista, presentamos a continuación un modelo metodológico de recepción creativa de una obra literaria, junto con unas conclusiones globales. Como dijimos en la introducción, creemos en la posibilidad de implementar con fecundidad este modelo en escenarios colectivos de investigación formativa y profesional, y en espacios académicos de educación media y superior.

Modelo de investigación-creación

El modelo propuesto se compone de seis pasos y representa una especificación, afinamiento y corrección de lo experimentado en la ejecución del proyecto en el Semillero de Investigación en Narrativa y Hermenéutica Literaria, lo cual supone también que se circunscribirá en este caso al género del cuento. Se trata de un instructivo sintético que podría desarrollarse más ampliamente en trabajos del tipo del de Lázaro Carreter y Correa Calderón (1994) o Beristáin Díaz (2011).

El producto final de la implementación del modelo es un texto escrito, compuesto por la reescritura

de la obra literaria y un anexo proporcionalmente breve que dé cuenta, de manera reflexiva, de lo ganado en el proceso de imitación.

Paso 1: selección de la obra

Dentro de una paleta de cuentos representativos (del autor, la época, el subgénero, la nacionalidad, etc.), conviene seleccionar un título, que será obra semilla, hipotexto y objeto de investigación-creación para todos los estudiantes. Sea un ejemplo el cuento “Dimensions”, incluido en el volumen *Too Much Happiness* de Alice Munro (2009).

Paso 2: apropiación analítica y hermenéutica

Hablando con Umberto Eco, se trata de recorrer el cuento de principio a fin, pero atendiendo al modo como está hecho. Elementos básicos de la narración, como son los personajes, las coordenadas temporales y espaciales, la fábula y la articulación en una trama, son el material del diálogo entre los lectores. Además, la identificación de la epifanía es un buen reto para el intercambio colectivo, junto con las formulaciones de eventuales hipótesis de sentido a que dé lugar la pieza.

Para el caso de “Dimensions”, el diálogo ha de pasar por el tratamiento *sui generis* del tiempo y por el tema, constante en Alice Munro, de la emancipación femenina respecto de fuerzas opresoras,

en este caso la violencia patriarcal revestida de locura esotérica; también podrá barajar hipótesis en torno a la salvación y la celebración de la vida en el más acá, en contraste con las supersticiones del más allá.

Paso 3: selección de las poéticas

¿Cómo reescribiría la autora argentina Ana María Shua el cuento “Dimensions” de Alice Munro? Tal es el tipo de pregunta que guía este paso.

Las poéticas del cuento es todo un subgénero de la literatura crítica. No es extraño que un cuentista formule sus reflexiones compositivas y plantee sobre la base de su comprensión decálogos o instructivos. En español contamos con buenas compilaciones, como los tres tomos de *Teorías del cuento* de Lauro Zavala (1993-1996), el trabajo pionero de Carlos Pacheco y Luis Barrera Linares (1992) y, más recientemente, la antología de Eduardo Becerra (2006). Se trata, pues, de seleccionar varias poéticas del cuento y de estudiarlas con detenimiento.

Si, por ejemplo, se opta por la poética del microrrelato de Ana María Shua, habrá que tener en cuenta, entonces, que los microcuentos no deben exceder las trescientas palabras y que el género limita (y juega con los límites) con otros géneros, tales como el chiste, el aforismo, las máximas morales o la poesía, entre otros. También se podrá considerar la maleabilidad del texto breve, para experimentar con formatos extraliterarios: definiciones lexicales, instrucciones, clasificados, horóscopos, etc. (Shua, 2017).

Paso 4: reescritura

No siempre las poéticas del cuento se dejan traducir fácilmente a indicaciones claras de escritura. Hay diversos grados de abstracción. La intensidad y la tensión defendidas por Cortázar (1992) abren un margen de aplicación mayor que, por ejemplo, la recomendación de Hemingway (2006) de otorgarles preponderancia a los personajes y sus

diálogos por encima de la voz narrativa. Este último consejo, claramente, permite una observancia más directa por parte del reescritor.

Con independencia de lo anterior, el propósito en este paso es moldear la materia narrativa del hipotexto de acuerdo con las reglas de una poética alternativa. Si, de acuerdo con Shua, el microrrelato puede acudir a formatos extraliterarios, un ejemplo de reescritura de “Dimensions” podría materializarse en las siguientes instrucciones para ser feliz:

Ante todo, vete a vivir con un psicópata apenas cumplas 16 años y ten tres niños con él. Cuando una buena noche no soportes más la violencia psíquica, sal a buscar a tu única amiga para contarle el infierno de tu vida conyugal. Regresa a casa horas después para confirmar tu peor presentimiento. Cuando veas los cuerpos sin vida de los niños... (mmm... aquí nadie nunca sabrá qué hacer). En todo caso, visita de vez en cuando al asesino en la prisión psiquiátrica. Lee las inclasificables cartas que te escribe y créele cuando afirme haber tenido contacto con los niños en otra dimensión. No hables de ello con la psicoterapeuta. Dado que llevarás dos años de absoluto bloqueo, déjate bañar por esa nueva emoción de un contacto posible, a través del homicida, con los hijos asesinados. Emprende una nueva visita al lugar de reclusión. Pero, ojo, en el bus de ida has de mirar atentamente por la ventana: presenciarás algo que te redimirá de esa nueva locura (Navarro, 2020).

Paso 5: edición colectiva

Una vez terminada la reescritura, conviene socializarla con los demás reescritores. Es el momento en que se conoce de primera mano las impresiones que la propia composición genera en los otros.

La retroalimentación grupal incrementa la calidad de la reescritura, tanto desde el punto de vista estético como desde el punto de vista de la apropiación epistemológica del cuento y de la poética. En particular, debido a que los participantes de la actividad han resuelto o han de resolver problemas semejantes de recreación.

Una versión preliminar de las anteriores instrucciones para ser feliz, por ejemplo, estuvo redactada en registro impersonal. No decía “vete a vivir”,

“no soportes”, “visita de vez en cuando”, etc., sino “hay que irse a vivir”, “si no se soporta”, “conviene visitar”, etc. De la interlocución con el grupo surgió la recomendación de usar la interpelación en segunda persona, con el ánimo de ganar efectividad expresiva.

Paso 6: reflexión escrita

Finalmente, es importante que el cierre se produzca con la confección de un texto escrito de carácter reflexivo, donde se haga un balance de lo más significativo del proceso. Tal balance puede señalar ganancias epistemológicas, desafíos compositivos demandantes, resonancias afectivas, aspectos por desarrollar, entre otros. La idea es que se produzca una toma de distancia que sintetice, en pocas líneas, lo aprendido y hallado en la recepción creativa.

A propósito de la reescritura de “Dimensions” y, en general, de la recepción creativa de los otros cuentos, la estrategia que mejor encaminó la reflexión escrita consistió en un cuestionario de preguntas abiertas. Enlistamos tres: 1) ¿se puede decir que, en términos de comprender mejor, conviene más la reescritura creativa que la escritura de una reseña o ensayo?; 2) ¿qué tipos de texto prefieres en general *escribir* a propósito de un texto literario estudiado (ej.: reescritura, prólogo, comentario, etc.)? ¿Son los mismos que preferirías *leer*?; 3) ¿qué fue particularmente difícil y placentero en la elaboración de la reescritura?

Selección de la obra, apropiación analítica y hermenéutica, selección de poéticas, reescritura, edición colectiva y reflexión escrita: en estos seis pasos puede desplegarse un proyecto creativo-investigativo a propósito de piezas literarias breves. Se trata de un modelo que conscientemente deja margen de implementación; así, una mayor explicitación de los detalles y variantes de cada momento puede quedar como tarea posterior.

Conclusiones

Del anterior modelo se pueden anotar cuatro puntos a modo de conclusiones. En primer lugar, la

recepción creativa constituye un mecanismo de apropiación de literatura que tiene la ventaja de implicar, de manera más amplia, la subjetividad del lector-reescritor, mediante la activación deliberada de facultades analíticas y creativas.

En segundo lugar, la recepción creativa se sintoniza de forma transparente con los marcos institucionales nacionales de investigación-creación, en la medida en que vincula sistemáticamente actividades de investigación académica clásica en literatura con actividades de creación y recreación literaria. Además, responde con conciencia epocal a unas realidades del entorno cultural, marcadas por la sobreabundancia de información y la exploración de nuevos paradigmas de originalidad.

Como tercero, cabe notar que todo el proceso de recepción creativa se concentra, sobre todo, en el *proceso del receptor* y entiende por ello el producto final como evidencia de los aprendizajes del lector del hipotexto. Cuán informativo para un usuario final resulta este producto, esto es, este hipertexto, es algo que queda abierto y que da lugar a un acento crítico. Hay razones para pensar que el usuario final de una reescritura pierde de vista con más facilidad el texto imitado que el usuario de una clásica reseña crítica, pues, en el primer caso, el componente (re)creativo dota de mayor independencia el hipertexto.

Finalmente, en cuarto lugar, queremos destacar el componente colaborativo del modelo. Diálogos de recíproco esclarecimiento y edición colectiva dotan a la recepción creativa de una circulación intersubjetiva y con ello de una cierta objetividad a las creaciones, esto es, a los aportes individuales de cada receptor.

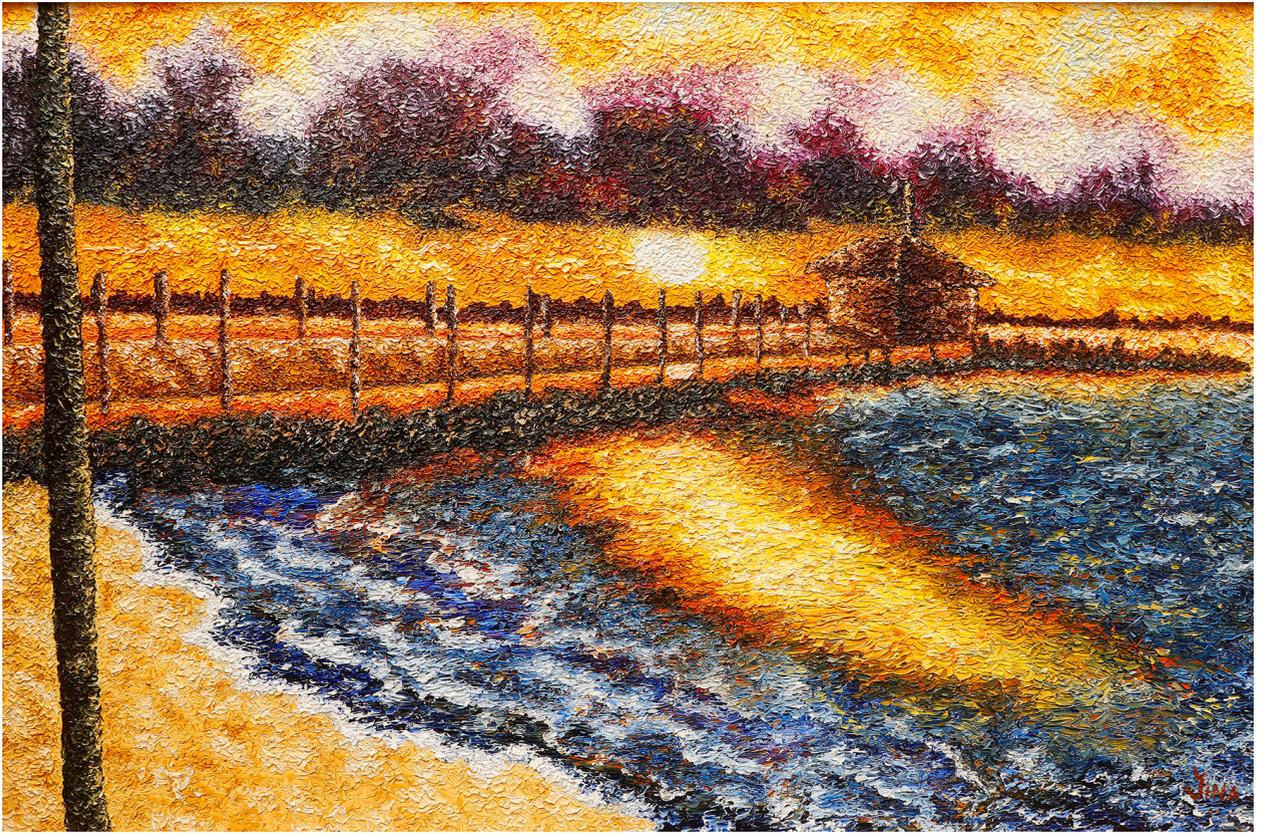
Referencias

- Alba, G. y Buenaventura, J. G. (2020). Cruce de caminos. Un estado del arte de la investigación-creación. *Cuaderno*, (79), 21-49. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi79.3675>
- Ballesteros, M. y Beltrán, E. M. (2018). ¿Investigar creando? Una guía para la investigación-creación en la academia. Editorial Universidad El Bosque.

- Becerra, E. (Ed.). (2006). *El arquero inmóvil: nuevas poéticas sobre el cuento*. Páginas de Espuma.
- Beristáin Díaz, H. (2011). *El análisis del discurso literario como herramienta didáctica*. Limusa.
- Bloom, H. (2011). *Anatomía de la influencia: la literatura como modo de vida* (D. Alou, trad.). Taurus.
- Bolaños-Motta, J. I. y Pérez-Rodríguez, M. A. (2019). Propuestas para la investigación cualitativa en educación artística. *Educación y Educadores*, 22(1), 51-63. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.3>
- Canal EN VIVO - Universidad EAFIT (2020, diciembre 4). Concierto Biosfera Sonora VII Grupo MUSUX [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=niWEJP4KIUE>
- Chapman, O. y Sawchuk, K. (2012). Research-creation: Intervention, analysis and “family resemblances”. *Canadian Journal of Communication*, 37(1), 5-26. <https://doi.org/10.22230/cjc.2012v37n1a2489>
- Cocodrilos (2020, noviembre 21). Alice Munro está hecha un fanzine [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=wW4ybHtNZFs>
- Cortázar, J. (1982). Algunos aspectos del cuento. En C. Pacheco y L. Barrera Linares, (Eds.), *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento* (pp. 379-396). Monte Ávila.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). (2018). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/4_anexo_1_documento_conceptual_del_modelo_de_reconocimiento_y_medicion_de_grupos_de_investigacion_2018.pdf
- Eco, U. (1997). *Seis paseos por los bosques narrativos* (H. Lozano Miralles, trad.). Lumen.
- Eco, U. (2000). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (R. Pochtar, trad.). Lumen.
- EnVIVO Plus - Universidad EAFIT (2020, octubre 23). Feria de semilleros 2020. Creación, cultura y arte [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Z-CRIMs3pas&t=4311s>
- Facultad Comunicación y Letras UDP. (2020, noviembre 26). *Verónica Gerber Bicecci en Cátedra Abierta UDP – Escrituras del compostaje* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=sT-o7gWM05E&ab_channel=Facultad-Comunicaci%C3%B3nLetrasUDP
- Fusillo, M. (2012). *Estética de la literatura* (F. Campillo, trad.) (EPUB). Machado Libros <https://www.overdrive.com/media/2511837/estetica-de-la-literatura>
- García-Dussán, E. (2021). Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano. *Folios*, (53), 75-90. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10374>
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Seuil.
- Gillard, J. (2019). *Escritura creativa* (L. Estefanía, trad.). Factotum.
- Goldsmith, K. (2003). *Day*. Figures.
- Goldsmith, K. (2015). *Escritura no-creativa: gestionando el lenguaje en la era digital* (A. Page, trad.). Tumbona Ediciones.
- Hemingway, E. (2006). *Death in the afternoon* [EPUB]. <https://www.overdrive.com/media/18818>
- Henke, S., Mersch, D., Strässle, T., Wiesel, J. y Van der Meulen, N. (2019). *Manifesto of artistic research. A defense against its advocates*. Diaphanes. <https://doi.org/10.4472/9783035802665>
- Iser, W. (1975). Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. En R. Warning (Ed.), *Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis* (pp. 228-252). W. Fink.
- La Casa Centro Cultural (2020, octubre 30). Letras de ciudad: del cuento al fanzine [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=x2qWNihGW2s>
- Lázaro Carreter, F. y Correa Calderón, E. (1994). *Cómo se comenta un texto literario*. Publicaciones Cultural.
- Leavy, P. (2011). *Low fat love*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-648-9>
- Leavy, P. (2017). Arts-based research design. En *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based* (pp. 191-223). Guilford Press.
- Lethem, J. (2008). *Contra la originalidad* (P. Duarte, trad.). Editorial Tumbona.
- Link, H. (1976). *Rezeptionsforschung: Eine Einführung in Methoden und Probleme*. Kohlhammer.
- Martínez, M. (2020). Motivaciones desde la filosofía y la estética a la investigación creación artística en la educación superior. *Sophia*, 16(1), 76-92. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1003>

- Moog-Grünewald, M. (1984). Investigación de las influencias y de la recepción. En M. Schmeling (Ed.), *Teoría y praxis de la literatura comparada* (pp. 69-100). Alfa.
- Munro, A. (2001). What is remembered. En *Hateship, friendship, courtship, loveship, marriage* (pp. 219-242). Vintage International.
- Munro, A. (2009). Dimensions. En *Too much happiness* (pp. 3-33). Alfred A. Knopf.
- Munro, A. (2018). El sueño de mi madre. En *El amor de una mujer generosa* (J. Alfaya, J. Hamad y J. Alfaya McShane, trads.). Random House Mondadori (pp. 311-358).
- Nabokov, V. (2009). *Curso de literatura europea* (F. Torres Oliver, trad.). Zeta.
- Navarro, D. (2020). *Alice Munro y sus listillas. N.º 4: Instrucciones para ser feliz* (fanzine digital). <https://cocodrilos.co/publicacion/alice-munro-y-sus-listillas-4-instrucciones-para-ser-feliz/>
- Orr, J. (2006). *Panic diaries. A genealogy of panic disorder*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822387367-011>
- Pacheco, C. y Barrera Linares, L. (Eds.). (1992). *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento*. Monte Ávila.
- Perloff, M. (2010). *Unoriginal genius: Poetry by other means in the new century*. The University of Chicago Press.
- Piglia, R. (1997). Tesis sobre el cuento. En L. Zavala (Ed.), *Teorías del cuento I: Teorías de los cuentistas* (pp. 55-59). UNAM.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Anagrama.
- Piglia, R. (2015). *Los diarios de Emilio Renzi años de formación* (EPUB). Anagrama. <https://www.digitaliapublishing.com/a/42179/los-diarios-de-emilio-renzi-anos-de-formacion>
- Pino-Posada, J. P. (Productor). (2020). *Monstruosa radio*. [Pódcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/3LamTQ1j9jy5v8f49Jq7rS?si=tCe2ul7aQ-Q22HtpZRb1xaA>
- Pino-Posada, J. P. y Navarro-Bohórquez, D. (Eds.). (2021). *Reescribir a Alice Munro: experimentos de lectura creativa con Flannery O'Connor, Ernest Hemingway, Julio Cortázar y Ana María Shua*. Universidad EAFIT, Vicerrectoría de Descubrimiento y Creación, Centro de Publicaciones. <https://doi.org/10.17230/9789585145061>
- Queneau, R. (2018). *Ejercicios de estilo* (A. Fernández Ferrer, trad.). Cátedra.
- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires: pourquoi et comment étudier la littérature?* T. marchaisse.
- Shua, A. M. (2017). *Cómo escribir un microrrelato*. Alba.
- Universidad EAFIT (2021, febrero 22). *Máquina perezosa. Experimentos editoriales*. <https://www.eafit.edu.co/investigacion/semilleros/Paginas/maquina.aspx>
- Zavala, L. (1993-1996). *Teorías del cuento* (3 tomos). UNAM.

Cómo citar este artículo: Pino-Posada, J. P., y Jaramillo-Appleby, V. (2022). Recepción creativa de obras literarias: un modelo de investigación-creación a partir de la cuentística de Alice Munro. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 432-450. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a08>



**B
O
O
K

R
E
V
I
E
W**

RESEÑA: *TRADUCCIÓN Y LITERATURA TRANSLINGÜE. VOCES LATINAS EN ESTADOS UNIDOS*

María Laura Spoturno

Profesora adjunta, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

lauraspoturno@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9678-5767>

Título del libro: *Traducción y literatura translingüe. Voces latinas en Estados Unidos*

Autora: M.^a Carmen África Vidal Claramonte

Editor: Iberoamericana/Vervuert

Año de publicación: 2021

No. de páginas: 202

ISBN: 978-84-9192-199-8

Otros: Prefacio de Georges Bastin

Investigación financiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica [PICT 2017–2942], el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.



Continuando los intereses de su autora, M.^a Carmen África Vidal Claramonte, *Traducción y literatura translingüe. Voces latinas en Estados Unidos* (en adelante, *Traducción y literatura translingüe*) se presenta como una obra imprescindible en el campo de los estudios de las literaturas latinas de Estados Unidos, pues reilumina la relación insoslayable entre lenguaje, identidad y traducción para avanzar hacia una pregunta más existencial que, en definitiva, atañe al sentido.

Esta obra entabla diálogos productivos con otras investigaciones (Arteaga, 1997; Kellman, 2003; Grutman, 2019; Yildiz, 2012, por citar algunas). Asimismo, nos invita a revisar preguntas fundamentales, todavía urgentes y necesarias, en las esferas de la ética, la filosofía y la sociología, como así también de la literatura, los estudios culturales y la traductología. Esas preguntas son: “¿qué es una frontera?” (Vidal Claramonte, 2021, p. 24), “¿[e]n qué consiste ser verdaderamente humano? ¿Es posible considerar al otro mi semejante o por lo menos, en estas circunstancias, puede plantearse una relación recíproca y simétrica con el otro atendiendo a nuestra mutua vulnerabilidad y finitud?” (Vidal Claramonte, 2021, p. 27). Cabe destacar que todos estos interrogantes se abordan aquí de manera amplia y profunda sin temor a la transformación que supone el diálogo vital con los textos en estudio.

El epígrafe de la obra, un conocido poema de Gina Valdés, anuncia los temas que ocuparán nuestra atención y define el ritmo dialógico de la escritura: la experiencia de la inmigración, el translingüismo y la literatura en Estados Unidos, el problema de las identidades atravesadas, híbridas y traducidas, la lengua como sitio de lucha, conflicto, poder y deseo. Una breve introducción sienta las bases para la obra en su conjunto: la condición translingüe transversal a nuestra existencia en la tercera década del siglo XXI en un mundo globalizado. Por tanto, al transitar las particularidades de las literaturas translingües, Vidal Claramonte nos convoca a asumir un posicionamiento crítico frente a la globalización, la justicia social, la inmigración, el

453

Recibido: 2022-02-11 / Aceptado: 2022-02-21 / Publicado: 2022-05-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a09>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 453-457, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

exilio, la guerra, entre otros, que atraviesan las fibras de los poemas, cuentos, novelas y ensayos analizados.

Estas mismas premisas dan cuerpo a los cuatro capítulos que integran *Traducción y literatura translingüe*. En el primero, titulado “El vaivén de la vida: los espacios fronterizos de la literatura”, la reflexión sobre el problema de la frontera desde una perspectiva transdisciplinaria da bases para abordar el fenómeno de la literatura translingüe. Nutriéndose de aportes de la filosofía, la sociología, los estudios culturales y la traductología, la autora integra temas como la existencia y los estados en tránsito que se conforman en los espacios intersticiales, marcados, en la era de la globalización, por diversos y complejos flujos migratorios. La cita comentada de una vasta selección de ejemplos nos permite aprehender la naturaleza lábil de las fronteras y estados en tránsito que determinan el pulso de las literaturas translingües. La reflexión más amplia sobre la frontera lleva a Vidal Claramonte a sumar otros espacios como el mar y la ciudad a la discusión de la poética translingüe. Política por definición, la literatura translingüe se edifica, como muestra la autora, sobre las bases de un discurso desterritorializado, fragmentado, polifónico, heteroglosico, híbrido, atravesado y traducido. Una cuidadosa revisión de estas y otras muy relevantes categorías acompaña el desarrollo de este primer capítulo, sin olvidar, una mirada sensible al dolor y desasosiego que están en el origen de estas escrituras en tránsito.

A continuación, “Hacia una literatura translingüe” repara en las particularidades de la literatura translingüe, especialmente en la cualidad de su lenguaje que lleva las huellas de los vaivenes del transitar la vida entre lenguas, culturas y pertenencias múltiples. La elección de un adjetivo para distinguir el carácter de estas escrituras no es sencilla. En su trabajo, Vidal Claramonte explica su elección del término “translingüe”, tal como lo entiende Steven G. Kellman (2003, pp. ix-xix), recogiendo así el sentido discursivo, orgánico, político y social del concepto según este autor. Con este término, Vidal Claramonte se distancia del binarismo del programa poscolonial y pone el acento, como propone Rita Wilson (2011), en la naturaleza dinámica, creativa y dialógica que singulariza estas escrituras y su discurso polémico y transgresor. No obstante, la autora da cuenta también de muchas otras categorías propuestas para describir la naturaleza discursiva de estas escrituras. Así, entre otras, retoma también las nociones de interlingüismo (Bruce-Novoa, 1994), multilingüismo (Martin-Jones *et al.*, 2012), heterolingüismo (Grutman, 2019; Meylaerts, 2006), “*translanguaging*” (Baynham y Lee, 2019) y profundiza en la formulación de la condición posmonolingüe (Yildiz, 2012). En la misma línea, Vidal Claramonte

señala con acierto la insuficiencia de la categoría de alternancia de lenguas o *code-switching* para explicar el discurso de estas literaturas que deconstruyen el lenguaje para afirmar una política de la identidad a través de un nuevo lenguaje translingüe. El capítulo despliega un amplísimo catálogo de textos, cuyo origen se inscribe en esa existencia en tránsito de la que se ocupa la obra.

En “Las orillas del español”, Vidal Claramonte revisa la relación entre lenguaje e identidad a partir de consideraciones provenientes de obras significativas de las literaturas latinas de Estados Unidos. En su abordaje, la autora recupera los contextos históricos, sociales y políticos más amplios y complejos en los que se inscriben las literaturas translingües. El capítulo se detiene, por ejemplo, en las voces de Gloria Anzaldúa, Ana Castillo, Ana Lydia Vega y Margarita Cota-Cárdenas. Vidal Claramonte se interesa por la lengua como sitio de conflicto, tensión y deseo. Esto se hace más evidente cuando repasa las obras de Sandra Cisneros y Julia Álvarez, o cuando analiza la lengua como acción política, en relación con la producción de Junot Díaz. La estrategia de la autora de hilvanar las historias de las obras seleccionadas con sus propias reflexiones resulta eficaz para comunicar las claves de la literatura translingüe. Este es el caso del comentario crítico que hace la autora de *Yo-Yo Boing!*, de Giannina Braschi, en el que el análisis de la novela se intercala con apreciaciones conceptuales culturales, lingüísticas y políticas relativas a la configuración del espacio. Las atinadas observaciones sobre los procedimientos típicos de las literaturas translingües abarcan también la consideración de las exigencias editoriales y del mercado que pesan, en muchas ocasiones, sobre la forma final que asumen estos textos. Como apunta Georges L. Bastin en el prefacio del libro, la bibliografía, verdaderamente abarcadora y sumamente actualizada, muestra solvencia y erudición en la materia.

A medida que avanzamos en la lectura, la escritura de Vidal Claramonte se transforma y la sintaxis se vuelve híbrida, palimpsésica, translingüe. El capítulo “Vidas traducidas” descubre su voz de traductóloga, espacio donde la autora sitúa su saber y aporte principal. En efecto, la traducción resulta ineludible para comprender cabalmente la urdimbre de voces en estas escrituras. Es este, justamente, el punto de partida de este último tramo del libro: “la idea de que la globalización y el cosmopolitismo de estos escritores hacen que la traducción sea su vida, que vivir sea desarrollar el arte de traducir” (Vidal Claramonte, 2021, p. 142). En el seno de las literaturas translingües, la traducción no debe entenderse como una mera operación interlingüística sino, en sentido amplio, como una acción identitaria y política transformadora que se constituye en una estrategia

primordial tanto en la escritura como en la traducción efectiva de los textos. Como indica Vidal Claramonte, la literatura translingüe nos impone pensar la escritura y la traducción desde la frontera. La traducción debe dar cuenta de “las cuestiones interculturales y transculturales de poder y asimetría en la era global” (Vidal Claramonte, 2021, p. 152). La autora reserva una parte de este capítulo para reflexionar sobre distintas experiencias de traducción y de autotraducción que confirman las observaciones vertidas en los apartados anteriores y abren nuevos interrogantes en torno a la trama de las literaturas translingües. En palabras de Vidal Claramonte: “[t]raducir textos ‘esparcidos’ y ‘quebrados’ [...] significa traducir el cruce de las lenguas en el texto, la fascinación por el Otro y la fragmentación de las identidades y de las disonancias que crea la interferencia” (Vidal Claramonte, 2021, p. 168).

En síntesis, *Traducción y literatura translingüe* nos convoca a asumir una mirada crítica frente a la investigación de las literaturas translingües, en general, y de las literaturas latinas de Estados Unidos, en particular. Nos invita a repensar una vez más la manera como conceptualizamos las nociones de lenguaje, identidad, traducción y frontera en el siglo XXI. Por estas razones, sin duda, muy prontamente, *Traducción y literatura translingüe* se convertirá en una obra de referencia y consulta obligada en nuestras bibliotecas.

Referencias

- Arteaga, A. (1997). *Chicano poetics. Heterotexts and hybridities*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511549311.001>
- Baynham, M. & Lee T. K. (2019). *Translation and translanguaging*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315158877>
- Bruce-Novoa, J. (1994). Dialogical strategies, monological goals: Chicano literature. En A. Arteaga (Ed.), *An Other tongue. Nation and ethnicity in the linguistic borderlands* (pp. 225-246). Duke University Press.
- Grutman, R. (2019). *Des langues qui résonnent. Hétérolinguisme et lettres québécoises* (Edición revisada, publicada originalmente en 1997). Classiques Garnier.
- Kellman, S. G. (2003). Preface. En S. G. Kellman (Ed.), *Switching languages. Translingual writers reflect on their craft* (pp. ix-xix). University of Nebraska Press. <https://doi.org/10.1046/j.1439-0426.2003.00193.x>
- Martin-Jones, M., A. Blackledge & A. Creese (Eds.) (2012). *The Routledge handbook of multilingualism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154427>
- Meylaerts, R. (2006). Heterolingualism in/and translation. How legitimate are the other and his/her language? An introduction. *Target*, 18(1), 1–15. <http://doi.org/10.1075/target.18.1.02mey>
- Vidal Claramonte, M. C. Á. (2012). *La traducción y los espacios: viajes, mapas, fronteras* (Prólogo de S. Bassnett). Comares.

- Vidal Claramonte, M. C. Á. (2017). *Dile que le he escrito un "blues": del texto como partitura a la partitura como traducción en la literatura latinoamericana. Iberoamericana/ Vervuert*. <https://doi.org/10.31819/9783954875818>
- Vidal Claramonte, M. C. Á. (2020). Por una literatura peligrosa: vidas traducidas en la sociedad líquida. *Ínsula*, 885, 10-13.
- Vidal Claramonte, M^a Carmen África (2021). *Traducción y literatura translingüe. Voces latinas en Estados Unidos* (Prefacio de Georges L. Bastin.). Iberoamericana/ Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968691299>
- Wilson, R. (2011). Cultural mediation through translingual narrative. *Target*, 23(2), 235-250. <https://doi.org/10.1075/target.23.2.05wil>
- Yildiz, Y. (2012). *Beyond the mother tongue: The postmonolingual condition*. Fordham University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt13x0cqr>

Cómo citar este artículo: Spoturno, M. L. (2022). Reseña: *Traducción y literatura translingüe. Voces latinas en Estados Unidos*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 453-457. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a09>



DOSSIER
THE TEACHER RESEARCHER

DEL SABER PEDAGÓGICO AL PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA: UN PROYECTO CON PROFESORES DE LENGUA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA

FROM PEDAGOGICAL KNOWLEDGE TO SCIENTIFIC THOUGHT AND ACADEMIC PRODUCTION: A PROJECT WITH ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS IN COLOMBIA

DU SAVOIR PÉDAGOGIQUE VERS LA PENSÉE SCIENTIFIQUE ET LA PRODUCTION ACADÉMIQUE : UN PROJET RÉALISÉ AVEC DES ENSEIGNANTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE EN COLOMBIE

DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO AO PENSAMENTO CIENTÍFICO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA: UM PROJETO COM PROFESSORES DE LÍNGUAS NO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO NA COLÔMBIA

Isabel Tejada-Sánchez

Profesora asistente, Facultad de Educación, Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

mi.tejada10@uniandes.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4008-8057>

org/0000-0002-4008-8057

Andrés Bautista Ríos

Coordinador de Cursos del Centro de Español, Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

wa.bautista10@uniandes.edu.co

Con la pandemia generada por la COVID-19 presenciamos la “mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos” (ONU, 2020, p. 2) y durante este ‘hiato’, pudimos apreciar, inequívocamente, la respuesta de los docentes ante la emergencia y las brechas socioeconómicas, acentuadas en la nueva y abrumadora realidad. Ese rol del docente, empero, no fue circunstancial ni fortuito; fue el producto de una historicidad, de un cúmulo de experiencias y reflexiones que hoy más que nunca debemos exaltar. También fue el producto de sus saberes complejos, del *saber pedagógico como saber práctico* (sustentado, entre otros autores, por Herrera y Martínez Ruiz, 2018), que se erige como una amalgama entre la teoría y la práctica, el ajuste y la acomodación a su contexto. Este saber pone en evidencia la agencia del docente, el significado de las decisiones que toma y de las acciones que emprende en función del contexto y del problema que busca resolver o de la situación que le concierne. Además, no resulta del azar, sino que se conjuga con la deliberación y el juicio “ético” (Carr, 2000). Tal y como sostienen Herrera y Martínez Ruiz (2018):

Los profesores, en tanto agentes del saber pedagógico, interpretan en cada acción, decisión y juicio el saber pedagógico del modo en que se interpreta una pieza musical. Ellos son quienes deciden cómo y cuándo actuar de

460



<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a10>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 460-466, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

determinada manera, en qué hacer énfasis, qué priorizar y qué no, qué, de todo lo recibido, puede ser vigente para un momento dado (p. 12).

Antes de enfrentar la pandemia, podían encontrarse registros de reivindicación del saber pedagógico como un eje central de la investigación en educación, especialmente con el auge de la investigación-acción como método de acercamiento a los fenómenos emergentes de la praxis educativa. Sin embargo, esta situación global puso de relieve aún más la urgencia de comprender las prácticas propias de las/los docentes y de adentrarse en las acciones y decisiones que toman en pro del aprendizaje y la situación educativa.

En medio de esta coyuntura surge el proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia” como una iniciativa conjunta, impulsada por el gobierno nacional de Colombia, por medio de los ministerios de Educación Nacional y de Ciencia, Tecnología e Innovación, y ejecutado por la Universidad de los Andes, la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Instituto para la Investigación Educativa y de Desarrollo (IDEP).

El proyecto tuvo como objetivo: “promover la excelencia docente a través del reconocimiento del saber y la investigación sobre las prácticas pedagógicas en las aulas” (Universidad de los Andes, 2021, párr.1) mediante un proceso de convocatoria, formación de docentes y profundización en metodología de la investigación, acompañamiento a la escritura de un artículo científico y posterior envío a una revista o compilación editorial.

Los escritos recogidos allí, por tanto, son el resultado de procesos de investigación o reflexión pedagógica de maestros y maestras de diferentes regiones del país. Estas investigaciones no solo se inscriben en las disciplinas o asignaturas que ellos ofrecían en sus escuelas, sino que también abordan, incluso tangencialmente, el ejercicio docente en contextos educativos específicos, como las escuelas normales superiores, los programas de prácticas—como el programa Todos a Aprender (Díaz *et al.*, 2015)—, y los de etnoeducación, STEM, primera infancia, tecnología, inclusión, etc.

Una de las principales tareas del proyecto fue acompañar a los profesores a traducir ese saber pedagógico al lenguaje del pensamiento científico y de la producción académica. Al hablar de este lenguaje, no se hace referencia solamente a un cierto uso de las palabras. Más bien, se buscó que los profesores pusieran sus reflexiones acerca de la práctica pedagógica en términos de evidencias y participaran de los procesos de difusión, realimentación y reescritura que validan las publicaciones con propósito científico.

Así, el proyecto brindó a los profesores la oportunidad de demostrar su capacidad de producir saber pedagógico con carácter científico. Esto, además de los beneficios que los procesos de reflexión aportan a la cualificación de la práctica docente, sirvió para consolidar el carácter investigativo que desde hace un tiempo se reclama como parte fundamental de la identidad docente (Stenhouse, 1991). En este sentido, cabe recalcar el uso del lenguaje científico como uno de los rasgos característicos de esa identidad del docente investigador (Ruiz y Estrevel, 2010).

Además de influir en la identidad docente y en la calidad de la enseñanza, esta relación entre lenguaje, saber pedagógico e investigación contribuye a que la escuela cumpla la función de acercar a los estudiantes al pensamiento científico (Colombia, MEN, 1994). Entender al profesor como núcleo de la comunidad que la escuela constituye significa reconocer que sus valores definen en buena medida los intereses y competencias que se difundirán entre los demás participantes de la comunidad (Ruiz y Estrevel, 2010). Esto es, difícilmente los estudiantes van a comprender y a valorar la producción científica de conocimiento si no cuentan con profesores que participen de ella, que conozcan su lenguaje y que lleven ese lenguaje a los salones de clase.

Este *dossier* de la revista *Íkala* recoge cinco investigaciones desarrolladas por maestros y maestras del campo del lenguaje comprometidos con esta tarea. La primera investigación, de Pamela Londoño, titulada “Factores que influyen en la elección de enseñar inglés como lengua extranjera” se centró en explorar los factores que propiciaban la elección vocacional de la docencia de lenguas extranjeras en el sector público de Santiago de Cali, Colombia. Su motivación para realizar este trabajo se ancla en la constatación de los bajos resultados por parte de estudiantes, las prácticas estructuralistas de enseñanza del inglés (predominantemente centradas en el vocabulario) y en la comprensión de la relación entre la formación docente y dichos resultados. En sus hallazgos, la autora revela que existen factores sociológicos que influyen en la decisión, como el estatus y la influencia familiar o del contexto, así como la remembranza de docentes memorables; factores psicológicos como la motivación y el interés por el campo o la profesión, y factores socioeconómicos como la búsqueda de una estabilidad laboral. El aporte de esta investigación es doble, ya que, por un lado, devela el poder de los imaginarios de muchas personas para elegir la profesión docente y, por otro lado, la investigadora genera desde su rol como maestra una reflexión profunda sobre su propia trayectoria y devenir profesional, así como los de sus colegas.

El segundo artículo, titulado “Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia”, de Carmen Cecilia Ramírez y Mariana Fernández-Reina, presenta los resultados de un análisis cuantitativo de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico de un grupo de 37 estudiantes del grado tercero de educación básica en un colegio público de La Guajira, Colombia. El propósito de este análisis fue tener un diagnóstico detallado del nivel de competencia lectora para configurar estrategias institucionales de mejoramiento. Para esto, las autoras usaron un diseño de campo transeccional descriptivo, el cual les permitió recoger información en una sola aplicación de los instrumentos, en el contexto natural en el que ocurría el problema de investigación y haciendo uso de una escala que diera cuenta de las competencias lectoras de cada estudiante. Los principales hallazgos evidencian el mediano desempeño alcanzado por los estudiantes en el nivel literal y el bajo rendimiento en los niveles de lectura inferencial y crítico. Una de las principales contribuciones de este artículo es el uso y validación de la escala de estimación de desarrollo de la comprensión lectora para analizar e intervenir las competencias comunicativas de los estudiantes.

Por su parte, el tercer estudio, titulado “Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria”, de Nelly Galeano-Sánchez y Solanlly Ochoa-Angrino, propone un diseño cuasi experimental para evaluar la efectividad de una intervención dirigida a mejorar los niveles de comprensión de lectura de 59 estudiantes de séptimo grado de un colegio público de Yumbo, Valle del Cauca, Colombia. Para llevar a cabo el estudio se definió un grupo control y uno experimental y se aplicaron mediciones previas y posteriores a la intervención usando cuestionarios de evaluación para medir el desempeño en cada caso. El grupo experimental participó de ocho sesiones de formación, que incluyeron estrategias como el subrayado, el resumen y la elaboración de preguntas para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes, mientras que el grupo control siguió participando de las clases tradicionales de español. Uno de los resultados más relevantes del estudio, exhibidos en el post-test, tiene que ver con el mejoramiento de la capacidad de los participantes del grupo experimental para identificar elementos propios de las estructuras argumentativas, como la tesis y las conclusiones. Un aporte significativo del estudio es que pone en evidencia la importancia de trabajar técnicas específicas de comprensión lectora y la posibilidad de adelantar estudios cuasiexperimentales como parte de la investigación de la práctica docente.

En el cuarto artículo, titulado “Creación de objetos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de competencias tecnológicas y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, Delcy Carolina Parra Diettes analiza dos necesidades patentes de la educación colombiana: el desarrollo de competencias tecnológicas y el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en inglés como lengua extranjera. La autora busca responder a los pobres resultados de los estudiantes en estas dos competencias precisamente a través de una propuesta en la que el uso de TIC apoya los conocimientos en lengua extranjera. En el artículo se analizan los resultados de esta iniciativa de investigación-acción basada en el trabajo de la autora en el aula de inglés de un colegio público en Bucaramanga, Colombia. Dentro de los principales resultados del estudio pueden mencionarse el desarrollo de capacidades de programación de los estudiantes en programas como Scratch, la creación de objetivos virtuales de aprendizaje en el desempeño del inglés técnico de los participantes y contribuciones en todas las estrategias de aprendizaje del inglés propuestas por Richards y Lockhart (1998). Un aspecto novedoso de este estudio es la importancia que le da a la capacidad de los estudiantes para identificar sus propias necesidades de formación y para exponer sus intereses a través de la formulación de objetos virtuales de aprendizaje.

464

El quinto y último artículo, titulado “Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria”, del profesor Édgar Castro Zapata, explora la relación entre el proceso de adquisición de la lengua escrita y las estrategias pedagógicas usadas para cumplir este fin por los profesores del grado segundo de una institución pública del Valle del Cauca, Colombia. El autor plantea una metodología mixta, en la que se recogen datos a través de entrevistas, diarios de campo y observaciones, y se analiza de manera descriptiva las estadísticas para sistematizar los problemas que presentan los estudiantes en el desarrollo de sus capacidades de escritura. Como resultado de la implementación de esta metodología, el autor encuentra que los profesores participantes reconocen la importancia del desarrollo motor para la adquisición de la escritura, pero lo promueven en pocas ocasiones. Además, el autor identificó problemas recurrentes en el proceso de adquisición de la escritura, como la presencia de trazos fuertes y débiles, tamaños inconsistentes en las grafías y espacios inapropiados entre ellas. Un aporte clave de este texto es el análisis de la relación entre los problemas de escritura de los estudiantes de segundo grado y la estrategia pedagógica empleada por su profesor.

Finalmente, cabe señalar que los artículos que componen este *dossier* son una evidencia de que los docentes de educación básica y media en

Colombia construyen saber pedagógico y de que espacios de acompañamiento como el proyecto "La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia" contribuyen a que ese saber pueda llegar a medios de difusión científica. También es necesario decir que los artículos que hacen parte de este *dossier* son una muestra de lo que lograron más de 270 docentes con el apoyo articulado de varias instituciones públicas y privadas. Lo anterior puede considerarse un logro de esta experiencia, pues demuestra la importancia de encontrar espacios de diálogo entre diferentes actores del sistema educativo colombiano, como son las universidades, las secretarías de educación y los centros de reflexión pedagógica. Sea esta la oportunidad de agradecer a los ministerios de Educación y de Ciencia y Tecnología, a la Universidad de los Andes, a la Universidad Autónoma de Bucaramanga, a la Universidad de Antioquía y al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) por ofrecer los recursos humanos, intelectuales y económicos que hicieron posible este proyecto y por el interés por continuar apoyando iniciativas conjuntas que beneficien la reflexión pedagógica de los docentes en Colombia.

Referencias

- Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Morata.
- Díaz López, S., Barreira, C., & Pinheiro, M. D. R. (2015). Evaluación del programa Todos a Aprender: resultados de la evaluación de contexto. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(10), 55-59. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.360>
- Herrera, J. D., & Martínez Ruiz, Ángela. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley general de educación*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Richards, J. & Lockhart, H. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Ruiz, E., & Estrevel, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>
- Stenhouse, L. (1991). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Universidad de los Andes (febrero, 2021). Abierta la convocatoria "La investigación en la escuela y el maestro investigador de Colombia". Facultad de Educación. <https://educacion.uniandes.edu.co/es/noticias/convocatoria>

investigacion-escuela-maestro-investigador-colombia#:~:text=La%20Convocatoria%20%22La%20investigaci%C3%B3n%20en,se%20desempe%C3%B1en%20en%20establecimientos%20educativos

Cómo citar este artículo: Tejada-Sánchez, I. y Bautista Ríos, A. (2022). Del saber pedagógico al pensamiento científico y la producción académica: un proyecto con profesores de lengua de la educación básica y media en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 460-466. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a10>



E
M
P
I
R
I
C
A
L

S
T
U
D
I
E
S

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DE ENSEÑAR INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS EN COLOMBIA

FACTORS THAT INFLUENCE THE CHOICE OF TEACHING EFL IN PUBLIC PRIMARY SCHOOLS IN CALI, COLOMBIA

FACTEURS QUI INFLUENCE LE CHOIX DE L'ENSEIGNEMENT D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DANS DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES EN COLOMBIE

FATORES QUE INFLUEM NA ESCOLHA DO ENSINO DE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS NA COLÔMBIA

Pamela Londoño Bonilla

Docente, Institución Educativa

*Técnica Gabriel García Márquez,
Cali, Colombia.*

d.ggm.pamela.londono@cali.edu.co

https://orcid.

org/0000-0001-5990-5486

RESUMEN

En la educación primaria pública colombiana existe una carencia de docentes formados para enseñar inglés en este nivel educativo. Es por esto que el presente estudio buscó develar los factores que se asocian a la elección de la docencia como profesión, particularmente a la elección de la enseñanza del inglés, por parte de docentes de algunas instituciones educativas públicas de Santiago de Cali, Colombia. Para ello, se hizo uso de una guía de entrevista biográfico-narrativa aplicada a cuatro docentes. Se halló que la elección de la docencia de las lenguas extranjeras por estas docentes estuvo determinada por factores sociológicos (como influencias familiares o relaciones contextuales, en las cuales se destaca el rol de otros, como madres docentes o profesores memorables), factores psicológicos (relacionados con el gusto por la profesión y por los idiomas) y factores económicos (asociados a la estabilidad laboral). Se concluye que es importante motivar a docentes formados en inglés para la elección de la primaria como campo de acción, considerando sus experiencias de vida y formativas.

Palabras clave: básica primaria; enseñanza del inglés; inglés como lengua extranjera; investigación biográfica; investigación narrativa.

ABSTRACT

In Colombian public elementary schools, there is a shortage of qualified English teachers. Hence, this study sought to determine the factors associated with the choice of teaching as a profession, particularly those associated with the teaching of EFL at several public educational institutions in Santiago de Cali, Colombia. To gather information, we applied a biographic-narrative interview guide with

Este texto es producto de la tesis “Construcción narrativa de la identidad de licenciadas en lenguas extranjeras”, presentada en la maestría en Educación de Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales, en 2016.



Recibido: 2021-08-03 / Aceptado: 2022-03-16 / Publicado: 2022-05-17

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a11>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 468-483, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

four teachers. Findings show that choosing the teaching of foreign languages by these teachers was determined by sociological factors (such as family influences or contextual relationships, such as mother teachers or memorable teachers), psychological factors (related to love for teaching and for languages) and economic factors (associated with job stability). In conclusion, it is important to motivate teachers trained in English language teaching to choose primary school as a career, by considering their life and training experiences.

Keywords: elementary education; English teaching; English as a foreign language; biographical research; narrative research.

RÉSUMÉ

Dans l'enseignement primaire public colombien, il y a une manque des enseignants formés pour enseigner l'anglais. Pour répondre à cette question, la présente étude a visé à découvrir les facteurs associés au choix de l'enseignement en tant que profession, en particulier le choix de l'enseignement de l'anglais, par les enseignants de certains établissements publics à la ville de Santiago de Cali, Colombie. À cette fin, un guide d'entretien biographique-narratif a été appliqué à quatre enseignants. Les résultats permettent de constater que le choix de l'enseignement des langues étrangères par ces enseignants était déterminé par des facteurs sociologiques (tels que les influences familiales ou les relations contextuelles, dans lesquelles le rôle des autres, tels que les mères enseignantes ou les professeurs mémorables), des facteurs psychologiques (liés au goût pour la profession et pour les langues) et des facteurs économiques (associés à la stabilité de l'emploi). Il est conclu qu'il faut motiver les enseignants formés en anglais à choisir l'école primaire comme une profession, compte tenu de leurs expériences de vie et de formation.

Mots-clés : primaire de base; enseignement d'anglais; anglais comme langue étrangère; recherche biographique; recherche narrative.

RESUMO

No ensino público primário colombiano há uma falta de professores treinados para ensinar inglês. Por esta razão, este estudo procurou revelar os fatores associados à escolha do ensino como profissão, particularmente a escolha de ensinar inglês, por professores em algumas instituições públicas de ensino em Santiago de Cali, Colômbia. Para este fim, foi aplicado um guia de entrevista biográfico-narrativa a quatro professores. Verificou-se que a escolha do ensino de línguas estrangeiras por esses professores foi determinada por fatores sociológicos (tais como influências familiares ou relações contextuais, nas quais se destaca o papel de outros, tais como mães professoras ou professores memoráveis), fatores psicológicos (relacionados a um gosto pela profissão e por línguas) e fatores econômicos (associados à estabilidade no emprego). Conclui-se que é importante motivar os professores treinados em inglês a escolher a escola primária como campo de ação, considerando suas experiências de vida e treinamento.

Palavras-chave: ensino primário; ensino de inglês; inglês como uma língua estrangeira; pesquisa biográfica; pesquisa narrativa.

Introducción

El sistema educativo colombiano, en el nivel de básica primaria, permite que laboren profesionales con formación en cualquier área del conocimiento, quienes tienen a su cargo la enseñanza de todas las asignaturas del currículo. En consecuencia, esta situación lleva a que la enseñanza del inglés se dé por profesores que, en su mayoría, no han sido capacitados para este proceso y principalmente orienten la enseñanza de la lengua al reconocimiento de vocabulario.

En contraste con lo anterior, Fedesarrollo (2015) plantea que, en países como Argentina, donde el nivel de inglés es el más alto de Sudamérica, la política educativa contempla que se debe promover la formación docente y la educación bilingüe desde la básica. En consecuencia, el estudio sostiene que “para que los maestros puedan enseñar inglés en los colegios públicos, deben haber cursado un programa de licenciatura de cinco años y haber obtenido una alta calificación” (Fedesarrollo, 2015, p. 4). Por su parte, en Colombia, el Programa Nacional de Bilingüismo señala que la capacitación ofrecida se convierte en el medio por el cual los docentes nutren sus competencias comunicativas en inglés y las estrategias de enseñanza (Sierra, 2020), con lo que se expresa la pertinencia y la relevancia de la formación permanente de los docentes de idiomas en el país.

Ahora bien, al hablar del nivel de competencia en el idioma que alcanzan los estudiantes colombianos al culminar el bachillerato, de acuerdo con Sánchez (2013), este es relativamente bajo, dificultad que se acentúa al hablar de colegios oficiales, donde se encuentran resultados inferiores. Asimismo, tomando como referencia el Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, en la prueba aplicada a docentes en servicio en el año 2012, se obtuvo que solamente el 25 % alcanzó un nivel B+, mientras que 12,4 % logró un nivel A2; el 12,7 %, el nivel A1, y el 14,4 %, el nivel A-. En consecuencia,

[...] se puede decir que los bajos niveles de bilingüismo entre los estudiantes se explican, en gran medida, porque una buena proporción de los docentes de inglés no alcanza, a su vez, un amplio dominio del idioma (Sánchez, 2013, p. 20).

Sin embargo, los bajos resultados no dependen solo de la cantidad de docentes, de su formación o de su desempeño. Como es bien sabido, en Colombia, la mayor parte de instituciones educativas públicas carecen de los recursos necesarios para el desarrollo de las diferentes habilidades de los estudiantes. Asimismo, su infraestructura es limitada y las aulas presentan hacinamiento, con grupos que incluso superan los 40 estudiantes por aula de clase, lo que dificulta la aplicación de las políticas públicas, cuyas metas se muestran ambiciosas ante las diferentes realidades educativas. Lo anterior demuestra la gran responsabilidad del Gobierno en los bajos resultados de las pruebas de Estado y, por ende, en la formación de los estudiantes. Sánchez (2013), además, afirma que:

En Colombia se presenta una escasez de docentes de inglés calificados... la razón para este déficit subyace en que no existen incentivos suficientes para que los bachilleres estudien para convertirse en docentes de inglés, sobre todo aquellos que alcanzan un alto dominio del idioma (pp. 21-22).

En consecuencia, conocer las razones que se asocian a la elección de la docencia de lenguas extranjeras en primaria en instituciones educativas públicas podría determinar por qué en la actualidad es escaso el número de docentes en este nivel. Por tanto, en este texto se presentan los resultados de investigación basados en la pregunta: ¿qué factores se asocian a la elección de la docencia de lenguas extranjeras en primaria en el sector público, como profesión? A partir de esta pregunta, el objetivo planteado es develar los factores que se asocian a la elección de la docencia como profesión, particularmente en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de básica primaria en el sector público.

Así, con esta investigación se espera comprender las razones que motivan la elección de la docencia

de lenguas extranjeras en primaria y promover el ingreso de un mayor número de docentes con esta formación a este nivel, con los objetivos finales de favorecer el progreso de los estudiantes en su competencia en el idioma, desde las cuatro habilidades lingüísticas, mejorar la calidad del sistema educativo público y alcanzar mejores resultados en las pruebas de Estado.

En ese sentido, desde el enfoque cualitativo, se siguió un diseño narrativo, basado en el método biográfico. Al respecto, es necesario destacar la evidente carencia de fuentes que se hayan dedicado a explorar los relatos de vida de docentes de inglés en primaria en Colombia, desde la metodología biográfico-narrativa y las razones de la elección de la docencia en este nivel y sector en particular. Una de las razones puede deberse a las características subjetivas que podría implicar trabajar con expresiones narrativas, y otra, a que posiblemente no haya un reconocimiento o énfasis en esta problemática.

En Colombia, se han desarrollado estudios relacionados con los factores de los ciclos de vida profesional (Cruz y Pulido, 2009), las concepciones sobre la formación de los profesores desde los relatos de vida pedagógica (Díaz y Santamaría, 2009), las experiencias y percepciones de profesores de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo (Sierra, 2020) y más específicamente en el Valle del Cauca, sobre el perfil de los profesores de inglés de educación secundaria en el sector público (Cucás y Jiménez, 2011). Sin embargo, no se encontraron estudios relacionados con la elección de la enseñanza de lenguas en primaria en instituciones educativas oficiales de Cali.

En tal sentido, esta investigación se constituye en un aporte al estado del arte. Asimismo, se suma a los postulados de los académicos que insisten en la necesidad de contar con expertos en idiomas para este nivel o, como afirma Sánchez (2013), “se recomienda que las políticas educativas dirigidas a mejorar el nivel de inglés se concentren principalmente en los docentes. Concretamente, se debe

capacitar a aquellos que no tienen las competencias lingüísticas requeridas para su oficio” (p. 32). Con esto se remarca la necesidad de reflexionar y transformar las prácticas educativas, y con ellas, el contexto mismo de ocurrencia, desde la formación constante del profesorado.

En las secciones posteriores, se detalla el marco teórico desde la elección de la docencia, de cara a los postulados de la investigación biográfico-narrativa. Adicionalmente, se explicita el método investigativo, se presentan los resultados y la discusión; y, finalmente, se exponen las conclusiones del estudio.

Marco teórico

La elección de la docencia se debe, según diversos autores, a factores sociológicos, psicológicos y económicos. Mórtoła *et al.* (2016) señalan que existen factores causales o fortuitos, donde se elige la carrera por circunstancias imprevisibles. Asimismo, según estos autores, los factores económicos median cuando las decisiones que se toman en la elección vocacional se hacen teniendo presentes los ingresos futuros. Los factores sociológicos se derivan del recorrido biográfico y por las condiciones sociales, la clase social, el género y por influencia del hogar. Finalmente, los enfoques psicológicos se centran en los intereses, el tipo de personalidad y la imagen de sí mismos.

La elección de la docencia se manifiesta como la culminación de un proyecto deseado. En otros casos, esta se elige porque en algún momento los profesores se sintieron identificados por un modelo de profesor ideal. La profesión, para otros, es vista como herencia del oficio tanto de sus padres, como de sus abuelos. Finalmente, a aquellos que no encontraron otro camino se le denomina desde los autores como “profesor por inducción u obligación” (Romero y Gracida, 2011).

De acuerdo con Rambur (2015), los factores que influyen en la decisión de convertirse en docente

se encuentran asociados a aspectos individuales, factores económicos y laborales y factores socio-culturales o familiares. Los primeros aluden al interés por el aprendizaje, los saberes previos, los *hobbies*, la propia personalidad o el hecho de tener un título. Frente a los factores económicos y laborales, surge la necesidad de una salida laboral fácil y rápida, un interés por las vacaciones de los docentes, y la estabilidad y la libertad laboral con la que estos cuentan. Respecto a los factores socio-culturales o familiares, se evidencia la influencia de tener un familiar cercano que se haya desempeñado como docente o el impacto que haya tenido un profesor memorable.

Mendoza (1994) —como Rambur (2015)— también encuentra que la elección profesional se puede dar por motivos personales, económicos o familiares. Los primeros incluyen el deseo de ser maestros, así como el hecho de no ser aprobados en otra carrera, la vocación y los intereses, las actividades propias de la enseñanza y la formación en bachillerato. Los segundos se dan por la falta de recursos para cursar otras carreras, el hecho de contar con becas o la dificultad que representa tener trabajos en otras profesiones. Al respecto, Mereshian y Calatayud (2009) afirman que la escogencia de la carrera se realiza por posibilidades económicas, según la posición social. Asimismo, Romero y Gracida (2011) la relacionan con razones como la seguridad económica o la facilidad con la que se ingresa al sistema cuando se tienen los medios. Finalmente, volviendo a Mendoza (1994), los motivos familiares tienen que ver con la herencia de la plaza o la falta de apoyo de la familia para adelantar estudios en otras carreras y en otras partes; o incluso el hecho de ser hijos de docentes.

En efecto, Brown (2002) recalca la influencia de la familia en el desarrollo vocacional, ya que provee oportunidades educativas, financieras, entre otras, y permite la socialización mediante las prácticas parentales y las relaciones entre padres e hijos. Para este autor, los valores de los padres influyen en los intereses y las aspiraciones de los hijos;

asimismo, las profesiones de los familiares afectan las intenciones vocacionales de los descendientes. En la misma línea, Mendoza (1994) asume que el ambiente familiar posibilita la toma de decisiones y el desarrollo personal e intelectual.

Por otro lado, resulta importante considerar el factor psicológico asociado a las visiones que se construyen gracias a profesores memorables, esos que se recuerdan, de influencias positivas que motivan a ser como ellos (identificación), como aquellos que invitan a no seguir ejemplos, debido a experiencias menos gratas (desidentificación). Veiravé *et al.* (2006) mencionan a “los otros significantes” como aquellas personas que han sido significativas en las elecciones laborales y en las experiencias de formación. En ocasiones, existe incidencia de terceros en las decisiones, pasando por padres hasta profesores que han motivado a los docentes a ser lo que son ahora. Ojeda (2008) se refiere a los “otros significativos” como familiares, profesores de escuela media, docentes de la formación inicial, estudiantes, colegas y directivas como personas que se convierten en modelos o ejemplos a seguir durante el ejercicio profesional.

Por otra parte, desde los factores psicológicos, la vocación se relaciona con connotaciones derivadas de la misión o la inclinación que un individuo posee, manifiesta en la afición o el agrado hacia una actividad (Romero y Gracida, 2011). En esta línea, Mórtoola *et al.* (2016) mencionan que la vocación representa un gusto, inclinación, elección u otras razones para escoger la docencia, asumiéndola como algo que se tiene o no se tiene. Para la educación básica, dicha vocación se demuestra en la paciencia, la dedicación, la convivencia, el trato y el amor a los niños, buscando la generación de aprendizajes, mediados por la entrega y el esfuerzo (Mendoza, 1994).

Finalmente, en la investigación de Pidello *et al.* (2013), se concluye que la elección de una carrera supone el establecimiento de un plan de vida, una manera de proyectarse hacia el futuro y

hacia el mundo del trabajo. Por su parte, Mano-González *et al.* (2013) plantean que el reto de elegir una carrera docente se configura como un proyecto de vida, al que le es inherente un pasado, sustentado desde la formación primaria y, por lo tanto, proyectado hacia el futuro.

En consecuencia, la elección de la docencia se debe a la confluencia de diversas razones, entre ellas variables estructurales como el género, la edad, el origen social y la situación socioeconómica. Asimismo, se encuentran razones biográficas, como las vivencias en las trayectorias educativas y las representaciones construidas en torno al ser docente, asociadas a condiciones laborales y a motivaciones individuales y económicas, así como a la posibilidad de construir otro futuro, transformando la realidad a la que se enfrenta.

Método

La investigación se desarrolló siguiendo los postulados del enfoque cualitativo, los cuales sostienen, desde Hernández *et al.* (2014), que este debe centrarse en los sujetos, en sus percepciones particulares y en las narraciones que realizan, con el fin de brindar explicaciones a los fenómenos sociales del contexto y de comprender las interpretaciones que se hacen de las experiencias de vida.

Asimismo, la investigación se estructuró bajo un diseño narrativo, mediante la aplicación del método biográfico, basado en los relatos de vida. Bruner (2003) sostiene que, gracias a la narración, se favorece la construcción de la identidad y la reafirmación del yo. Para Bolívar (2002), las diferentes narrativas se funden para comprender la realidad social, pues es una cualidad estructurada de la experiencia, por medio de la cual se construye sentido. En consecuencia, esta ruta metodológica se escogió dado que permitió la reflexión de los docentes a partir de sus experiencias y decisiones, de cara a sus trayectorias de vida y recorridos laborales, así como por la influencia que esto representa en el quehacer que desempeñan en las diferentes realidades educativas.

Bolívar y Domingo (2006) plantean que la historia de vida se construye al integrar todos los elementos del pasado que cada ser humano percibe como relevantes para contar. La vida puede ser interpretada como un relato que cuenta las acciones y el conocimiento humano. En ese sentido, no se trata solo de contar, sino también de permitirse un diálogo con uno mismo y con el otro, en el que se construye un significado y un nuevo saber dialéctico compartido.

Para Siciliani (2014), el relato es una forma de expresión humana y cuando estamos en la capacidad de contar, permitimos a los otros conocer y compartir sobre nuestras experiencias, pues “es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, esta adquiere significado humano” (p. 49). Por su parte, Moreno (2004) afirma:

Cuando no se narra toda una vida sino parte de ella, o episodios determinados de la misma, hay que hablar de “relatos de vida” que pueden ser autobiográficos, [...] o narrados a un interlocutor, escritos u orales. Una clase particular de estos relatos de vida la constituyen aquellas que se limitan y refieren a un aspecto, tipo de actividad o tema de la vida del sujeto (p. 219).

Los relatos de vida narran experiencias vividas por el narrador. Dichas experiencias son recordadas, interpretadas y protagonizadas por el relator (García *et al.*, 2010). Así, un relato supone que el narrador conforma una estructura propia con la cual hila su narración, refiriéndose a las experiencias que se han vivido y, sobre todo, que considera que son importantes y significativas. Cuando el relator narra su vida, necesariamente vuelve a pensar en ella, a establecer conexiones, a construir secuencias, y a incluir unos y excluir otros elementos de lo que ha vivido.

Bolívar *et al.* (2001) aducen que la investigación biográfico-narrativa no se trata solo de una metodología. Los autores afirman que es una perspectiva propia, con un enfoque propio, pues se trata de una reconstrucción de las experiencias por medio de procesos de reflexión que le otorgan

significado a lo vivido, se construye el propio yo y se favorece la construcción de la identidad narrativa. Bruner (2003) sostiene que la narración posibilita la reconfiguración de la vida misma, donde por medio de esta se organiza nuestra experiencia e involucra procesos interpretativos de construcción de significados. Por lo tanto, se habla de identidad en tanto narrativa, siguiendo lo señalado por Bolívar *et al.* (2001), para quienes esta “vendría a ser la composición de intenciones, causas y azares que, al igual que el relato, han ido configurando la vida” (p. 91).

Estas narraciones a las que se hace mención se refieren a los *relatos de vida*, como lo entienden Bolívar *et al.* (2001):

Narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido (p. 21).

474

Participantes

Dadas las características que se establecieron: laborar en primaria en el sector público y ser licenciados en lenguas extranjeras, la consecución de los participantes no fue fácil. Lo anterior se debe a que al concurso de mérito para ingreso a la carrera docente en el sector público colombiano, particularmente para primaria, se presentan profesionales de la educación de todas las áreas del conocimiento. En consecuencia, la muestra para inglés, con formación en el idioma, es reducida.

Por tanto, las participantes fueron 4 docentes (mujeres), con edades entre los 35 y 55 años, 3 de las cuales nacieron en Cali y una en Paz del Río (Boyacá), que residían en Cali, y se encontraban nombradas en primaria en instituciones educativas públicas de la ciudad, que además contaban con un título profesional en lenguas extranjeras (o idiomas) y que tenían a su cargo la enseñanza del inglés. El contacto con ellas se estableció mediante la difusión en la Red de Docentes de Lenguas

Extranjeras de Santiago de Cali (2019, 2022), donde se siguió su participación en el proyecto.

Recolección de datos

Como técnica de recolección de datos, se hizo uso de la entrevista semiestructurada en profundidad. Para ello, como instrumento, se elaboró una guía de entrevista biográfica-narrativa, que desde Bolívar *et al.* (2001) se asume que “estimula a los profesores a pensar y contar sus experiencias pasadas y las personas que han tenido un impacto en su carrera” (p. 169).

La guía fue validada y nutrida por cuatro expertos (una nacional y tres internacionales), y estuvo integrada por 26 preguntas, que estuvieron enmarcadas en los planteamientos de Bolívar *et al.*, quienes sostienen que, mediante estas, “los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida” (2001, p. 159).

La entrevista indagó por la vida familiar y académica, así como por los motivos que influenciaron la escogencia de la carrera, su proceso de formación y su práctica docente. Adicionalmente, se abordaron los factores que motivaron la escogencia del sector oficial como campo de acción, con preguntas como:

- ¿Podrías mencionar a algún familiar, docente o amigo que haya influido significativamente en tu vida y en la decisión de convertirte en docente?
- ¿Cómo consideras que tu familia influyó en tu formación y en tus decisiones profesionales?
- ¿Por qué decidiste ser docente?
- ¿Por qué decidiste ser profesora de lenguas extranjeras?
- ¿Qué expectativas tenías respecto a la carrera universitaria y respecto a la universidad?

- ¿Cómo describirías a los profesores que te marcaron durante tus estudios en la universidad?
- ¿Qué te motivó a concursar para ser docente del sector oficial?

Entre otras preguntas, vinculadas a los procesos formativos y a la práctica docente.

La entrevista desarrollada a cada una de las docentes tuvo una duración aproximada de 2 horas. Las 4 entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis y se llevaron a cabo entre los meses de abril y agosto de 2016.

Es importante acotar que, en aras de realizar una caracterización sociodemográfica, se solicitó llenar un formulario que indagaba por datos básicos, como la edad, el género, la profesión, los años de experiencia, etc. También se invitó a las docentes a escribir su autobiografía, para posibilitar una primera interpretación de la manera como se percibían y permitir la construcción de la visión propia de su ser y su quehacer, de manera libre y espontánea. Sin embargo, los resultados aquí presentados están basados solo en las respuestas brindadas en la entrevista desarrollada, pues las autobiografías se orientaron por las docentes en una dirección diferente a la de la investigación.

Análisis e interpretación de los datos

En cuanto a la interpretación de los relatos, esta se llevó a cabo siguiendo el análisis paradigmático de datos narrativos que, de acuerdo con Bolívar (2002), se asume que pretende llegar a generalizaciones de los grupos estudiados, donde los datos que se obtienen son examinados por patrones comunes; de la misma manera, son organizados por categorías dependientes de los objetivos que persigue el investigador y derivadas inductivamente de los datos. En ese sentido, se establecen temas comunes y los conceptos se derivan de la teoría previamente contemplada, con el fin de generar un conocimiento general.

Martínez (2006) considera que las verdaderas categorías que conceptualizan la realidad deben surgir directamente del análisis que se realice de la información que se recoja, mostrando que, en este proceso de categorización, se dan, además, los procesos de contrastación y teorización; es decir, el análisis, la relación, la comparación y la contrastación de las categorías. Todo lo anterior, con el fin de llegar a la estructuración del informe narrativo, que se presenta como resultado de la investigación.

Por medio de las respuestas a las preguntas, en tanto se asumen como narraciones, se reconstruyeron sus experiencias académicas y profesionales, así como su vida familiar, estableciendo los vínculos que se han dado entre su formación y su práctica, lo que permitió la significación no solo de la vida de las docentes, sino también del mismo contexto en el que esta ha tomado lugar.

Con las entrevistas transcritas, se procedió a leer cada una, con el propósito de generar un análisis individual, para establecer categorías de cara a los objetivos inicialmente planteados. Con esta información categorizada, se reunieron todas las lecturas verticales efectuadas, de tal manera que se contó con los relatos biográficos cruzados. Con el cruce de estas biografías se buscaba la saturación de información, con el fin de discernirla y lograr puntos de confluencia y discrepancia que permitieran la elaboración del informe narrativo; de esta manera, estos vínculos llevaron a la ejecución de un análisis horizontal o comparativo.

Esta búsqueda de vínculos y relaciones entre las categorías se obtuvo por medio de la elaboración de tablas. En ellas, se agruparon las voces que se consideró pertenecían a la misma categoría de acuerdo con los análisis previos realizados (tanto verticales como horizontales). Se compararon las opiniones, los significados y las impresiones que cada una de las docentes tenía frente a cada aspecto, de cara a las razones que motivaron la elección de la docencia en primaria en instituciones educativas públicas, siendo licenciadas en lenguas extranjeras.

En últimas, los diversos factores se agruparon como sociológicos (familiares o por otros significativos), económicos (como oferta educativa o estabilidad laboral) y psicológicos (como el gusto por la docencia y la vocación).

Consideraciones éticas

De acuerdo con los protocolos de ética de la investigación, todas las docentes entrevistadas manifestaron su interés de colaborar en el proceso. Para este fin, firmaron el consentimiento informado que avalaba su participación. Una vez desarrollada la entrevista, durante el proceso de estructuración de los resultados, los nombres de las docentes fueron sustituidos. En consecuencia, se hizo uso de expresiones que ellas seleccionaron; es decir, cada una indicó cómo deseaba ser nombrada en la fase de presentación de los resultados de la investigación: Carmen de Maguít, Nechi, Luna y Sol.

476

Resultados y discusión

Los factores que se asocian a la elección de la docencia de lenguas extranjeras en primaria en el sector público se relacionan con los contextos, los intereses y las personas significativas, cercanas a las docentes. Dentro de las razones, se puede considerar la vocación, los vínculos familiares o incluso con otros profesionales, los juegos infantiles, los intereses personales, las aspiraciones salariales, entre otros. Por tanto, como resultados, a continuación se presentan las causas obtenidas tras el desarrollo de la investigación.

Factores sociológicos

Es importante remarcar el papel que cumplen las familias en las acciones y decisiones de las personas. En este caso, la elección de la docencia para las profesoras de la presente investigación ha estado fuertemente marcada y determinada por la influencia de las familias.

En esta investigación, las participantes mencionan la relación que se ha tejido con la familia en

la determinación no solo de la personalidad, sino también de la docencia como elección profesional. A estas razones se les conoce como “factores sociológicos” (Mórtola *et al.*, 2016), en los cuales las elecciones se derivan del recorrido biográfico y la influencia del género y el hogar. Asimismo, para los autores, estos factores se definen por las ocupaciones parentales y el nivel educativo de los miembros de la familia.

Lo anterior se puede constatar con lo que afirma Carmen de Maguít, quien destaca el ejemplo de la mamá. Al ser docente como ella, cuenta que “siempre estaba vivo lo de ser maestra, porque tenía a mi mamá como ejemplo [...] mi mamá era maestra, mi mamá nos dio clases a nosotros del grado primero en casa”.

Luna también es hija y nieta de mujeres docentes, quienes marcaron profundamente su personalidad. Al respecto, ella cuenta en sus relatos:

Vengo de un matriarcado [...] y soy hija y nieta de maestras; entonces, en ese sentido, pues siempre eso determina mucho la personalidad y la forma. Entonces, siempre quise hacer en mi época de estudiante lo que la voluntad me permitía hacer y me lo dejaron hacer; entonces, creo que es un factor que determina.

Para Nechi, la elección estuvo marcada por el hecho de que también es hija de mamá docente. En sus palabras: “Mi mamá era docente y eso también tiene que ver [...] mi mamá siempre estaba pendiente de nosotros, pero a nosotros nos acostumbraron desde pequeñas a ser muy autónomas y suficientes”.

Brown (2002) afirma que la familia representa una influencia vital en el desarrollo vocacional, puesto que provee oportunidades educativas, financieras, entre otras. Asimismo, Rambur (2015) concluye que los factores socioculturales o familiares, donde un ser cercano se ha desempeñado como profesor, marcan el gusto o el deseo de convertirse en docente. Lo anterior se destaca en lo que manifiesta Luna, al referirse al hecho de que su mamá y su abuela fueron determinantes y marcaron su

personalidad y sus decisiones. Sobre su abuela, Luna menciona: “Con ella aprendí la mayor parte de lo que sé; yo siempre he dicho que de ella heredé ser maestra”. Esto concuerda con lo que afirman Romero y Gracida (2011), para quienes la profesión se percibe como herencia del oficio. En el caso de Luna, esto proviene no solo de su madre, sino también de su abuela, con quienes más allá de formarse, aprendió todo lo que sabe, pues durante su niñez habitó en una escuela y tuvo contacto no solo con ellas dos, sino también con otros niños y otras profesoras. Sin embargo, sus relatos contrastan con los resultados de la investigación desarrollada por Mendoza (1994), para quien los motivos familiares, por ejemplo, el hecho de ser hijas de docentes, determinan solo en cierta medida la escogencia de la docencia como profesión.

Ahora bien, al hablar de la elección de la licenciatura en lenguas extranjeras, idiomas o lenguas modernas, se muestra un marcado interés por las relaciones interculturales. Por ejemplo, Nechi menciona:

Yo soy de un pueblo, Paz del Río, que es un pueblo multicultural [...] el contexto cultural era muy variado; pienso que eso pudo haberme influenciado; por eso a mí me encanta el intercambio cultural y la participación con la gente.

Brown (2002) afirma que la comunidad en la cual nos movemos determina ciertos valores que se desarrollan por medio de la socialización con las personas. Adicionalmente, se encuentra el rol destacado de los docentes memorables, al vivir experiencias tanto positivas como negativas. Carmen de Magüí, al hablar de su experiencia de aprendizaje del inglés en la edad escolar, señala que se dijo a sí misma: “Algún día tengo que aprender inglés para darme cuenta si esta señora nos está insultando o qué está diciendo, entonces eso se convirtió en un reto para mí”. Siguiendo a Rambur (2015), esto está determinado por factores socio-culturales, donde un profesor ha impactado su decisión a partir de razones biográficas y

motivaciones individuales. Así, se busca construir otro futuro y transformar la realidad, de acuerdo con las experiencias de aprendizaje previas y la imagen construida de los docentes memorables, asumidos como otros significativos dentro de las trayectorias de vida.

Factores económicos

En concordancia con Mórtoła *et al.* (2016), los participantes destacan factores económicos asociados a la cercanía a la universidad. Al respecto, Nechi menciona:

En Boyacá, la Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia era lo mejor. Nosotros éramos una familia así, medio conservadora; tenía yo la ventaja de que había habido un paro larguísimo y por eso mi papá aceptó que yo me fuera para Boyacá, y en esas volvieron y abrieron la universidad, y pues el hecho de estar, yo me quedé en la universidad en Bogotá, y a mi papá no le gustó para nada eso, que yo no le hubiera hecho caso. Entonces, me dijo: “No señora, se viene y estudia con su hermana”, porque yo también había pasado en la Universidad de Tunja y eso hizo que me fuera. Realmente, no fue como muy a gusto, porque yo me sentía mejor en otra cosa.

Como se puede observar, Nechi, al estudiar en la misma universidad en la que estaba matriculada su hermana y al estar cerca de su familia, minimizaba los gastos económicos que representaba el hecho de trasladarse para otra ciudad lejana.

Para Brown (2002), además del contexto, la oferta educativa cercana también determina la elección de la formación profesional y, por ende, laboral de los docentes. Así, por ejemplo, en palabras de Luna:

Yo adoro Univalle y cuando llegué aquí, yo quería la estructura de las lenguas, eso es lo que realmente [...] porque inglés ya había hecho todo el ciclo del Colombo [instituto de inglés], pues había tenido la oportunidad de viajar al extranjero [...] y cuando reviso, reviso el pènsum de acá, pues está la estructura lingüística muy clara y, además, había la posibilidad de aprender algo nuevo, que era el francés. Yo llegué aquí ni sabiendo nada, nada, nada; entonces, como que había, había más ganancia. ¿Dónde había más

ganancia? Las encontré acá y decidí que era la posibilidad de vivir una nueva experiencia y la viví.

Al ser una universidad pública, la oferta de formación para Luna, además de cumplir con sus intereses, demandaba poca inversión económica, debido a los bajos costos de los semestres en este tipo de instituciones educativas.

Además de los factores ya mencionados en relación con los elementos económicos, siguiendo a Mórtoła *et al.* (2016), se desatacan las decisiones que se toman en torno a los procesos formativos y el desempeño posterior. Por ejemplo, Sol relata:

La expectativa mía en ese momento era aprender los dos idiomas, pero en la universidad solo hasta tercero o cuarto semestre; te enseñan los dos y después de ahí tienes que escoger uno. Para mí habría sido mejor aprender los dos [...] Escogí inglés, porque para mí era más comercial, era más fácil encontrar un empleo, no fácil, bueno sí, de hecho, la mayoría de los colegios, la atención es en inglés y no en el francés. Hay muy poquitos que manejan los dos o solo el francés. Entonces, yo dije: “No, el inglés es lo que debo escoger”. Primero, como para poder iniciar a laborar, y porque cuando a las personas les dicen “licenciada en lenguas extranjeras”, lo primero que piensan es inglés.

En consecuencia, el aprendizaje y la enseñanza del inglés en ocasiones se debe también a razones económicas, pues es más factible encontrar un trabajo como docente de inglés, que como docente de francés.

En relación con lo que afirma Sol en su discurso, están los hallazgos de las investigaciones desarrolladas por autores como Mano-González *et al.* (2013), quienes sostienen que esta razón se debe a dimensiones motivacionales, donde se valora el prestigio y el valor social de la profesión. Asimismo, para Rambur (2015), esta última se determina por factores económicos y laborales, pues puede representar una solución laboral rápida. Por su parte, Mendoza (1994) deriva la decisión profesional de motivos económicos referidos a la dificultad de tener trabajo en otras carreras.

Dentro de las razones de la elección del magisterio, particularmente para el sector público y la educación básica, todas las docentes apuntan a que este posibilita la oportunidad de lograr una pensión, así como una estabilidad económica y laboral. De acuerdo con Mórtoła *et al.* (2016), la elección se ha dado por reflexiones de índole económica, en las cuales se tienen en cuenta los ingresos a futuro. Estos hallazgos concuerdan con los de la investigación de Rambur (2015), quien manifiesta que la elección deriva de factores económicos y laborales, dada la posibilidad de vinculación y la estabilidad, así como con los de Romero y Gracida (2011), para quienes en muchas ocasiones se elige por la seguridad económica que promete, o por la facilidad con la que se ingresa al sistema. Como ejemplo, Sol menciona:

Aparte de los beneficios económicos que nosotros tenemos aquí, porque tu recibes un sueldo que de pronto no es tan bueno como el del colegio bilingüe, pero tienes otros beneficios que compensan lo que no llega con el sueldo, primero por la seguridad de que tienes un empleo y de que puedes empezar a buscar otras cosas.

En consecuencia, la elección del sector público se dio, sobre todo, por la búsqueda de estabilidad laboral y la obtención de prestaciones y beneficios económicos. Lo anterior contrasta con los hallazgos de Cruz y Pulido (2009), ya que estos destacan factores familiares, docentes y contextuales, mientras que, en el presente estudio, la elección del sector oficial se debió principalmente a factores económicos, representados en el hecho de tener un trabajo estable, con una adecuada remuneración salarial. Esta discrepancia puede deberse a que el trabajo de los autores se desarrolló con docentes universitarios, y en este campo, las condiciones laborales son diferentes a las que provee el sector oficial del magisterio en otros niveles educativos.

Factores psicológicos

Para Sol, su relación con la familia estuvo marcada por el apoyo y la motivación que esta brindaba a sus acciones, pues, aunque no es hija de docentes,

se veía en ella un gusto, y así lo menciona: “en mi casa, mis padres siempre han estado allí presentes colaborándome y lo que yo elija, ellos me colaboran, me apoyan”. Su elección, analizada desde Mórtoła *et al.* (2016), es resultado de factores psicológicos que se centraron en sus gustos e intereses y en la imagen que tenía de sí misma desde niña. Al respecto, Sol afirma: “mi mamá me conseguía el tablero, los muñecos, las sillas, todo ese tipo de cosas que ella veía que a mí me interesaban”.

Siguiendo a Brown (2002), los padres y las madres influyen en los intereses, los valores y las aspiraciones de los hijos, lo cual puede reflejarse en Sol, ya que ella no procedía de familia de docentes, pero sí fue apoyada y motivada por sus padres para alcanzar sus metas. En sus palabras, relata: “Mi papá y mi mamá me ayudaron como a encaminarme por ahí. Yo terminé y de allí fue que yo estaba convencida que eso me gustaba, que era mi vocación”.

En esto, los resultados de Rambur (2015) concuerdan con los de la presente investigación, puesto que, sostiene el autor, la elección es causada por factores individuales que aluden al interés. En nuestro caso, para Sol, a ello contribuye el gusto por la docencia; o en palabras de Mendoza (1994), los motivos personales incluyen el deseo de ser maestros, la vocación y los intereses.

En esta misma línea y en relación con los autores citados, Mórtoła *et al.* (2016) hablan de factores psicológicos; Rambur (2015), de factores individuales, y Mendoza (1994) alude a motivos personales para tal tipo de elección. Podría destacarse que se percibe el gusto por la docencia, tanto para Sol, como para Carmen de Magüí, quien narra: “me gustaba, me sentía bien enseñándole a los demás”, al referirse a los juegos infantiles que practicaba con sus hermanos menores.

Sol asegura que la elección se da por vocación. Siguiendo a Mórtoła *et al.* (2016), esta se concibe como un gusto o inclinación para escoger la docencia, en tanto se tiene o no se tiene. Para Carmen de

Magüí, la vocación “es como gusto, como agrado y cuando uno se siente bien haciendo esas cosas [...] Cuando no hay vocación, yo pienso que ya hay muchos altibajos”.

Romero y Gracida (2011) plantean que la vocación, además de concebirse como un llamado, está relacionada con la misión y la inclinación que se posee. En esta línea, Mendoza (1994) agrega que la vocación es una predisposición que se posee, manifestada en el agrado de la actividad, y cuando se genera en el trabajo en la educación básica, se demuestra en la paciencia, la dedicación y el amor hacia los niños, así como en el esfuerzo. Sol afirma que “nadie va a decir que trabaja por vocación; pero si usted hace las cosas con amor, o sea, todo es como más fácil...”.

Por otra parte, la influencia que genera la imagen que se tiene de sí mismo y las relaciones y visiones que los familiares se forjan de las docentes se vinculan con las manifestaciones tempranas de los intereses profesionales. Los juegos que se desarrollan en la niñez fueron nombrados por dos de las docentes, quienes afirman que, desde niñas, al sentirse identificadas con la profesión, jugaban a ser maestras. Para el caso de Carmen de Magüí, con sus hermanos menores y con sus amiguitos; y Sol, con sus amiguitos de infancia, incluso los que eran mayores que ella. Al respecto, Carmen de Magüí menciona:

Quando jugaba con las amiguitas de la cuadra yo era la maestra. Siempre supe, y en mi casa siempre supieron, porque mi mamá dejó de enseñarnos y se dedicó a la modistería, y yo era la que le enseñaba a mis hermanitos. Yo seguí con la escuela en la casa y todos me decían que yo tenía pinta de maestra.

Y Sol afirma:

Yo siempre recuerdo que tenía el tablero, que tenía la tiza, pues en ese tiempo era la tiza y con mis compañeros. En este sentido, mi mamá me ayudó; cuando estaba en quinto, ella me preguntó: “¿Tú quieres ser maestra?”. Me dijo: “Entonces vamos a inscribirte en un colegio donde vas a estudiar para maestra”.

Los juegos infantiles y las primeras experiencias en la enseñanza, además de motivar elecciones tempranas, movieron en los otros cercanos la percepción de considerar que una niña, para esa época, se veía como una maestra. En este sentido, el ser maestras se convierte en la culminación de un proyecto deseado, por cuanto, desde niñas, manifestaron la inclinación temprana de convertirse en docentes (cfr. Mano-González *et al.*, 2013; Romero y Gracida, 2011; Pidello *et al.*, 2013).

Ahora bien, al hablar de la elección de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Modernas o Idiomas, esta elección profesional se dio por factores psicológicos (Mórtola *et al.*, 2016), pues en los discursos se evidencia el gusto por el inglés. Asimismo, Mano-González *et al.* (2013) plantean que la elección de la profesión está determinada por dimensiones motivacionales, dentro de las cuales se encuentra el dominio de un tema, mientras que Rambur (2015) asume que esta elección se da por aspectos individuales, dentro de los que se hallan los saberes previos y el interés por los aprendizajes. Lo anterior se evidencia, por ejemplo, en la formación previa y en el gusto por el inglés. Al respecto, Luna manifiesta: “yo me acuerdo que iba, venía de Candelaria al Colombo, desde los ocho años y eso hizo, en cierta forma, que yo quisiera el inglés en mi vida, o sea que tuviera un lugar”.

En consecuencia, la elección de la docencia de lenguas extranjeras en primaria, en instituciones educativas públicas de Santiago de Cali, estuvo determinada por diversos factores, como el hecho de proceder de madres docentes, de contar con la presencia de otros significativos como docentes memorables, del gusto por el inglés, la formación previa, las relaciones contextuales, el prestigio, la cercanía e incluso la oferta educativa de la universidad, las relaciones sociales e interculturales, la oferta laboral y la estabilidad laboral.

Por lo anterior, este estudio se diferencia del realizado por Mórtola *et al.* (2016), donde se encontró que gran parte de los entrevistados ingresaban al profesorado probando si les gustaba o no; en la

presente investigación, se destacan, más bien, las inclinaciones tempranas por la docencia. Esto se debe, posiblemente, a que las docentes participantes mostraban gusto por enseñar o procedían de familiares docentes. Asimismo, esta diferencia en los resultados también puede relacionarse con el hecho de que la muestra con la cual se trabajó fue reducida, en comparación con la muestra que participó en la investigación de Mórtola *et al.* (2016).

Conclusiones

Los factores que se asocian a la elección de la docencia, teniendo como referencia los presentes resultados, están relacionados con motivos familiares. En estos se demarca un profundo vínculo de las madres en las decisiones de las hijas, por ejemplo, al provenir de mamás docentes, para el caso de tres de las participantes. Esto podría considerarse como la herencia del oficio. De la misma manera, estos factores familiares se perciben en el apoyo y el compromiso frente a la orientación y la determinación temprana de cara a la elección de la profesión.

Asimismo, se perciben motivos personales que han determinado esta elección. Por ejemplo, en algunos casos, se destaca que la escogencia de la docencia se asume desde la vocación, la cual es concebida como un gusto o una inclinación hacia la labor. Por otra parte, en el trasegar de sus vidas, se ha construido una imagen tanto de sí mismas, como de la profesión, que las llevó a tomar decisiones determinantes en su labor. Por ejemplo, al seguir sugerencias o identificar características en determinados referentes de docentes memorables, e incluso al verse influenciadas e impactadas por quienes, para ellas, marcaron sus gustos y retos de aprendizaje.

Al hablar de profesores memorables, estos determinan el gusto o el rechazo frente a diversas áreas del conocimiento, así como la construcción de la imagen de eso que las docentes en determinado caso quisieran ser (o no ser) de acuerdo con sus experiencias de formación. A su vez, demarcan el

reto de hacer las cosas mejor, concibiendo que el otro deja huellas, no solo en la formación, sino también en la personalidad.

De igual modo, aparecen factores sociológicos derivados del hecho de crecer en contextos multiculturales que posibilitaron el trabajo con otros seres humanos, así como la oferta educativa, la cercanía o el prestigio de la universidad. Lo anterior fue determinante en la elección de la profesión, en particular para el caso de las lenguas extranjeras.

Por otra parte, al hablar de la escogencia de la Licenciatura, esta se ha dado por razones personales, que vinculan el inglés con el gusto y la posibilidad de comprender otras culturas. Asimismo, con el hecho de comunicarse con otras personas y el amplio campo de acción que abarca.

Finalmente, en cuanto a la escogencia de la carrera y del sector en el cual se desempeñan, se menciona que se percibe la influencia de factores económicos en la elección vocacional. Inicialmente, desde la salida laboral que representa saber inglés y, acto seguido, para el sector oficial, por la estabilidad económica y laboral que se posibilita, así como los beneficios prestacionales.

Además de las razones económicas, las docentes manifiestan razones personales de motivación para seguir en su labor, pues aseguran que han generado un gusto por continuar en ella. Al hablar de la elección de la enseñanza del inglés en primaria, dentro del sector público, para las docentes con las cuales se trabajó, aquella está dada por factores sociológicos, donde la familia, los docentes memorables, las características del contexto y la oferta educativa marcaron la elección. De igual manera, se encuentran factores psicológicos asociados al gusto por la docencia, por los idiomas y por las relaciones interculturales. Finalmente, se identifican factores económicos asociados a los ingresos, la estabilidad laboral y el valor social de la profesión.

Si bien el número de participantes impide hacer generalizaciones, en particular y principalmente

con la relación entre los factores que se asocian a la elección de la docencia como profesión y por qué en la actualidad es escaso el número de docentes en este nivel, estos hallazgos pueden ser útiles para quienes se encuentren interesados en profundizar en diversos temas académicos, como, por ejemplo, en la enseñanza del inglés en primaria, las condiciones laborales del sector oficial, las razones por las cuales se llega a ejercer la docencia en Colombia, la investigación biográfico-narrativa, el papel de otros significativos y su influencia en las decisiones personales, la relevancia de las experiencias de vida, etc. Esto, con el propósito no solo de conocer sobre estos aspectos, sino también de mejorar las prácticas educativas dentro del país. Por tanto, se espera promover una mejor formación en el idioma desde la educación básica.

En consecuencia, el estudio permitió reconocer la necesidad de contar con más investigaciones de este tipo. Asimismo, insiste en la necesidad de vincular docentes de inglés en primaria, cuya formación de base los haya capacitado para enseñar la lengua extranjera o, en su defecto, capacitar a los docentes ya nombrados para fortalecer su práctica educativa. De igual manera, se destacan las condiciones laborales que atraen a las personas para lograr una estabilidad laboral, lo cual está garantizado en la educación pública. Por tanto, desde la investigación se invita a generar mayores estímulos para la vinculación de docentes de inglés al sector oficial, principalmente para el nivel de básica primaria.

También se pretende realizar un llamado de atención a quienes establecen las políticas educativas. Se destaca la importancia de plantear metas alcanzables y aterrizadas en las realidades del contexto, donde se considere el saber de los docentes, así como sus intereses y metas, brindándoles más oportunidades de formación, capacitación constante que tenga continuidad en el tiempo y participación en la formulación de políticas de Estado, que orienten la enseñanza de lenguas desde la básica primaria. Lo anterior, porque se requiere hacer visible

esta problemática y, con esta, generar una mayor difusión para que los licenciados en idiomas se presenten al concurso de nombramiento en plazas de primaria.

En consecuencia, con esta investigación se espera promover avances en los procesos de formación en bilingüismo desde la primera infancia. Por lo anterior, se pretende que, desde la educación preescolar, preferiblemente, se mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma, con el objetivo de lograr avances en el desempeño de los estudiantes, que se demuestren, *a posteriori*, en resultados superiores en las pruebas de Estado.

Por otra parte, una limitación para el desarrollo de este estudio fue la cantidad de docentes participantes cuya formación de base fuera la lengua extranjera. Por tanto, se espera que los próximos estudios de este tipo cuenten con muestras de docentes más amplias, que permitan el establecimiento de conclusiones generales y ajustadas al contexto. Así, se busca que se compartan las experiencias y las razones que motivaron la elección de la docencia en dicho nivel y sector educativo a mayor escala.

Finalmente, a raíz de los presentes hallazgos, interesaría considerar, en futuros estudios, el nivel de competencia en inglés que alcanzan los estudiantes que se forman con licenciados en lenguas extranjeras desde la educación básica primaria, en comparación con aquellos estudiantes preparados por docentes cuya formación de base es diferente a los idiomas.

Agradecimientos

La autora de este artículo agradece al equipo del proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia”, por el apoyo brindado durante el proceso de escritura y revisión de la versión final del manuscrito.

Referencias

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en

educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla, S. A.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-33. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/356>

Brown, D. (2002). *Career choice and development* (4th ed.). John Wiley & Sons Inc. <http://www.borbelytiborbors.extra.hu/ZSKF/CareerDevelopment.pdf>

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/31862782/La_fabrica_de_historias_Bruner

Cruz Cárdenas, E., y Pulido Daza, N. J. (2009). *Factores de los ciclos de vida profesional de maestros universitarios. Narraciones de experiencias* (Tesis de maestría). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1664&context=maest_docencia

Cucás Güeche, D. L. y Jiménez, G. (2011). *Perfil de los profesores de inglés de secundaria del sector público en el área urbana del municipio de Florida Valle* (Monografía de pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10169/PERFIL_DE_LOS_PROFESORES_DE_INGLÉS_DE_SECUNDARIA_DEL_SECTOR_PÚBLICO_EN_EL_ÁREA_URBANA_DEL%20MUNICI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, G. y Santamaría, J. (2009). *Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica* (Tesis de maestría). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1631&context=maest_docencia

Fedesarrollo (2015). *Informe mensual del mercado laboral. Bilingüismo en el mercado laboral colombiano. Julio*. Fedesarrollo, ACRIP. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/2667/IML_Julio_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y

García, M., Lubián, P. y Moreno, A. (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación*. <https://docplayer.es/18510293-La-investigacion-biografico-narrativa-en-educacion-ma-rosario-garcia-sanchez-patricia-lubian-garcia-ana-moreno-villajos.html>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill/Interamericana editores.
- Mano-González, M. de la, Moro, M. y Simões, M. (2013). *Motivaciones en la elección de la carrera universitaria: metas y objetivos de los estudiantes de grado en el área de biblioteconomía y documentación en las universidades de Salamanca y Coimbra*. VI Encontro Ibérico EDICIC, Porto (Portugal), 4-6 November 2013. [Ponencia en congreso]. http://eprints.rclis.org/23194/1/SPAIN_Motivaciones%20en%20la%20elecci%2B%C2%A6n%20de%20la%20carra%20universitaria.pdf
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinpv9i1.4033>
- Mendoza, M. (1994). *Factores que influyen en la elección profesional de los alumnos del Centro Regional de Educación Normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán" de Tuxpan, Veracruz* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México. <http://eprints.uanl.mx/7284/1/1020091235.PDF>
- Mereshian, N. R. y Calatayud, P. (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 251-264. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a13mereshian.pdf>
- Moreno, A. (2004). "Historia de vida" e investigación. En M. Martínez (Ed.), *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (pp. 203-228). Editorial Trillas.
- Mórtola, G., Barrea, M., López, G., Lavalletto, M., Porto, K., Fernández, M. y Nápoli, S. (2016). *La apropiación del discurso vocacional por parte de individuos que eligen la enseñanza primaria como campo laboral*. Proyecto 2026. Convocatoria 2013. Escuela Normal Superior N° 3 "Bernardino Rivadavia", Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de Argentina.
- Ojeda, M.C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-14. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000200004
- Pidello, M., Rossi, B. y Sagastizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), 113-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056915>
- Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: una aproximación a las razones que fundamentan la elección* (Trabajo final de grado). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>
- Red de Docentes de Lenguas Extranjeras de Santiago de Cali. (2019). [Blog]. <http://redprofesoresinglescali.blogspot.com/>
- Red de Docentes de Lenguas Extranjeras de Santiago de Cali (2022). [Página de Facebook]. <https://www.facebook.com/groups/121685791270182>
- Romero, L. y Gracida, J. (2011). La profesión docente ¿elección o inducción? *Perspectivas docentes*, 47, 19-25. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349211.pdf>
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documento de trabajo sobre economía regional*. Núm. 191. Banco de la República. https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf
- Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, 28(63), 31-59. <https://doi.org/10.21500/01212753.1480>
- Sierra, N. (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 25(1), 115-135. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v25n1/0123-3432-ikala-25-01-115.pdf>
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2512>

Cómo citar este artículo: Londoño Bonilla, P. (2022). Factores que influyen en la elección de enseñar inglés como lengua extranjera en escuelas primarias públicas en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 468-483. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a11>

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

LEVELS OF READING COMPREHENSION AMONG THIRD GRADE STUDENTS AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN COLOMBIA

NIVEAUX DE COMPRÉHENSION DE LECTURE PARMIS DES ÉLÈVES DE TROISIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE DANS UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT EN COLOMBIE

NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DE ENSINO BÁSICO NA COLÔMBIA

Carmen Cecilia Ramírez Sierra

Docente, Secretaría de Educación de La Guajira, Riohacha, Colombia.

cace.rasi@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2479-1305>

[org/0000-0003-2479-1305](https://orcid.org/0000-0003-2479-1305)

Mariana Fernández-Reina

Profesora titular, Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago, Cabimas, Venezuela.

mfernandezreina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2486-8392>

[org/0000-0003-2486-8392](https://orcid.org/0000-0003-2486-8392)

RESUMEN

La comprensión lectora es un proceso interactivo en el que intervienen diferentes factores y se construye una representación propia, organizada y coherente sobre el contenido de un texto. En ella se destacan tres niveles específicos que deben ser desarrollados para alcanzar la comprensión total de un texto: el literal, el inferencial y el crítico. El objetivo de este trabajo fue identificar el grado de desarrollo, en cada nivel de comprensión lectora, de los estudiantes del tercer grado de primaria de una institución educativa pública en Riohacha, Colombia, con la finalidad de elaborar propuestas de intervención que permitan mejorar el desempeño en los niveles más débiles. Para ello, se desarrolló una investigación cuantitativa, con diseño de campo transeccional descriptivo, en la que participaron 37 estudiantes. Estos fueron observados utilizando una escala de estimación la cual fué analizada luego usando estadísticas descriptivas. Entre los resultados se destaca que en el nivel literal de la comprensión lectora los estudiantes lograron un desempeño medio, mientras que en los niveles inferencial y crítico su desempeño fue bajo. Estos resultados sugieren que los estudiantes tienen debilidades de comprensión lectora que deben ser atendidas mediante intervenciones pertinentes.

Palabras clave: comprensión lectora; investigación en el aula; educación primaria; educación en Colombia; nivel inferencial, nivel crítico, nivel literal.

ABSTRACT

Reading comprehension is an interactive process in which different factors intervene and an individual, organized and coherent representation of the content of the text is built. Three levels of comprehension must be developed to ensure full understanding of a text: literal, inferential, and critical. This article aims to identify the degree of development, at each of these levels, of a group of third-grade



Recibido: 2021-09-21 / Aceptado: 2022-02-08 / Publicado: 2022-05-18

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



students enrolled at a public educational institution in Riohacha, Colombia, in order to develop interventions that allow for improvements in the weakest levels. To do this, a quantitative research project was developed, with a descriptive cross-sectional field design and the participation of 37 students. These were observed using an estimation scale, which was then analyzed using descriptive statistics. Findings reveal that students achieved an average performance on the literal level, while their performance was low on the inferential and critical levels. These results suggest that students have reading comprehension weaknesses that need to be addressed through relevant interventions.

Keywords: reading comprehension; classroom research; primary education; education in Colombia; critical level; inferential level; literal level.

RÉSUMÉ

La compréhension de lecture est un processus interactif dans lequel interviennent différents facteurs et à travers lequel on construit une représentation personnelle, organisée et cohérente du contenu d'un texte. Il y a trois niveaux spécifiques qui doivent être développés pour parvenir à la compréhension totale d'un texte : littéral, inférentiel et critique. L'objectif de ce travail était d'identifier le degré de développement, dans chaque niveau de compréhension de la lecture des élèves de troisième année dans un établissement d'enseignement public de Riohacha, en Colombie. Cette identification visait à développer des propositions d'intervention pour améliorer les performances dans les niveaux les plus faibles. À cette fin, une recherche quantitative a été élaborée, avec une conception de terrain transversal descriptive, à laquelle 37 étudiants ont participé. Ils ont été observés à l'aide d'une échelle d'estimation qui a ensuite été analysée à l'aide de statistiques descriptives. Parmi les résultats, il ressort que dans le niveau littéral de la compréhension de la lecture, les étudiants ont obtenu une performance moyenne, tandis que dans les niveaux inférentiel et critique, leur performance était faible. Ces résultats suggèrent que les élèves présentent des faiblesses en matière de compréhension de la lecture qui doivent être traitées par des interventions pertinentes.

Mots clés : compréhension de lecture ; recherche dans la salle de classe ; enseignement primaire ; éducation en Colombie ; niveau inférentiel ; niveau critique ; niveau littéral.

RESUMO

A compreensão de leitura é um processo interativo no qual intervêm diferentes fatores e é construída uma representação pessoal, organizada e coerente do conteúdo de um texto. Há três níveis específicos que devem ser desenvolvidos a fim de alcançar a compreensão total de um texto: literal, inferencial e crítico. O objetivo deste trabalho foi identificar o grau de desenvolvimento, em cada nível de compreensão de leitura, dos alunos da terceira série em uma instituição pública de ensino em Riohacha, Colômbia, com o objetivo de desenvolver propostas de intervenção para melhorar o desempenho nos níveis mais fracos. Para este fim, foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa, com um projeto de campo transversal descritivo, na qual participaram 37 estudantes. Eles foram observados usando uma escala de estimativa que foi então analisada usando estatísticas descritivas. Entre os resultados, destaca-se que no nível literal de compreensão de leitura os alunos alcançaram um desempenho médio, enquanto nos níveis inferenciais e críticos seu desempenho foi baixo. Estes resultados sugerem que os estudantes

têm deficiências de compreensão da leitura que precisam ser tratadas através de intervenções relevantes.

Palavras chave: compreensão de leitura; pesquisa na aula; ensino primário; educação na Colômbia; nível inferencial; nível crítico; nível literal.

Introducción

La comprensión lectora ha despertado, en todo el mundo, el interés de padres, maestros, psicólogos y pedagogos, entre otros profesionales, por ser una habilidad importante para el funcionamiento personal y social de los individuos (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2016a). Así, en diversos países, entre ellos Colombia, se realizan pruebas sobre esta competencia básica del ser humano, como, por ejemplo, la efectuada por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE);

el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y las Pruebas SABER, del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

El Programa PISA evalúa, en estudiantes de 15 años, los conocimientos y las competencias en lectura, matemáticas y ciencias, además de su actitud y disposición hacia el aprendizaje. Para ello, usa una escala de seis niveles de desempeño, descrita en la Tabla 1, en la que el nivel 2 constituye el nivel de competencia básico.

En general, los resultados obtenidos en el área de lectura en la aplicación de PISA 2015 muestran

Tabla 1 Escala de desempeño en el programa PISA

Nivel	Puntaje	Habilidades
5	625 puntos y más	Los estudiantes responden hasta los reactivos más difíciles, porque son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> • Manejar información difícil de encontrar en el texto. • Realizar una comprensión detallada de los textos. • Inferir información implícita. • Evaluar críticamente el texto. • Formular hipótesis.
4	Entre 553 y 625 puntos	Los estudiantes responden a algunos reactivos difíciles, porque son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar información escondida en el texto. • Interpretar significados entre las sutilezas del lenguaje. • Hacer inferencias.
3	Entre 481 y 552 puntos	Los estudiantes responden reactivos de complejidad moderada, al ser capaces de: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar fragmentos múltiples de información. • Vincular las partes del texto. • Relacionar el texto con conocimientos previos.
2	Entre 408 y 480 puntos	Los estudiantes responden a reactivos básicos de la prueba, y son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar informaciones directas. • Realizar inferencias sencillas. • Aplicar conocimientos previos para comprender la información.
1	Entre 335 y 407 puntos	Los estudiantes responden a algunos reactivos básicos, y son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar un fragmento de información. • Identificar el tema central del texto. • Establecer conexiones sencillas con conocimiento cotidiano.
Por debajo del nivel 1	Menos de 335 puntos	Los estudiantes responden a muy pocos reactivos básicos, y tienen debilidades como: <ul style="list-style-type: none"> • Leer únicamente desde el punto de vista técnico del término. • No utilizar la lectura como herramienta para su desarrollo personal.

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE (s. f.).

que solo el 8,7 % de los participantes tiene un nivel de lectura 4 o 5 (553 puntos o más), es decir, pueden comprender textos largos con conceptos abstractos y son capaces de distinguir entre hechos, juicios u opiniones de acuerdo con la fuente de información. A nivel mundial, alrededor del 77 % de los participantes en PISA 2018 se ubicaron al menos en el nivel 2. En el caso de Colombia, el 50 % los jóvenes participantes obtuvieron promedios de nivel 2, esto es, por lo menos pueden ubicar informaciones directas en el texto, realizar inferencias sencillas y aplicar conocimientos previos para comprender la información (OCDE, 2019b).

En el ámbito latinoamericano, se aplica la prueba sobre comprensión lectora ERCE, en la que participan estudiantes de tercero y sexto grado de países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, entre otros. En esta prueba, se explora la competencia de comprensión lectora, mediante la ubicación de los estudiantes en cuatro niveles de desempeño en lectura, como se describen en la Tabla 2.

Según el reporte de resultados de su cuarta aplicación en 2019, los puntajes alcanzados ubican a los niños colombianos del tercer grado en un nivel 2 de desempeño en lectura (LLECE, 2021).

Tabla 2 Niveles de desempeño en ERCE para estudiantes de tercer grado

Nivel	Puntaje	Descripción
1	Hasta 675 puntos	Los estudiantes demuestran capacidades para: <ul style="list-style-type: none"> Localizar información explícita en el texto. Extraer conclusiones mediante la conexión de ideas. Inferir el significado de palabras conocidas con base en las ideas del texto. Reconocer tipos de textos breves de estructura familiar.
2	Entre 676 y 728 puntos	Los estudiantes demuestran capacidades para: <ul style="list-style-type: none"> Localizar y relacionar información explícita mediante sinónimos. Inferir información con base en conexiones sugeridas por el texto que no son evidentes en el mismo. Establecer relaciones que demuestran comprensión global del texto. Reconocer el propósito comunicativo del texto no literario.
3	Entre 729 y 812 puntos	Los estudiantes demuestran capacidades para: <ul style="list-style-type: none"> Localizar y relacionar información explícita en distintas partes del texto. Inferir información con base en conexiones sugeridas en el texto y apoyadas en conocimientos previos. Inferir el significado de palabras desconocidas. Comprender el sentido global del texto, diferenciando la información explícita e implícita. Reconocer las características de contenido de los textos.
4	Desde 813 puntos en adelante	Los estudiantes demuestran capacidades para: <ul style="list-style-type: none"> Interpretar lenguaje figurado y las acciones de los personajes del texto. Reflexionar y valorar el contenido del texto. Reconocer los tipos de textos de estructuras no familiares.

Fuente: Elaboración propia con base en LLECE (2016b).

Esto significa que, en múltiples tipos de textos, los estudiantes son capaces de localizar y relacionar información explícita, resuelven algunas inferencias con base en conexiones sugeridas por el texto, demuestran comprensión del sentido global del texto; sin embargo, no llegan a los niveles más complejos de la comprensión lectora, es decir, el 3 y el 4, donde se realizan inferencias a partir de conocimientos previos y se reflexiona críticamente sobre este.

Con base en los resultados de estas pruebas, puede decirse que existe un bajo desarrollo de la comprensión lectora en los niños y jóvenes colombianos. Cabe destacar que, en estas pruebas, junto con las habilidades de los estudiantes en la competencia lectora, también se evalúan algunos factores asociados a estos logros de aprendizaje, entre ellos, los estudiantes y sus familias, el proceso escolar y las prácticas docentes, y los factores relacionados con los centros escolares (LLECE, 2021). Con el interés de contextualizar los resultados obtenidos, sin embargo, estos factores son contemplados desde una perspectiva global, que en ocasiones no representa la realidad de la educación colombiana, por lo cual las evaluaciones de la comprensión lectora en el aula cobran importancia, ya que permiten análisis específicos de las condiciones y los factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

Además de los estudios anteriores, en Colombia se exploran los niveles de comprensión lectora de niños y jóvenes de todo el país a través de las Pruebas SABER, que desarrollan conjuntamente el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y el ICFES, aplicando pruebas estandarizadas a estudiantes de grados 3.º, 5.º, 9.º y 11.º, incluyendo las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias.

El informe emitido por el ICFES (2018) sobre los resultados de la Prueba SABER 2017 señala que el departamento de La Guajira, en cuya región habitan los participantes de esta investigación, ocupó

en el área de lenguaje, que incluye la comprensión lectora, uno de los últimos lugares con respecto al resto de los departamentos del país, ubicándose el 29 % de los participantes del grado 3.º en un nivel insuficiente, mientras que el 40 % se situó en el nivel mínimo, sumando el 69 % de estudiantes que presentan debilidades en esta área. Estas cifras permitieron concluir que el puntaje promedio de los establecimientos educativos del departamento de La Guajira es inferior al de los establecimientos del resto del país.

De estos resultados se infiere que los niños de La Guajira se encuentran en desventaja, puesto que la lectura es una herramienta vital para las personas, no solo en lo académico, sino también en todos los contextos donde el individuo se desenvuelve, al desarrollar su pensamiento y propiciar el despliegue de destrezas cognitivas de orden superior, lo que contribuye a la formación integral de los estudiantes (LLECE, 2016a).

Este es un punto crítico para la educación en La Guajira, pues la comprensión lectora es una competencia fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que ella se relaciona con múltiples factores personales y contextuales para el desempeño de las personas, especialmente del ámbito educativo. Al respecto, Viramontes *et al.* (2019) expresan que la comprensión lectora se encuentra en estrecha relación con el rendimiento académico, ya que esta se constituye en una herramienta imprescindible para el análisis cognitivo y el aprendizaje de todo tipo, por lo cual tiene un impacto importante en la formación general de las personas.

Los niveles bajos en comprensión lectora en las diferentes pruebas antes señaladas revelan que los estudiantes no cuentan con las habilidades necesarias para comprender y darse a comprender por escrito en la sociedad actual, fundamentada en el intercambio de información, lo que afecta su desarrollo académico en general, toda vez que la lectura es un instrumento básico para gestionar cualquier tipo de contenido. La meta, entonces, es lograr

que los estudiantes no solo mejoren la comprensión lectora para obtener mejores puntuaciones en el contexto académico del centro escolar y en las pruebas internacionales, sino que esta competencia facilite su desarrollo personal y social para su propio beneficio, el de su comunidad y de la sociedad colombiana en general.

En diversos estudios alrededor del mundo, los investigadores han encontrado niveles bajos de comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria (Avendaño, 2020; Bucheli, 2019; Cabero *et al.*, 2018; Carreño, 2019; Fernández-Velázquez, 2021; Hoyos y Gallego, 2017; Olaya y Gaitán, 2018; Peña, 2019; Rello, 2017; Usman *et al.*, 2017), de modo que diseñaron, implementaron y evaluaron algunas estrategias para su desarrollo, las que les permitieron alcanzar sus objetivos de mejorarla, incrementarla y consolidarla, de donde se infiere que la comprensión lectora es una habilidad susceptible de ser aprendida durante los primeros años de escolaridad, con un impacto significativo en el desarrollo académico posterior de los estudiantes.

Además, dada la importancia del tema, especialmente de los resultados obtenidos a nivel mundial en las pruebas internacionales para evaluar la comprensión lectora, algunas investigaciones sobre esta variable llevadas a cabo con estudiantes de primaria y mediante la aplicación de diversos diseños y métodos, destacan la necesidad de que las evaluaciones de la comprensión lectora se realicen desde el contexto del aula, y no solo mediante pruebas estandarizadas (Hoyos y Gallegos, 2017; Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017; Viramontes *et al.*, 2019).

En este sentido, los docentes han empleado pruebas de comprensión lectora para establecer el nivel de esta competencia que predomina entre sus estudiantes, con la finalidad de llevar a cabo adecuaciones curriculares que favorezcan la adquisición, el desarrollo y la consolidación de aquella. Estas pruebas de comprensión lectora consisten en la realización de una lectura, seguida de preguntas

sobre esta que abordan los distintos niveles de lectura. Algunos estudios llevados a cabo por los docentes en el país concuerdan con los resultados de las pruebas internacionales antes mencionadas (Canquiz *et al.*, 2021; Giraldo, 2019; González y Santiago, 2019).

Por lo anterior, se requiere la implementación de acciones dirigidas a la promoción y el desarrollo de la comprensión lectora, que partan de diagnósticos puntuales de las habilidades de los niños en cuanto a esta competencia, desde el aula, de modo tal que se puedan abordar, luego, mediante diversas estrategias y actividades didácticas, para desarrollarla.

En este sentido, el objetivo de esta investigación fue identificar el grado de desarrollo, en cada nivel de comprensión lectora, de los estudiantes del tercer grado de una institución educativa pública de Barrancas, La Guajira, Colombia, en cada uno de estos niveles

Marco teórico

La *comprensión lectora* puede ser definida tomando en cuenta diversos enfoques. Algunos de ellos consideran las habilidades particulares de los lectores (Catalá *et al.*, 2001; Jiménez, 2014; Rello, 2017; Romero-Contreras *et al.*, 2021), otros ponen el énfasis en los procesos cognitivos que se desarrollan (Durán *et al.*, 2018), y otros son más integrales, al considerar varios elementos para definirla (Bustos *et al.*, 2021; Cairney, 2018).

Al respecto, Díaz (1998, como se cita en Jiménez, 2014) explica que la comprensión lectora es el resultado obtenido por el lector al combinar sus experiencias previas y las ideas del autor, mientras realiza la decodificación de las palabras y párrafos.

Según la OCDE (s. f.), la comprensión lectora es “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p. 7).

Catalá *et al.* (2001) señalan que la comprensión lectora es un proceso de convergencia de aspectos asimilativos-comprensivos y expresivos-comunicativos, motivo por el cual el lector es el protagonista en este proceso, cuando emplea su conocimiento sobre el mundo a su alrededor, lo transforma mientras interactúa con las fuentes de información y otras personas, y, posteriormente, es capaz de comunicar su experiencia verbalmente o por escrito.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2013), la competencia lectora se define como “la capacidad que tiene una persona para comprender, reflexionar, utilizar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 60).

Más recientemente, el LLECE (2016a), a partir de los lineamientos curriculares de los países latinoamericanos que participan en su estudio, concibe la lectura enmarcada en un enfoque comunicativo, como un proceso de interacción entre el sujeto que tiene una carga de saberes e intereses individuales, y un texto, que se inscriben en un contexto, con características culturales e ideológicas específicas del grupo social que lo habita. Por tanto, se asume que leer es comprender, es interactuar con el texto, desplegando las habilidades y los procesos cognitivos para construir el significado del texto y reflexionar sobre este.

Por su parte, Durán *et al.* (2018) definen la comprensión lectora como un proceso que implica la interpretación de los significados de un texto escrito, activa y constructivamente. Este resulta imprescindible en los procesos educativos, ya que buena parte del éxito o el fracaso de los estudiantes se relaciona con su capacidad para comprender e interpretar instrucciones, y es básico también para el desarrollo de una diversidad de procesos cognitivos superiores.

Para Cairney (2018), la lectura es un proceso constructivo en el que se generan transacciones entre

el lector y el texto en un contexto. Esta es una definición que deja atrás a las concepciones tradicionales, donde la lectura es considerada como un proceso de transferencia de significados.

En este mismo orden de ideas, para el MEN (Colombia, MEN, 1998), en su documento sobre los lineamientos curriculares, la comprensión lectora se concibe como un proceso interactivo, donde el lector construye una representación propia, organizada y coherente sobre el contenido del texto, en la cual intervienen diversos factores, como los propósitos de la lectura, los conocimientos previos del lector y su nivel de desarrollo cognitivo, entre otros; por lo tanto, es un proceso complejo, cuya enseñanza no puede reducirse a prácticas mecánicas o a técnicas instrumentales únicamente.

En el contexto de la investigación que aquí se presenta, la comprensión lectora se asume como un proceso complejo de construcción de significados, en el que intervienen diversidad de variables tanto internas del lector como externas. Por otra parte, autores como Catalá *et al.* (2001) y, más recientemente, Cárdenas *et al.* (2021) distinguen tres *niveles de comprensión lectora*: literal, inferencial y crítico. Estos niveles, que deben ser desarrollados para alcanzar la comprensión total de un texto, agrupan procesos de pensamiento que se activan durante la interacción del lector con el texto, en los que combinan sus experiencias e ideas previas con las que plantea el texto, y aquel construye conocimiento nuevo.

El *nivel literal* de la comprensión lectora permite al lector aproximarse al texto. En este, se identifican los elementos que se plantean en el contenido y las ideas explícitas del mismo. Según Ramírez Sierra (2016), la expectativa en este nivel es que el lector aplique procesos cognitivos como identificar los personajes y el tema central, identificar hechos del texto, ubicar el texto cronológicamente, reconocer la secuencia de las ideas planteadas en el texto y manejar el vocabulario del mismo.

De forma complementaria, en este nivel literal se aplican procesos de pensamiento como la síntesis, que demanda la realización de descripciones, comparaciones y relaciones, clasificaciones, entre otros (Cárdenas *et al.*, 2021).

En lo que atañe a esta comprensión literal, el LLECE (2016b) señala que la principal habilidad utilizada en este nivel es la de reconocer, pues en este nivel se reconocen y recuerdan elementos explícitos en el texto; además, se localiza información específica dentro del texto y se puede repetir la información mediante las mismas expresiones usadas en el escrito o parafrasearla empleando sinónimos.

Sobre el *nivel inferencial*, Catalá *et al.* (2001) afirman que en este se manifiestan, además de las experiencias y los conocimientos previos del lector, sus habilidades personales para generar hipótesis. En este nivel se introducen las producciones propias del lector, que se expresan cuando este logra identificar las ideas principales y secundarias del texto, anticipa el final del texto, elabora conclusiones, identifica acontecimientos no explícitos del texto, distingue el lenguaje figurativo que emplea el autor, entre otros.

En concordancia con esto, el LLECE (2016b) explica que la habilidad básica de la comprensión inferencial es la de analizar, ya que en este nivel se establece un diálogo entre el texto y el lector, del que extrae significados implícitos, relaciona ideas del texto con ideas previas, para darle un significado global al texto.

Finalmente, se presenta el *nivel crítico* de la lectura, en el cual el lector es capaz de emitir un juicio de valor acerca del texto leído; por lo tanto, en este nivel, la formación del lector y su contexto de desarrollo son aspectos relevantes (Ramírez Sierra, 2016). En este se integran los niveles anteriores y se incluye la opinión del lector sobre la lectura (Cárdenas *et al.*, 2021).

Entre los procesos que se realizan en este nivel se encuentran los juicios sobre el comportamiento de

los personajes, asumir una postura a favor o en contra de lo planteado mediante opiniones sustentadas, reconstruir el texto, y diferenciar entre los hechos planteados en el texto y la opinión de su autor.

Por su parte, el LLECE (2016b) expresa que, en este nivel de comprensión lectora, la habilidad ejercitada, por excelencia, es la evaluación, la cual interviene en los procesos de reflexión acerca de la propia postura y la del texto para, posteriormente, emitir un juicio de valor sobre el mismo.

Ahora bien, con respecto al análisis de la comprensión lectora, el MEN (Colombia, MEN, 1998) indica que los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico son referentes para caracterizar los modos de leer, por lo que se constituyen, mediante una trasposición educativa, en una opción metodológica para caracterizar la competencia en lectura en la educación básica primaria y secundaria. A su vez, representan categorías que permiten el análisis de la comprensión lectora de los estudiantes y, a sí mismo, se emplean en la evaluación de esta habilidad.

El nivel literal de la lectura se convierte en la llave para abrir el texto, indispensable para pasar al siguiente nivel, pero, a la vez, se sucede simultáneamente a este. En este se distinguen la *literalidad transcriptiva* y la *literalidad en el modo de parafrasis*. En la primera, el lector reconoce las palabras y frases, es capaz de reconocer sus significados y usarlas adecuadamente; esta se evalúa especialmente en los grados tercero y cuarto, para verificar el dominio de los niños en cuanto a sus conocimientos de grafías y palabras. En la segunda, el estudiante trasciende la transcripción de grafemas y frases, logrando hacer una traducción del texto con palabras semejantes. Esta capacidad es evidente cuando el lector parafrasea o resume lo que lee. En ambos casos, se trata de una lectura superficial del texto, que permite identificar los elementos básicos del mismo.

El nivel inferencial se evidencia cuando el lector realiza inferencias con base en las relaciones

y asociaciones entre los significados, mostrando el desarrollo de procesos de pensamiento dinámicos, mediante los cuales es capaz de lograr “la construcción de relaciones de implicación, causalidad, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto” (Colombia, MEN, 1998, p. 75). En este nivel, se observan las deducciones y presuposiciones llevadas a cabo por los lectores, básicas y requeridas para dar sentido al texto y para pasar al siguiente nivel de comprensión lectora.

El último nivel de comprensión lectora, el nivel crítico-intertextual, es aquel en el que se conjugan saberes de diversa naturaleza, que permiten al lector diferenciar la estructura y el tipo de texto según sus elementos, a partir de una explicación interpretativa libre. Según el MEN (Colombia, MEN, 1998), todo lector, en algún momento, asume una postura crítica sobre la lectura, emitiendo juicios de valor sobre lo leído. Es en este momento cuando el lector activa sus saberes para valorar el mensaje que le trasmite el texto, siendo capaz de identificar la intencionalidad del texto e incorporar nuevas estructuras mentales a su pensamiento con base en sus interpretaciones. Se establece que la lectura crítica implica una interpretación del texto y esta, a su vez, sigue un proceso que va desde el nivel literal de la lectura, pasando por el nivel inferencial, para converger en el nivel crítico.

En este orden de ideas, como se ha señalado antes, existen variables que intervienen en la comprensión lectora, algunas de ellas atribuibles al lector, otras al texto y unas más al contexto. Al respecto, LLECE (2016a) señala que en los modelos integradores e interactivos, entre las variables relacionadas con *el lector* se encuentran sus habilidades lectoras, sus propósitos de lectura, conocimientos previos, el dominio metalingüístico y teórico, y el grado de escolarización.

Entre las variables relacionadas con *el texto*, pueden citarse las características del texto. Rello

(2017) describe cuatro *niveles funcionales de los textos*, que corresponden a distintas características, como la *intención del autor* (o su perspectiva) y su efecto en la interacción social, que se corresponden al nivel funcional del texto. El siguiente nivel es el *situacional*, que incorpora características como los aspectos del emisor y el receptor en el acto comunicativo mediado por el texto. En el tercer nivel textual, se incluyen las características del *contenido semántico* del texto, es decir, aquellas relacionadas con el tema, el desarrollo y el tipo de texto. Y, finalmente, el cuarto nivel textual corresponde al *formal gramatical y léxico*, que incluye los elementos gramaticales, léxicos y estéticos del texto. En este grupo también se incluyen las *secuencias textuales* (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa) y la *organización del texto*.

A estas variables se suman las relacionadas con el *contexto* en el que se desarrolla el proceso de comprensión lectora, el cual es complejo, pues como señalan Cassany *et al.* (2008), son diversos e implican estrategias diferentes, especialmente con el uso de la tecnología, que facilita la lectura en distintos dispositivos y múltiples formatos.

Las variables del contexto se toman en cuenta al concebir el proceso de comprensión lectora desde un enfoque sociocultural, en el que se considera al lenguaje como un sistema simbólico que se genera en un contexto social y cultural a lo largo de la historia, y que se asocia a la pertenencia a un grupo social geográficamente ubicado (LLECE, 2016a). Estas variables, si bien no determinan la comprensión como tal, influyen en el desarrollo de las habilidades y los procesos cognitivos que se emplean para ella.

Al respecto, la OCDE (2019a) afirma que la condición socioeconómica del estudiante, los recursos docentes y materiales de que disponen los centros educativos, el apoyo de las familias, el nivel de instrucción de los padres, entre otros, son factores que intervienen en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Tomando en cuenta lo propuesto por el MEN (Colombia, MEN, 1998) sobre la utilidad de los niveles de comprensión lectora en el ámbito metodológico para caracterizar la competencia lectora de los estudiantes, estos tres niveles de comprensión lectora son los asumidos para la realización de este estudio, ya que, mediante ellos, pueden distinguirse de manera clara dónde se encuentran las principales debilidades de los estudiantes, en aras de obtener un diagnóstico detallado que oriente el posterior diseño de estrategias e intervenciones diversas. A partir de ellos, se elaboró el diseño para realizar las descripciones pertinentes que permitieron lograr el objetivo de la investigación.

Método

Esta investigación se desarrolló con una perspectiva cuantitativa. En atención a su objetivo, se tipifica como descriptiva, pues esta se enfoca en detallar las características del fenómeno en estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), en este caso, los niveles de la comprensión lectora. Para su desarrollo, se siguió un diseño de campo, transeccional, descriptivo, ya que los datos fueron recogidos en el contexto natural en el cual se encuentran, mediante una sola aplicación del instrumento de investigación (Hurtado, 2010).

En cuanto a la población, participaron 37 estudiantes del tercer grado de una institución educativa pública del departamento de La Guajira, durante el periodo académico 2019. Este grupo estuvo conformado por 15 niños y 22 niñas, con una edad promedio de 9 años. Este grupo se

corresponde con una muestra no probabilística, intencional, seleccionado según criterios del investigador; en este caso, el criterio fue estar cursando el tercer grado, bajo la asesoría de la investigadora responsable del estudio.

La técnica empleada para recoger la información fue la observación, mediante la “Escala de estimación de desarrollo de la comprensión lectora” (Ramírez Sierra, 2016), compuesta por 15 rasgos a observar, distribuidos en 5 para cada uno de los 3 niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico (véase Anexo).

Esta escala fue sometida a validez de contenido mediante la técnica del juicio por expertos, por lo que fue distribuida entre 5 especialistas en el área de lectura, quienes valoraron la pertinencia de los rasgos a observar con respecto a los contenidos de la comprensión lectora, así como la correspondencia teórica entre las dimensiones de la variable y su concepto (Hurtado, 2010).

La observación fue realizada por la investigadora responsable del estudio, quien registró en la escala sus apreciaciones sobre la comprensión lectora de cada estudiante, ubicándolo en alguna de las opciones según el grado de desarrollo percibido en cada uno de los rasgos observados. Las opciones utilizadas se describen en la Tabla 3.

Cabe destacar que esta recolección de datos se realizó como parte de las actividades regulares del grado en el área de lenguaje, pues esta evaluación está contemplada dentro de la planificación del área. Esta recolección se llevó a cabo de forma

494

Tabla 3 Opciones para valorar el grado de desarrollo de la comprensión lectora

Puntaje	Categorías	Descripción
1	Iniciado	Se otorga al estudiante que está iniciando a desarrollar el rasgo observado
2	En proceso	Se otorga al estudiante que demuestra habilidad en el rasgo observado, aunque no lo domine por completo
3	Consolidado	Se otorga al estudiante que demuestra habilidad completa en el rasgo observado
4	Consolidado con excelencia	Se otorga al estudiante que demuestra habilidad sobresaliente en el rasgo observado

individual, mediante las lecturas efectuadas por los estudiantes y sus respuestas a las preguntas formuladas por la docente.

Una vez completada la escala manualmente con las observaciones realizadas, se procedió a organizar los datos en una hoja de cálculo computarizada, para facilitar su análisis mediante programas estadísticos. Este análisis se hizo aplicando técnicas de estadística descriptiva, calculando el promedio obtenido por el grupo en cada ítem. Posteriormente, se calculó el promedio para cada nivel de comprensión lectora evaluado, literal, inferencial y crítico, el cual permitió ubicar a los estudiantes en las categorías referentes al grado de desarrollo en cada uno de los niveles.

Para ello se empleó el baremo que se muestra en la Tabla 4, elaborado específicamente para esta investigación. Las categorías se obtuvieron restando de la máxima puntuación posible en la escala (4 puntos), la mínima puntuación posible (1 punto) y

dividiendo el resultado entre 5, a fin de establecer 5 categorías que corresponden a los grados de desarrollo de los niveles de comprensión lectora.

Siguiendo principios éticos en la investigación, la identidad de los estudiantes fue resguardada, de modo que, para efectos del estudio, estos se identificaron mediante códigos numéricos, para mantener su anonimato.

Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento se han organizado por cada uno de los niveles de comprensión lectora propuestos en el desarrollo teórico, y se detallan a continuación.

Comprensión lectora: nivel literal

En el caso del nivel literal de comprensión de la lectura, la Tabla 5 reporta que los estudiantes observados, en lo específico, son capaces de identificar los personajes y los hechos en el texto.

Tabla 4 Baremo para la interpretación de los promedios por dimensión

Promedio	Categoría (Grado de desarrollo)	Descripción
1-1,6	Muy bajo	Expresa que el estudiante no ha logrado consolidar el nivel de comprensión lectora que se analiza
1,7-2,2	Bajo	Expresa que el estudiante ha iniciado la adquisición de la comprensión lectora en el nivel que se analiza
2,3-2,8	Medio	Expresa que el estudiante demuestra algunas habilidades de comprensión lectora correspondientes al nivel que se analiza
2,9-3,4	Alto	Expresa que el estudiante ha desarrollado casi todas las habilidades de comprensión lectora del nivel que se analiza
3,5-4	Muy alto	Expresa que el estudiante ha consolidado las habilidades de comprensión lectora del nivel que se analiza

Tabla 5 Resultados obtenidos para el nivel literal de comprensión lectora

Rasgos observados	Promedio del grupo
El estudiante identifica a los personajes en el texto	2,9
El estudiante identifica los hechos en el texto	2,6
El estudiante ubica cronológicamente el texto	2,5
El estudiante identifica la secuencia de las acciones en el texto	2,4
El estudiante maneja el vocabulario del texto	2,3
Promedio para el nivel literal de comprensión lectora	2,5
Grado de desarrollo del nivel literal de comprensión lectora	Medio

Asimismo, algunos de ellos demuestran capacidades para ubicar cronológicamente el texto, identificar la secuencia de las acciones en el texto y manejar el vocabulario del texto, siendo este último rasgo de la lectura literal el que obtuvo menor puntaje.

Puede decirse, entonces, que los estudiantes tienen un grado de desarrollo medio en la comprensión literal de la lectura, es decir, han iniciado la adquisición de la comprensión lectora, pues el nivel literal es el más básico y se relaciona con el acercamiento al texto, discriminando los elementos planteados explícitamente en el mismo. En el caso de esta muestra, la comprensión literal se manifiesta, principalmente, en sus habilidades para identificar los personajes del texto e identificar los hechos del mismo (Catalá *et al.*, 2001).

Comprensión lectora: nivel inferencial

Los resultados que se exponen en la Tabla 6 corresponden a las observaciones sobre el nivel inferencial de la comprensión lectora. En este nivel, los estudiantes demostraron un grado bajo de desarrollo, es decir, que han iniciado la adquisición de

las habilidades en él evaluadas. Concretamente, la capacidad que alcanzó mayores puntajes fue la de formular conclusiones sobre el texto, mientras que, en el resto de las habilidades, como identificar las ideas principales implícitas en el texto, identificar las ideas secundarias implícitas en el texto, identificar acontecimientos que no están implícitos en el texto y distinguir el lenguaje figurativo en el texto, el grupo obtuvo puntajes bajos, lo que revela que se encuentran iniciadas o en proceso.

De estos resultados se deduce que los estudiantes de la muestra manifiestan un grado de desarrollo bajo en la comprensión inferencial de la lectura, que está relacionada, según Catalá *et al.* (2001), con las habilidades personales del lector para hipotetizar a partir de sus conocimientos y experiencias previos, cuya principal manifestación en estos grupos es la capacidad de formular conclusiones sobre el texto.

Comprensión lectora: nivel crítico

Los resultados obtenidos sobre el indicador nivel crítico de la comprensión lectora, organizados en la Tabla 7, muestran que la habilidad con mayor

496

Tabla 6 Resultados obtenidos para la dimensión “nivel inferencial” de comprensión lectora

Ítem	Promedio
El estudiante identifica las ideas principales implícitas del texto	1,7
El estudiante identifica las ideas secundarias implícitas del texto	1,7
El estudiante formula conclusiones del texto	2,4
El estudiante identifica acontecimientos que no están explícitos en el texto	1,6
El estudiante distingue el lenguaje figurativo en el texto	1,6
Promedio para el nivel inferencial de comprensión lectora	1,8
Grado de desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora	Bajo

Tabla 7 Resultados obtenidos para la dimensión “nivel crítico” de la comprensión lectora

Ítem	Promedio
El estudiante emite juicios sobre el comportamiento de los personajes en el texto	1,8
El estudiante expresa sus acuerdos y desacuerdos sobre el texto	1,6
El estudiante manifiesta opiniones sustentadas sobre el texto	1,6
El estudiante es capaz de realizar una reconstrucción del texto	1,6
El estudiante diferencia los hechos y las opiniones en el texto	1,5
Promedio para el nivel crítico de comprensión lectora	1,7
Grado de desarrollo del nivel crítico de comprensión lectora	Bajo

puntaje es la de emitir juicios sobre el comportamiento de los personajes del texto, mientras que en el resto de las habilidades del nivel inferencial, entre ellas expresar sus acuerdos y desacuerdos sobre el texto, manifestar opiniones sustentadas sobre el texto, efectuar la reconstrucción del texto, y diferenciar los hechos y las opiniones en el texto, obtuvieron puntajes bajos en la observación realizada. En cuanto a los resultados globales para la dimensión “nivel crítico de la lectura”, se observa en la misma tabla que el grupo obtuvo un promedio de 1,7, correspondiente a la categoría “bajo” del baremo.

En virtud de estos resultados, los estudiantes observados demuestran grados bajos en la comprensión crítica de la lectura, es decir, han iniciado la adquisición de las habilidades propias de la lectura crítica, la cual se produce cuando el lector logra emitir juicios sobre el texto con base en fundamentos específicos, en los que intervienen su formación y su contexto de desarrollo. En el caso particular de esta muestra, la comprensión crítica de la lectura se caracteriza por bajas capacidades para emitir juicios sobre el comportamiento de los personajes, expresar acuerdos y desacuerdos sobre el texto, y manifestar opiniones sustentadas sobre el mismo.

Para facilitar la visualización global de los resultados antes reportados, se incluye la Figura 1, en la

que se destacan los promedios alcanzados por el grupo para cada nivel de comprensión lectora.

Luego de analizar con detalle los resultados de cada una de las dimensiones, puede decirse que, en general, los estudiantes del tercer grado en la institución contexto de estudio manifiestan un grado bajo de comprensión lectora, es decir, tienen debilidades en el desarrollo de sus procesos cognitivos en su interacción con el texto, en el cual se destaca la adquisición de la información básica que este contiene, y algunas capacidades para procesarla por medio de sus habilidades cognitivas, transformándola en información significativa y posteriormente asumir una perspectiva personal ante la misma.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue identificar el grado de desarrollo, en cada nivel de comprensión lectora, de los estudiantes del tercer grado de una institución educativa colombiana. Los resultados obtenidos revelan un grado de desarrollo medio en el nivel literal, mientras que, en los niveles inferencial y crítico, el grado de desarrollo obtenido es bajo, por lo que, en general, la comprensión lectora de estos estudiantes presenta un grado de desarrollo bajo.

Estos resultados son congruentes con los presentados por el ICFES (2018) sobre la actuación de

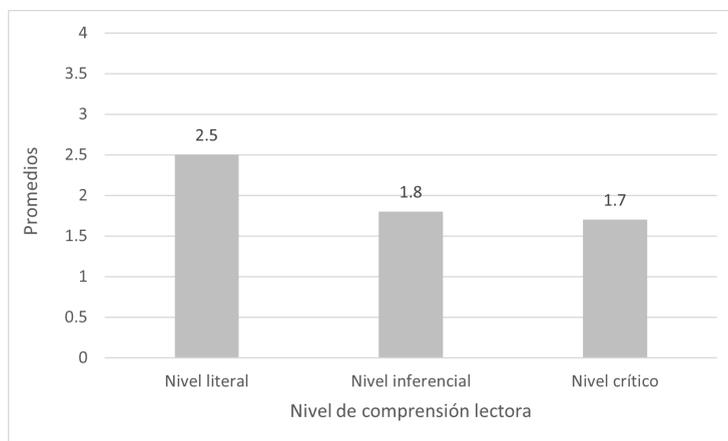


Figura 1 Promedios alcanzados por los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora

los participantes en la Prueba SABER 2017, los que revelan que, en la sede de la institución, el 40 % de los niños del grado han obtenido una calificación mínima, mientras el 37 % obtuvo calificación de insuficiente, 18 % en satisfactorio y 5 % en avanzado. Con base en estos resultados, puede decirse que el desarrollo de la comprensión lectora en la institución es un problema que requiere atención inmediata, considerando que la lectura es una habilidad importante para el desarrollo personal, académico y social de los ciudadanos.

Por otra parte, estos resultados concuerdan con los hallados por Canquiz *et al.* (2021), quienes encontraron dificultades de los estudiantes en los niveles inferencial y crítico de comprensión lectora en las pruebas aplicadas a estudiantes colombianos de los grados tercero y quinto. Del mismo modo, son consistentes con los hallazgos de Riveros (2020), quien observó que los niños de tercer grado, en su contexto de investigación, se estancan en el nivel literal de comprensión lectora.

498

Dichos resultados son igualmente similares a los de Bucheli (2019), en su indagación con un grupo de docentes de cuarto grado sobre las competencias lectoras de los niños, quienes reportaron, como la mayor dificultad en la lectura, el hecho de que los niños no comprenden lo que leen. Además de las coincidencias anteriores, los resultados hallados en este estudio se relacionan con los hallazgos de Viramontes *et al.* (2019), quienes exploraron la comprensión lectora de un grupo de estudiantes del tercer grado, encontrando que la mayoría de ellos se ubica en el nivel literal. A su vez, estos resultados se relacionan con los de las pruebas internacionales, como los de PISA 2018 (OCDE, 2019a), las cuales revelaron que los estudiantes evaluados alrededor del mundo se ubican en un nivel 2 de competencia lectora, lo que indica que son capaces de identificar ideas principales de los textos y reconocer información específica sobre los mismos.

De este modo, se confirma una vez más que la comprensión lectora es un problema relevante

para resolver por los sistemas educativos del mundo, partiendo de la premisa de que la misma es un proceso complejo que los estudiantes deben desarrollar en edades tempranas, para abordar con éxito los retos educativos que se le presentan, ya que se asocia directamente con el desempeño y el rendimiento académico (Viramontes *et al.*, 2019).

Al mismo tiempo, en la actualidad, se espera que los estudiantes se formen como lectores críticos, capaces de opinar sobre la realidad y el mundo que los rodea, a partir de su interacción con diferentes tipos de textos en diversidad de formatos, por lo que la educación en el área de lectura debe abocarse a que el estudiante desarrolle sus propias estrategias de lectura, en aras de aplicarlas y mejorarlas con el pasar del tiempo, y que se vaya formando como un lector autorregulado (LLECE, 2016a). El panorama ideal es que esta formación se inicie durante la infancia.

Sin embargo, no todo es negativo en esta situación. Un grado de desarrollo medio del nivel literal de la lectura constituye un punto de partida para el desarrollo de la comprensión lectora, como lo señalan Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017), ya que en este nivel impera la decodificación, y esta es una etapa básica y necesaria para el desarrollo lector. Como se mencionó anteriormente, la lectura literal es la que abre las puertas a una comprensión profunda, nivel en el que el lector es capaz de asumir una postura crítica ante el texto y lo que este plantea, sobre la base de la comprensión de los significados literales.

Ciertamente, encontrar niveles altos de comprensión literal no garantiza un desarrollo de los niveles inferencial y crítico, por lo cual conviene atender esta situación con estrategias e intervenciones didácticas que lleven a la consolidación de este nivel literal, promoviendo el paso a los siguientes niveles, en los que se espera que el estudiante construya significados por medio de la aplicación de procesos de pensamiento (Colombia, MEN, 1998), con los que interpreta el texto y lo recrea de acuerdo con su marco de referencia.

Para ello, se establece la relevancia del diagnóstico de la comprensión lectora en el aula, mediante diversos métodos, estrategias, técnicas e instrumentos, enmarcados en los lineamientos ofrecidos por las autoridades competentes, pero a la vez innovadores e idóneos para obtener la información precisa que de origen a las intervenciones didácticas para propiciar el desarrollo de esta competencia. En este sentido, el instrumento empleado en la presente investigación, en el cual se combinan los lineamientos propuestos por el MEN (Colombia, MEN, 1998) para el área de lengua, y los postulados de las teorías de sustento sobre los niveles de comprensión lectora (Cárdenas *et al.* 2021; Catalá *et al.*, 2001), mismo que fue validado por un grupo de expertos, permitió lograr el diagnóstico que se presenta.

Por otra parte, los resultados obtenidos exponen un panorama general de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado en la institución, los cuales, al coincidir con resultados de estudios similares, así como con pruebas nacionales e internacionales, desvelan las implicaciones que este tipo de diagnósticos tiene para la construcción del conocimiento en esta área de estudio, al dar cuenta de la necesidad de continuar con la evaluación de la competencia, pero también de proponer nuevas líneas de acción que puedan incidir efectivamente en ella, para mejorar los resultados del diagnóstico.

Conclusión

En virtud de la exposición anterior, se concluye, en primer lugar, que los niños de tercer grado de primaria de la institución educativa donde se desarrolló el estudio, ubicada en La Guajira, Colombia, presentan un grado de comprensión lectora bajo, en cuanto a la comprensión literal, inferencial y crítica. Sin embargo, así como presentan fortalezas en las competencias evaluadas en el nivel literal, también muestran debilidades que deben ser superadas, para alcanzar su consolidación con excelencia y poder ubicarse en el nivel máximo de desarrollo.

En general, este panorama desvela que el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, especialmente de primaria, es un aspecto crítico a superar en la institución, en un contexto local, pero también en los contextos nacional e internacional, pues la sociedad de hoy en día, denominada “sociedad del conocimiento”, requiere de ciudadanos con las habilidades necesarias para enfrentar exitosamente los retos que la vida les plantea, y, para ello, la comprensión lectora es una herramienta clave.

Estos resultados tienen implicaciones importantes en varios ámbitos. En un entorno local, relativo al centro escolar, puede decirse que las evaluaciones de la comprensión lectora, considerada como habilidad imprescindible en la vida académica y personal, deben trascender la mera evaluación, derivando en propuestas concretas, viables y factibles de aplicar durante los primeros años de escolaridad, que contribuyan a superar las deficiencias detectadas. Fundamentadas en la sociedad de la información, estas iniciativas podrían incluir el uso de herramientas tecnológicas que propicien el inicio, el desarrollo y la consolidación de la comprensión lectora como competencia básica de los estudiantes.

Por otra parte, las comparaciones entre los resultados obtenidos por los departamentos, en el caso de Colombia, y por los países, en el caso de las pruebas internacionales, no deberían realizarse con el propósito de establecer competiciones entre las poblaciones estudiadas, sino para estimar cuánto se ha avanzado en el desarrollo de la competencia con relación a los propios resultados anteriores, considerando las políticas, los planes, los proyectos y los programas implementados, y también para estimular el incremento en el rendimiento en esta competencia, con base en la realidad de cada contexto de estudio.

Adicionalmente, estas evaluaciones pueden estimular la indagación sobre las buenas prácticas aplicadas por los sistemas educativos de los países y regiones donde se observa un mayor grado

de desarrollo, de modo que se adecúen y generen nuevas estrategias contextualizadas en búsqueda de lograr mejores resultados para los estudiantes.

Por último, la prospectiva de esta investigación apunta a la organización, aplicación y evaluación de intervenciones en el área de lenguaje y en el resto de las áreas, que propendan por la formación de lectores que no solo dominen las reglas de la lengua, sino que sean capaces de aplicar procesos superiores del pensamiento, para escudriñar en los textos de distinta naturaleza, hacer inferencias de los datos implícitos, de sus propósitos comunicativos, y valorar, con sus propios argumentos, los contenidos generales del texto, pues la comprensión lectora es una competencia transversal. Estas intervenciones serían flexibles y capaces de adecuarse sobre la marcha, para adaptarse a las características de la sociedad actual, generando así un ciclo de producción de conocimiento sobre la comprensión lectora.

500

Referencias

- Avenidaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñán*, (12), 95-105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Bucheli, M. (2019). *Guía didáctica de recursos interactivos para el desarrollo de la comprensión lectora en cuarto año de educación básica* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Israel]. Repositorio Universidad Tecnológica Israel. <https://repositorio.uisrael.edu.ec/bitstream/47000/1879/1/UISRAEL-EC-MASTER-EDUC-378.242-2019-005.pdf>
- Bustos, A., Montenegro, C. y Batista, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3.º de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones sobre Lectura*, (15), 64-94. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12562>
- Cabero, J., Piñero, R. y Reyes, M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100144
- Cairney, T. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.
- Canquiz, L., Mayorga, D. y Sandoval, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(2), 96-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404
- Cárdenas, L., Salazar, W. y Cárdenas, L. (2021). *La comprensión lectora en el contexto de las ciencias sociales*. Sello Editorial Universidad del Atlántico. https://www.researchgate.net/publication/351776509_La_comprehension_lectora_en_el_contexto_de_las_ciencias
- Carreño, C. (2019). *Aplicación del software educativo Jelic como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del 4 grado A de la I.E. Anglo Americano Víctor García Hoz - 2018* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9129>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Grao.
- Catalá, G.; Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Serie Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. MEN.
- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L. y Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 401-406. <http://dx.doi.org/10.17981/culteducoc.9.3.2018.46>
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *PISA 2012. programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I. Resultados y contextos*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16409
- Fernández-Velázquez, A. (2021). El desarrollo de los niveles de comprensión lectora en un grupo de sexto grado de primaria. *AMEXCO. Revista Electrónica Educativa*, 1(1), 62-76. <https://www.revistaamexco.com.mx/index.php/ojs/article/view/13>
- Giraldo, D. (2019). *Implementación de las herramientas TTCs [sic] en la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar sede las Juntas corregimiento la Marina municipio de Chaparral Tolima - Colombia 2019* [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener].

- Repositorio Universidad Norbert Wiener. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/4519>
- González, L. y Santiago, A. (2019). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante el uso de Mangus Classroom en estudiantes de básica primaria de la IED Helena de Chauvin de Barranquilla* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5102>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51) 23-45. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194252398003>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Ediciones Quirón.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES). (2018). *Saber 3.º, 5.º y 9.º. Resultados 2017. Informe departamento La Guajira. Resultados de tercer grado en el área de lenguaje*. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx> [Requiere clave institucional].
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs. competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2016a). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2016b). *Informe de resultados TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje*. UNESCO. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/TERCE2013>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (s. f.). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>
- Olaya, A. y Gaitán, W. (2018). *El uso de las TIC y su relación con las competencias básicas de lenguaje en estudiantes del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa José María Carbonell-Colombia, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. Repositorio Universidad Privada Norbert Wiener. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2349>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s. f.). *El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2019a). *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries. Volume I, II & III*. OCDE. http://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019b). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018. Country Note Colombia*. OCDE https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Pascual-Gómez, I. y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en educación primaria. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167
- Peña, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Ramírez Sierra, C. (2016). *Efectividad de la herramienta web 2.0 JCLIC en la comprensión lectora de niños de tercer grado* [Tesis de maestría, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín]. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0102598/intro.pdf>
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Repositorio Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/406141>
- Riveros, V. (2020). *Diseño de una unidad de aprendizaje para favorecer la comprensión lectora a partir de textos narrativos en estudiantes de tercer grado de educación primaria de la IEP Santa Mónica – Piura* [Tesis de grado, Universidad de Piura]. https://pirhua.udpe.edu.pe/bitstream/handle/11042/4777/TSP_EDUC_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G. y Snow, C. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>

Usman, B., Aziz, Z. y Absida, N. (2017). Improving reading comprehension using metacognitive strategies. *English Education Journal*, 8(4), 425-438. <http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/view/9194>

Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en educación primaria. *Investigaciones sobre lectura*, (12), 65-82. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60379>

Anexo. Escala de estimación desarrollo de la comprensión lectora

DIMENSIÓN: Nivel de comprensión lectora		Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10
INDICADOR: Nivel literal											
1	El estudiante identifica a los personajes en el texto.										
2	El estudiante identifica los hechos en el texto.										
3	El estudiante ubica cronológicamente el texto.										
4	El estudiante identifica la secuencia de las acciones en el texto.										
5	El estudiante maneja el vocabulario del texto.										
INDICADOR: Nivel inferencial											
6	El estudiante identifica las ideas principales implícitas del texto.										
7	El estudiante identifica las ideas secundarias implícitas del texto.										
8	El estudiante formula conclusiones del texto.										
9	El estudiante identifica acontecimientos que no están explícitos en el texto.										
10	El estudiante distingue el lenguaje figurativo en el texto.										
INDICADOR: Nivel crítico											
11	El estudiante emite juicios sobre el comportamiento de los personajes en el texto.										
12	El estudiante expresa sus acuerdos y desacuerdos sobre el texto.										
13	El estudiante manifiesta opiniones sustentadas sobre el texto.										
14	El estudiante es capaz de realizar una reconstrucción del texto.										
15	El estudiante diferencia los hechos y las opiniones en el texto.										

502

Instrucciones:

A continuación, se le presentan una serie de planteamientos, a los cuales usted debe responder objetivamente según considere. Usted debe seleccionar una de las cuatro alternativas señaladas, marcando con una X en el espacio en blanco correspondiente según sea el caso de cada estudiante:

- (4) Consolidado con excelencia
- (3) Consolidado
- (2) En proceso
- (1) Iniciado.

Para los efectos de la selección de la alternativa se debe tomar en cuenta lo siguiente:

Consolidado con excelencia: El estudiante demuestra un manejo sobresaliente de lo cuestionado.

Consolidado: El estudiante demuestra que maneja lo cuestionado.

En proceso: El estudiante demuestra que el manejo de lo cuestionado no está completo, pero lo está desarrollando.

Iniciado: El estudiante este iniciando apenas a desarrollar lo cuestionado.

Cómo citar este artículo: Ramírez Sierra, C. C., y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-503. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>

ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

STRATEGIES TO STRENGTHEN READING COMPREHENSION OF ARGUMENTATIVE TEXTS IN HIGH SCHOOL

STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DE TEXTES ARGUMENTATIFS A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO

Nelly Galeano-Sánchez

Coordinadora profesional, colegio Alberto Mendoza Mayor de Yumbo, Yumbo, Valle del Cauca.
Nellyga504@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-3097-1401>

Solanlly Ochoa-Angrino

Profesora titular, Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
sochoa@javerianacali.edu.co
<http://orcid.org/0000-0002-7043-2808>

Este texto es parte de la tesis de Maestría en Educación "Comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de séptimo grado". Fecha de inicio: julio, 2019. Fecha de finalización: julio, 2020. Pontificia Universidad Javeriana Cali.



RESUMEN

Tomando en cuenta los bajos desempeños en procesos de lectura que presentan de manera recurrente los estudiantes colombianos, esta investigación exploró el efecto de una intervención educativa en la que se aplicaron estrategias como subrayado, resumen y formulación de preguntas, para mejorar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de una escuela secundaria en Yumbo, Colombia. Para esto, se llevó a cabo una investigación cuantitativa, con diseño cuasi experimental, evaluación pretest-postest y grupos experimental y control. En ella participaron 59 estudiantes de grado 7.º. La caracterización de desempeños se hizo con base en la estructura argumentativa de Toulmin. El uso de las estrategias se valoró mediante rúbricas que permitieron establecer su calidad y frecuencia de uso antes y después de la intervención. Los resultados obtenidos evidenciaron diferencias significativas a favor del grupo experimental, tanto en el uso de las estrategias como en la comprensión de los textos argumentativos. Se concluye que el programa de intervención contribuyó a la identificación de los elementos estructurales del texto argumentativo y que el resumen y el subrayado fueron las estrategias de mayor influencia en dicha comprensión. Los resultados sugieren que los textos argumentativos pueden ser incorporados con éxito en la secundaria temprana, siempre y cuando su lectura sea apoyada con la enseñanza de estrategias que faciliten su comprensión.

Palabras clave: comprensión lectora; escuela secundaria; estrategias de lectura; modelo de Toulmin; textos argumentativos.

ABSTRACT

Taking into account the continued low performance shown by Colombian students in reading processes, this research explored the effect of an educational intervention applying strategies such as underlining, summarizing, and questioning in order to improve the comprehension of argumentative texts among students enrolled in

Recibido: 2021-08-28 / Aceptado: 2022-02-04 / Publicado: 2022-05-18

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



a secondary school in the town of Yumbo, Colombia. This was a part of a quantitative research work of quasi-experimental design, including pre-test-post-test assessment on experimental and control groups. 59 7th graders participated. Performance was characterized following Toulmin's argumentative structure. The use of the strategies was assessed through rubrics that allowed establishing their quality and frequency of use before and after the intervention. Findings showed significant differences between both groups benefitting the experimental group, both in the use of strategies and in the understanding of argumentative texts. This suggests the intervention program contributed to identify the structural elements of the argumentative text and that the summary and the underlining strategies had the most influence in reading comprehension. The results suggest that argumentative texts can be successfully incorporated in early secondary school, as long as reading is supported by teaching strategies that facilitate their comprehension.

Keywords: reading comprehension; secondary school; reading strategies; Toulmin's model; argumentative texts.

RÉSUMÉ

Compte tenu de la faible performance dans les processus de lecture que les élèves colombiens présentent de manière récurrente, cette recherche a exploré l'effet d'une intervention éducative dans laquelle des stratégies telles que le soulignement, le résumé et le questionnement ont été appliquées pour améliorer la compréhension de textes argumentatifs chez les élèves d'une école secondaire à Yumbo, en Colombie. Pour cela, une recherche quantitative a été réalisée, avec un devis quasi-expérimental, une évaluation pré-test-post-test et des groupes expérimentaux et contrôle. 59 élèves de 7^{ème} y ont participé. La caractérisation des performances a été faite à partir de la structure argumentative de Toulmin. L'utilisation des stratégies a été évaluée à l'aide de rubriques permettant d'établir leur qualité et leur fréquence d'utilisation avant et après l'intervention. Les résultats obtenus ont montré des différences significatives en faveur du groupe expérimental, tant dans l'utilisation de stratégies que dans la compréhension de textes argumentatifs. Il est conclu que le programme d'intervention a contribué à l'identification des éléments structuraux du texte argumentatif et que le résumé et le soulignement ont été les stratégies les plus influentes dans ladite compréhension. Les résultats suggèrent que les textes argumentatifs peuvent être intégrés avec succès au début du secondaire, à condition que leur lecture soit soutenue par l'enseignement de stratégies qui facilitent leur compréhension.

Mots-clés : compréhension écrite ; enseignement secondaire ; stratégies de lecture ; modèle de Toulmin ; textes argumentatifs.

RESUMO

Considerando o baixo desempenho em processos de leitura que os estudantes colombianos apresentam recorrentemente, esta pesquisa explorou o efeito de uma intervenção educacional na qual estratégias como sublinhar, resumir e questionar foram aplicadas para melhorar a compreensão de textos argumentativos numa escola no Yumbo, Colômbia. Para isso, foi realizada uma pesquisa quantitativa, com delineamento quase-experimental, avaliação pré-teste-pós-teste e grupos experimental e controle. Participaram 59 alunos do 7^o ano. A caracterização das performances foi feita com base na estrutura argumentativa de Toulmin. O uso das estratégias foi avaliado por meio de rubricas que permitiram estabelecer sua qualidade e frequência de uso antes e após a intervenção. Os resultados obtidos

mostraram diferenças significativas a favor do grupo experimental, tanto no uso de estratégias quanto na compreensão de textos argumentativos. Conclui-se que o programa de intervenção contribuiu para a identificação dos elementos estruturantes do texto argumentativo e que o resumo e o sublinhado foram as estratégias mais influentes na referida compreensão. Os resultados sugerem que textos argumentativos podem ser incorporados com sucesso no ensino médio, desde que sua leitura seja apoiada pelo ensino de estratégias que facilitem sua compreensão.

Palavras-chave: compreensão leitora; ensino médio; estratégias de leitura; modelo de Toulmin; textos argumentativos.

Introducción

En los últimos años, el sistema educativo colombiano ha puesto la lectura entre sus prioridades; aun así, el desempeño lector de los estudiantes no ha alcanzado los resultados esperados. En ese sentido, los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA) para 2015, presentados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), indicaron que, en lectura, el promedio en Latinoamérica oscilaba en 487 puntos, y Colombia para 2018 alcanzó 412 puntos, los cuales indican un desempeño por debajo de la media latinoamericana (OCDE, 2019), y para 2021, se proyecta un retroceso de 50 puntos, como efecto de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Se concluye que Colombia, a pesar de los esfuerzos, continúa ubicado en el rango de bajo rendimiento en lectura.

Así mismo, los resultados de las pruebas elaboradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) —2019, 2020 y 2021—, a nivel nacional, muestran en los estudiantes de grado 11.º una tendencia similar a la reportada en las pruebas PISA y que permanecen en niveles insuficiente y mínimo de desempeño en lectura crítica. De esta manera, en el año 2019, se ubicó, en este nivel, el 34 % de los estudiantes; en el 2020, el 36 %, y en el 2021, el 37 %. Esta tendencia se agudiza en la institución educativa de Yumbo que fue objeto de la investigación, donde para el año 2019, en el nivel insuficiente se encontró el 43 % de los estudiantes; en el 2020, el 40 %, y en el 2021, el 54 %. Como se aprecia, en los años 2020 y 2021, el desempeño en lectura crítica empeoró y esto se puede asociar con las condiciones generadas por la pandemia por COVID-19.

Por otro lado, investigadores como Carlino (2009), Marín (2006), Rodríguez (2004) y Solé (1997) coinciden en que entre los múltiples factores que influyen en la lectura y su comprensión, aparecen las prácticas poco significativas que se llevan a cabo

en la escuela, donde prevalece la lectura extractiva a partir de textos principalmente descriptivos y narrativos. Esta situación limita el desarrollo de habilidades para enfrentar los retos que impone la lectura académica tanto en la educación secundaria como en la superior. El anterior panorama podría relacionarse con lo planteado por Marín (2006), quien acuña el término “analfabetismo académico”, el cual hace referencia a “las dificultades de los estudiantes no sólo para producir los textos para acreditar sus estudios, sino también para interpretar lo que comunican” (p. 64).

Específicamente, respecto a la comprensión de textos argumentativos que son el objeto de este estudio, Arango y Sosa (2008), Carlino (2009), Marín (2006), Perelman (2001), Solé (1993), Taboada (2006), Taboada *et al.* (2009) y Tamayo (2012) coinciden en que la dificultad que tienen los estudiantes para la comprensión de textos argumentativos se relaciona con: 1) la falta de contacto con este tipo de textos y la ausencia de estrategias para que los estudiantes se enfrenten positivamente a su lectura; 2) la poca reflexión por parte de los agentes educativos acerca de la importancia de la habilidad para formular preguntas; 3) el exceso de escolarización que se le ha dado a la lectura, con predominio de actividades que extraen información de los textos, sin fomentar su análisis, y 4) no tomar en cuenta los intereses de los estudiantes.

En este sentido, el objetivo de esta investigación fue evaluar el impacto de una intervención educativa basada en la aplicación de estrategias como subrayado, resumen y formulación de preguntas para la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de grado 7.º de una institución educativa pública de Yumbo. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterización del nivel de comprensión de textos argumentativos alcanzado por los estudiantes de grado 7.º antes y después de la intervención, y comparación de los desempeños en la comprensión de textos

argumentativos entre el grupo de intervención y el grupo control.

2. Identificación del uso de estrategias para la comprensión de textos argumentativos antes y después de la intervención.
3. Establecimiento de posibles relaciones entre uso de estrategias y comprensión de textos argumentativos.

Los aportes de este estudio a la investigación sobre comprensión de textos argumentativos son: 1) la mayoría de textos revisados están enfocados en estudiantes universitarios; este estudio contribuye a enriquecer la literatura sobre comprensión de textos narrativos en estudiantes de secundaria; 2) son más comunes los estudios que evalúan la comprensión de los textos argumentativos a través de la oralidad; este estudio se enfoca en la evaluación de la comprensión del texto argumentativo escrito; y 3) acorde con la revisión de la literatura, este estudio integra diversas estrategias para apoyar la comprensión de textos argumentativos, que contribuyen a identificar la superestructura del texto argumentativo, como se sugiere en los referentes teóricos.

Así, dado que el estudio se enfocó en analizar el papel de las intervenciones educativas en la comprensión de los textos argumentativos en niños de escuela secundaria, a continuación se presenta el estado de la cuestión sobre estrategias para mejorar la comprensión de dichos textos y, seguidamente, el abordaje teórico que sustenta la intervención llevada a cabo.

Estado de la cuestión

El *análisis de la superestructura textual* (análisis de tesis, argumentos y conclusiones) fue la estrategia más utilizada, según lo indican los estudios de Almelhi (2014), Arango y Sosa (2008), Cortés (2017), Garcés (2017), Haria y Midgette (2014), Larson *et al.* (2004), Muñoz y Ocaña (2017), Pérez (2013), Tamayo (2012), Tengberg y Olin-Scheller (2016). Los autores coinciden que cuando los

estudiantes conocen la superestructura de los textos argumentativos, se incide positivamente en su comprensión. Además, indican que es necesario apoyarlos en la apropiación de esta tipología, lo que implica brindar apoyo en la comprensión de los argumentos, enseñanza que, aunque necesaria, no es suficiente (Diakidoy *et al.*, 2015; Larson *et al.*, 2004). En estos estudios se observó que frecuentemente se hacía referencia a la estructura argumentativa de Toulmin.

Respecto a las estrategias para la comprensión lectora, los estudios indican que son más efectivas si se usan de manera integrada. Así, Arango y Sosa (2008), Guerra y Forero (2015) y Kobayashi (2009) encontraron que el subrayado, las anotaciones, la formulación de hipótesis, la reflexión oral y escrita, y el resumen, resultan más efectivos para promover la comprensión de dichos textos cuando se emplean de forma complementaria. Específicamente, señalan que la combinación del subrayado y el resumen facilitan la adecuada identificación y el análisis de la superestructura textual.

Por otra parte, tomando en cuenta la revisión de la literatura sobre estrategias para favorecer la comprensión de textos argumentativos, el presente estudio se enfoca en la enseñanza de tres estrategias: la formulación de preguntas, el subrayado y el resumen.

En relación con la *formulación de preguntas*, autores como Almelhi (2014), Arango y Sosa (2008), Guerra y Forero (2015), Haria y Midgette (2014), Ramos (2013) y Silvestri (2006) señalan que cuando los estudiantes dirigen preguntas tanto al docente como al texto, mejoran su comprensión en los niveles literal e inferencial, dado que se facilitan el reconocimiento de la estructura del texto. Sin embargo, no es claro que ayude a mejorar la comprensión a nivel crítico. La formulación de preguntas contribuye también en la elaboración de resúmenes.

Específicamente, Ramos (2013) muestra que, con la implementación de una estrategia basada

en la formulación de preguntas de tipo literal, inferencial y crítico, los estudiantes tuvieron mejoras significativas en la comprensión lectora de textos científicos. Por su parte, Meneses *et al.* (2018) encontraron que los estudiantes, al comienzo de la intervención, tenían dificultades para identificar la tipología textual y la estructura del texto, y que mediante la formulación de preguntas sus respuestas fueron progresando hacia posturas más analíticas.

La estrategia del *subrayado* es utilizada en los estudios de Arango y Sosa (2008) y Meneses *et al.* (2018), quienes afirman que esta estrategia facilita la localización rápida de ideas relevantes y las inferencias, lo que lleva a la identificación de la superestructura del texto argumentativo, pues permite detectar el punto de vista del autor, los argumentos con que defiende dicho punto de vista y las conclusiones a las que llega.

El subrayado hace un llamado explícito sobre esos componentes centrales del texto, lo que posibilita al lector volver sobre estos de forma reiterativa y rápida. Ello facilita el análisis y el establecimiento de su punto de vista para criticar, valorar o responder preguntas específicas sobre dichos aspectos. Una ventaja que apuntan los autores es que algunos estudiantes parecen usarla de manera más espontánea, en comparación con otras estrategias de mayor regulación explícita y controlada como el resumen.

La estrategia de *resumen* fue usada en los estudios de Arango y Sosa (2008), Haria y Midgette (2014), Guerra y Forero (2015) y Pérez (2013). Los autores reportaron que el estudiante, al elaborar el resumen, se ve en la necesidad de releer el texto, seleccionar las ideas centrales y descartar las secundarias, e incluir, en el nuevo texto, la tesis, los argumentos y la conclusión. Sin la inclusión de alguna de estas partes, el texto perderá el sentido global. También mencionan que la estrategia del resumen se ve influida positivamente por la utilización de señalizaciones como el subrayado, pues este favorece la adecuada identificación y el análisis

de la superestructura textual, lo que potencia la comprensión de los textos argumentativos.

Como se ha venido planteando, varios autores coinciden en afirmar que es necesario utilizar varias estrategias de modo coordinado; Arango y Sosa (2008), Guerra y Forero (2015), Kobayashi (2009) y Meneses *et al.* (2018) enuncian que el subrayado, las anotaciones, la formulación de hipótesis, la reflexión oral y escrita y el resumen resultan más efectivos para promover la comprensión de textos argumentativos cuando se emplean de manera complementaria. Es de reiterar que estos autores señalan que la combinación de estrategias como el subrayado y el resumen facilita la adecuada identificación y el análisis de la superestructura textual, lo cual favorece el abordaje de textos argumentativos.

Al respecto, Arango y Sosa (2008) precisan que:

[...] el docente promueve la reconstrucción del texto e inserta técnicas como la señalización, las preguntas y el resumen que permiten centrar la atención en cada uno de los componentes de la superestructura del mismo; dinamizando el trabajo a través de diferentes formas de interacción en el aula que comprenden, no sólo la labor del docente como único facilitador del proceso, sino también a los mismos estudiantes como promotores interactivos en la construcción del significado (p. 46).

Por otro lado, diferentes autores coinciden en que se debe tomar en cuenta la *motivación* y los *intereses de los estudiantes* a la hora de realizar prácticas de lectura de textos argumentativos. Desafortunadamente, los estudios sobre motivación y lectura reportan que la motivación extrínseca, como leer por obligación, por calificaciones, para evitar regaños, etc., predomina en los contextos educativos formales (Mújica *et al.*, 2012). Figueredo y Herrera (2015) proponen que favorecer la libertad de elección de los textos por los estudiantes promueve experiencias significativas de lectura, pues ellos pueden leer sobre temas que les son relevantes y que esto, a su vez, implica leer a su propio ritmo. Esta misma idea ha sido defendida por estudios sobre motivación y lectura como los de Taboada *et al.* (2009) y Wigfield *et al.* (2004), quienes advierten que cuando se toma en cuenta

el interés de los estudiantes, estos van a leer por iniciativa propia, lo que aumenta el conocimiento sobre temáticas relacionadas con su edad, con su contexto, con su vida cotidiana y para dar sentido a su vida y a su entorno.

Las principales coincidencias halladas en la revisión de estos trabajos y que favorecen la presente investigación es que estos: 1) proponen las estrategias externas como formulación de preguntas, subrayado y resumen, ya que han evidenciado ser facilitadoras del proceso de comprensión de textos argumentativos; 2) enfatizan en la necesidad de tomar en cuenta los intereses de los estudiantes; y 3) recalcan en la necesidad de formar docentes en la enseñanza de estrategias para la comprensión de los textos argumentativos. Este último aspecto apunta a trascender la investigación básica y a apostar por una investigación aplicada, pues se critican casos de investigadores que abandonan las aulas una vez terminan sus procesos investigativos y no logran impactar el quehacer del docente en el aula.

510

Marco teórico

Al momento de determinar el abordaje teórico de esta investigación, se dio relevancia a los fundamentos relacionados con la estructura textual, las estrategias para favorecer la comprensión lectora de textos argumentativos —como el subrayado, el resumen y la formulación de preguntas— y la motivación.

Específicamente, en lo relacionado con la *estructura textual*, se tomó el modelo argumentativo de Toulmin (2007) como eje principal de la intervención pedagógica. En este modelo, se establece una interrelación jerárquica entre los elementos estructurales del texto.

Rodríguez (2004) describe las interrelaciones en los elementos de este modelo argumentativo de la siguiente manera:

1. Aserción o tesis: proposición para defender, debatir o a demostrar.

2. Evidencia o datos: hechos que se dan a conocer con relación a la tesis.
3. Garantía: medio de verificación; determina la validez de los datos que sustentan la tesis. La garantía se expresa mediante una regla o ley.
4. Respaldo o apoyo: estudio científico, estadística o creencia arraigada que apoya a la garantía.
5. Cualificador modal: establece la probabilidad dentro del argumento. Es la unidad lingüística mediante la cual una persona deja ver la forma en la que debe interpretarse su postura.
6. Reserva o conclusión: presenta las contradicciones o límites que pueden ser fortalecidas posteriormente y son presentadas a modo de conclusión.

Toulmin (2007) indica que un *argumento* es todo aquello que se utiliza para justificar o refutar una proposición. En particular, afirma que un *argumento real* va desde los datos o evidencia a la conclusión, y que un *argumento propiamente dicho* consiste en al menos tres componentes básicos: datos o evidencia, garantía y conclusión.

En cuanto a la estructura textual, Van Dijk (1980), hace una diferenciación entre “macroestructura” y “superestructura textual”: el primero hace referencia al contenido semántico del texto y el segundo representa su esquema organizativo, es decir, la distribución de los contenidos según el orden determinado en el texto.

En este caso, cabe aclarar que los textos argumentativos no tienen siempre una superestructura fija; sus elementos dependerán más de la intención del autor y la manera como plantee la defensa de su tesis o postura. En el modelo de Toulmin es importante conocer las interrelaciones entre los elementos. También hay que señalar que los elementos constitutivos de este modelo configuran la supraestructura del texto, mientras las interrelaciones entre ellos inciden directamente en lo que Van Dijk estableció como macroestructura.

Adicionalmente, Camps y Dolz (1995) destacan que tanto para el profesor como para el estudiante es importante partir del conocimiento de la estructura de la argumentación. En particular, la enseñanza integral de la superestructura del texto argumentativo puede favorecer que los estudiantes interioricen sus componentes, la finalidad y la función que cada uno cumple. No obstante, Perelman (2001) resalta que la efectividad del texto argumentativo no se encuentra en las propiedades de su superestructura, sino en la calidad y la diversidad de su discurso. Este aspecto se pudo evidenciar en los diferentes textos argumentativos empleados, donde la superestructura no era fija.

Sumado a lo anterior, Cassany (2006) y Van Dijk y Kintsch (1983) abordan la comprensión de textos argumentativos desde la perspectiva del modelo cognitivo social. Este implica un proceso complejo que parte de la representación semántica del contenido del texto, a través de la extracción y el análisis de la información en varios niveles (literal, inferencial y crítico), hasta establecer relación con el contexto y la intención del lector, tomando en cuenta el análisis de la estructura. Este modelo cognitivo social justifica la utilización de estrategias de lectura para favorecer mejores relaciones (más completas, coherentes, profundas) entre los componentes del texto y las ideas del lector sobre el mismo.

El proceso de intervención llevado a cabo tomó en cuenta conceptos desarrollados por Solé (1997) sobre la *enseñanza directa* o instrucción directa de las *estrategias de lectura*, que incluye cinco fases:

1. Introducción-planteamiento: donde se plantean los objetivos y se exploran los conocimientos previos relacionados con el tema del texto.
2. Enseñanza, explicación y descripción a los estudiantes de la utilidad y aplicabilidad de la estrategia y se enseña su procedimiento.
3. Modelado: aquí el docente demuestra la aplicación de la estrategia en uso.
4. Práctica guiada: trabajo conjunto entre docente y estudiante para que este último aplique la estrategia.

5. Práctica independiente: momento en el que se delega la responsabilidad de la aplicación al estudiante en un texto nuevo.

En relación con la formulación de preguntas, Solé (1997) propone crear situaciones en las que los alumnos formulen sus propios interrogantes acerca de los textos que leen, ya que así se potencia la conciencia del lector sobre lo que sabe y qué le gustaría o vería necesario saber. Estas preguntas deben estar acordes con el objetivo concreto de la lectura: información general, búsqueda de un dato concreto y preciso, etc., sobre todo si el objetivo es de comprensión global. La autora recomienda ayudar a los estudiantes a formular “preguntas pertinentes”, entendiendo esto como aquellas “que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental” (p. 97).

El tipo de pregunta determina la relación que se establece con los textos, pues llevan al estudiante a centrar su atención en ciertos aspectos, que a veces pasan desapercibidos. Diferentes tipos de pregunta se pueden formular atendiendo al nivel de comprensión textual: las *preguntas de tipo literal* facilitan conocer el texto; estas extraen información y recurren más a la memoria que a la comprensión por el alumno, mientras que la *pregunta inferencial* facilita el rescate de información conceptual que se da por sabida; aquí el lector debe ser capaz de formular con claridad ideas implícitas que no aparecen en el texto. la *pregunta de tipo crítico o de opinión*, se relaciona con el texto y su respuesta requiere el conocimiento y la opinión del autor (Solé, 1998).

Las preguntas deben ir progresando hasta lograr que el liderazgo en su formulación pase del docente al estudiante.

Por su parte, Taboada (2006) indica que esta estrategia es importante desde sus aportes motivacionales y destaca cinco aspectos determinantes en los procesos cognitivos: 1) favorece la autorregulación; 2) permite buscar e integrar información; 3) intermedia entre el conocimiento previo y el

nuevo conocimiento; 4) obliga a pensar en el contenido y en la macroestructura para encontrar respuestas, y 5) exige atención al género textual y en concordancia con él varían las preguntas.

El resumen exige y ayuda a los estudiantes a la identificación de las ideas principales, los elementos estructurales del texto y a establecer relaciones entre ellos, según los propósitos de la lectura y los conocimientos previos que se tengan; esto demanda más atención a la lectura. Su fin es aprender, comprender y reconstruir el conocimiento (Solé, 1997).

Para Solé (1997), no es suficiente el conocimiento de la regla que orienta el resumen; es necesario apoyar al estudiante a convertir el resumen en un proceso metacognitivo. Cuando se está creando un resumen, es frecuente que el lector haga un monitoreo mental de las ideas planteadas tanto en el texto leído como en el nuevo texto escrito. Para verificar su comprensión y coherencia, se debe mantener la información a la mano; por tanto, la estrategia aliada del resumen es el subrayado.

De hecho, para resumir, es necesario aplicar macroreglas que se identifican mediante los siguientes indicadores lingüísticos: eliminar información innecesaria y redundante (sustitución), proporcionar nombre a las categorías o lista de detalles con las que se asocia la idea del texto (generalización) y utilizar las ideas principales del autor (integración) (Solé, 1997). La aplicación de las anteriores macroreglas facilitaría lo que Perelman (2005, 2008) señala como una de las características principales del resumen: una práctica de escritura que favorece la comprensión de lectura.

Por su parte, Taboada *et al.* (2009) rescatan la *motivación intrínseca* como desencadenante de mejores procesos cognitivos. Así mismo, Wigfield *et al.* (2004) identifican la comprensión, al abordar adecuadamente el papel del interés situacional en la lectura de diferentes tipos de textos, como un factor vital en las tareas de lectura, ofreciendo alternativas de elección en temáticas para los adolescentes.

Método

El presente estudio es cuantitativo. Se utilizó un diseño cuasi experimental con pretest-postest en dos grupos: uno experimental y otro control.

Se diseñó, implementó y evaluó una intervención basada en las estrategias de subrayado, elaboración de preguntas y resumen para promover la comprensión de textos argumentativos.

La docente del área de lenguaje recibió una capacitación sobre el uso de textos argumentativos y sobre las estrategias para mejorar la comprensión. Esta capacitación se hizo con el modelo de enseñanza directa propuesto por Solé (1997), para que lo implementara en el grupo experimental.

Con el grupo control no se realizó la intervención y siguió recibiendo clases de español tradicionales. Posterior a la finalización de la investigación, la profesora de lenguaje empezó a implementar las estrategias de lectura de textos argumentativos con los niños del grupo control.

Participantes

En la investigación participaron 59 estudiantes de grado 7.º, con edades entre los 12 y 15 años (Media —M— = 14,1); 57 % mujeres y 43 % hombres, ubicados en estratos sociales 1 (bajo-bajo) y 2 (bajo), que hacían parte de una institución educativa pública de la ciudad de Yumbo. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2022), en Colombia, los estratos socioeconómicos son seis: 1 (bajo-bajo), 2 (bajo), 3 (bajo-medio), 4 (medio), 5 (medio-alto) y 6 (alto). En los más bajos, los tres primeros, sus habitantes reciben subsidios en los servicios públicos de agua, energía y gas. Los estudiantes de estos estratos reciben, además, subsidio de alimentación escolar.

La designación como grupo experimental y control fue intencional, de acuerdo con recomendaciones de las docentes del grado 7.º. Cabe aclarar que solo había para este tiempo dos grados séptimos, por lo

que el de mayor asistencia y menos situaciones de convivencia fue designado como el experimental.

El número de participantes del grupo experimental fueron $N = 30$), y el de control, $N = 29$.

Todos los estudiantes participaron voluntariamente del estudio; sus padres firmaron consentimiento informado.

Hay que señalar que durante el transcurso del año lectivo, se presentó ausentismo, deserción y reprobación, lo que afectó la permanencia de los estudiantes en la investigación. Un total de 16 estudiantes se retiraron de la investigación; 9 de ellos se retiraron, además, de la institución. Esto implicó que en el grupo experimental finalmente quedara conformado por 20 estudiantes, y el grupo control, por 15.

Variables

Las variables del estudio fueron las siguientes:

- Variable independiente: intervención con estrategias para la comprensión (subrayado, formulación de preguntas y resumen).
- Variable dependiente: comprensión lectora del texto argumentativo, expresada en un rango de puntuación de 4 a 12, donde 4 implica el nivel de comprensión más bajo, y 12, el más alto.

La hipótesis que guio este estudio es que los estudiantes que participan de la intervención tendrían desempeños de comprensión de los textos argumentativos significativamente mejores que los del grupo control.

Materiales e instrumentos en el pretest y en el postest

Para evaluar el nivel de comprensión de textos argumentativos, se usaron los siguientes materiales e instrumentos:

1. Dos textos argumentativos titulados: “¿Debería permitirse a los niños jugar videojuegos

violentos?” y “¿Deben los estudiantes de secundaria seguir un código de vestimenta?”.

Los textos argumentativos fueron tomados de Star Writers (2019a, 2019b), un sitio web que se especializa en ofrecer textos argumentativos con fines educativos. El texto fue traducido del inglés al español por una persona bilingüe, y revisado y avalado por dos pares académicos expertos en investigación en lectura y escritura. No se seleccionaron textos en español, porque en la lengua española no se encontró un servicio con las características señaladas en párrafos anteriores.

Para la selección de estos textos, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios, basados en las recomendaciones de las investigaciones consultadas: 1) textos con rango aproximado entre 500 y 800 palabras, 2) que abordaran temas de interés para los estudiantes, y 3) relacionados con el contexto.

Los criterios de equivalencia para los textos argumentativos usados en el pretest y postest fueron: ambos tienen el mismo nivel de dificultad en términos de temáticas, vocabulario, longitud similar (pretest: 492 palabras; postest: 574 palabras) y ambos pertenecen al género argumentativo.

2. Un cuestionario con preguntas abiertas que indagaban por la identificación de la superestructura y la comprensión de la macroestructura de los textos. Este cuestionario se elaboró con base en los elementos de la estructura básica del modelo de Toulmin (2007): tesis, evidencia, garantía y conclusión.

Las preguntas para dicha indagación fueron basadas en Serrano de Moreno (2008). Las preguntas para ambos textos fueron las siguientes:

- a. ¿Cuál es la situación que se presenta en el texto?
- b. ¿Cuál es el tema tratado y cuál es el planteamiento central del autor? ¿El autor

- está de acuerdo o en desacuerdo con la situación?
- c. ¿Cuáles afirmaciones dentro del texto respaldan los planteamientos del autor?
 - d. ¿Qué se propone el autor con el texto?
 - e. ¿Cuáles frases o párrafos dentro del texto son respaldo científico a las afirmaciones del autor?
 - f. ¿Se muestra el autor de acuerdo o en desacuerdo con la situación?
 - g. ¿Cuáles son los argumentos que el autor emplea para llegar de la situación a la conclusión?
 - h. ¿Cuál es la conclusión?
3. Una rúbrica que permitió calificar cada uno de los componentes de la estructura del texto a partir de tres niveles de menor a mayor reconocimiento de los elementos del texto: “No identifica”, “Identificación parcial” e “Identificación plena”.

514

Como se puede observar en la Tabla 1, cada componente alcanzaba un máximo de 3 puntos, y la calificación total, un máximo de 12. En suma, el rango de calificaciones oscilaba

entre 4 y 12 puntos. De acuerdo con este rango, y para descripciones más finas de los desempeños, los niveles de desempeño en la comprensión se clasificaron así: nivel bajo: 0 a 4; nivel medio: 5 a 8; y nivel alto: 9 a 12.

Para otorgar una puntuación a cada estudiante, la investigadora principal procedió a leer las respuestas y a otorgar una valoración basada en la rúbrica. Tanto las respuestas al cuestionario como las valoraciones fueron revisadas con la segunda autora para discutir divergencias. Así se procedió con las respuestas de 10 estudiantes seleccionados al azar. Luego, la investigadora principal revisó de manera autónoma el resto de respuestas, y la segunda autora seleccionó al azar y revisó 20 % de dichas respuestas y valoraciones. Las divergencias fueron discutidas y solucionadas mediante el diálogo y la concertación.

Materiales e instrumentos para evaluar el uso de las estrategias seleccionadas

Dado que la intervención para apoyar la comprensión de textos argumentativos se basó en si los estudiantes usaban adecuadamente estrategias

Tabla 1 Rúbrica para valorar niveles de comprensión del texto argumentativo, según estructura del modelo de Toulmin

Elementos del texto argumentativo	Nivel/Calificación		
	No identificación	Identificación parcial	Identificación plena
	Calificación cuantitativa 1 punto	Calificación cuantitativa 2 puntos	Calificación cuantitativa 3 puntos
Tesis	No identifica la tesis	Identifica parcialmente la tesis	Identifica la tesis
Evidencia	No identifica la evidencia, ni comprende su relación con la tesis	Identifica parcialmente la evidencia, sin comprender su relación con la tesis	Identifica la evidencia y la relaciona con la tesis
Garantía	No identifica la garantía ni la comprende como apoyo a la evidencia	Identifica la garantía, sin comprender que apoya la evidencia	Identifica la garantía y comprende que apoya la evidencia
Conclusión	No identifica la conclusión	Identifica parcialmente la conclusión	Identifica la conclusión

como el subrayado, la elaboración de preguntas y el resumen, en el pretest y postest, se evaluó el modo en que los estudiantes usaban estas estrategias.

Subrayado

Su valoración se realizó a partir de la identificación del subrayado hecho por cada estudiante en el texto argumentativo (palabras, frases o párrafos).

Luego, se identificaron las categorías presentes en el subrayado, de la cual emergieron 7 categorías: 1) indeterminado: aquellos subrayados que no mostraban regularidad o un sentido claro; 2) subrayado de argumentos a favor; 3) de argumentos en contra; 4) de tesis; 5) de evidencia; 6) de garantía; y 7) de conclusión.

Por último, se contabilizó la cantidad de subrayados que tenía cada estudiante en cada una de las categorías.

Formulación de preguntas

Para evaluar el tipo de preguntas que elaboraron los estudiantes, se elaboró una rúbrica basada en Guthrie *et al.* (2004) y Taboada (2006). Cada pregunta formulada por el estudiante fue categorizada según el nivel, sumando el total por cada nivel:

- *Nivel 1: descontextualizadas.* No tienen relación con la intención del texto. Son preguntas aisladas, sin coherencia, o no hay formulación explícita de preguntas. Las respuestas a estas preguntas requerirán solamente una afirmación o negación.
- *Nivel 2: literal.* Son simples en su formulación, cuya respuesta está explícita en el texto; extraen información del texto sin establecer relación entre sus elementos. Las respuestas a estas preguntas están relacionadas con algún concepto explícitamente planteado en el texto.
- *Nivel 3: inferencial.* La pregunta es compleja, y la respuesta esperada requiere

proposiciones elaboradas, principios generales y apoyo con evidencia sobre conceptos específicos del tema. Establece relación con conocimientos previos sobre el tema del texto y vincula algunos elementos del texto, sin especificarlos.

- *Nivel 4: críticas.* Demandan comprensión de interacciones complejas entre múltiples conceptos basados en evidencia. Se utilizan para cuestionar un aspecto específico del tema y para desarrollar una postura en relación con la tesis y la argumentación del autor. Las respuestas pueden consistir en una red compleja de dos o más conceptos.

Elaboración de resúmenes

Para valorar la elaboración de resúmenes por parte de los estudiantes, se creó una rúbrica de calificación basada en los estudios de Perelman (2005). A continuación se describen los niveles en que se ubicaba cada uno de los resúmenes:

- *Niveles 1: fallidos.* Distorsionan información nuclear o suprimen dos o más núcleos esenciales. Presentan, en forma tergiversada, el concepto central del texto, o el producto final es inconexo.
- *Nivel 2: indeterminados.* Incluyen la información nuclear, pero no eliminan datos no fundamentales. Contienen ambigüedades y tergiversaciones locales que no afectan sustancialmente el concepto central.
- *Nivel 3: propiamente dichos.* Incluyen la información nuclear y eliminan los datos accesorios. Mantienen los elementos semánticamente centrales, guardando las relaciones causales expresadas en el texto base.

Descripción de la intervención

A continuación se presenta la intervención llevada a cabo en ocho sesiones, dando inicio con la aplicación del pretest tanto para el grupo control

como el experimental. Posteriormente, se realizaron seis sesiones de intervención propiamente dicha, donde se enseñó el uso de las estrategias, subrayado, formulación de preguntas y resumen, siguiendo en cada una los pasos de la enseñanza directa (en estas sesiones no participó el grupo control). Se cierra la intervención con la aplicación del postest, a ambos grupos.

Las sesiones se distribuyeron de la siguiente manera: sesión 1 pretest; sesiones 2 a la 7, intervención, que incluyó la tipología textual, la estructura y las estrategias; sesión 8 postest (véase Tabla 2).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la investigación con relación a los

Tabla 2 Descripción de la intervención

Fases	Actividades
Diseño de la propuesta de intervención	Previo a la formulación del proyecto de investigación, se llevaron a cabo encuentros con profesores y estudiantes para conocer sus prácticas e intereses en lectura y experiencias con textos argumentativos.
Alistamiento de instrumentos y formación de la maestra del grupo experimental	<ul style="list-style-type: none"> Se adaptaron rúbricas tanto para evaluar la comprensión como para dar cuenta del uso de cada estrategia de comprensión: subrayado, elaboración de preguntas y resumen. Validación de rúbricas por parte de expertos. Capacitación a la docente en el uso de textos argumentativos, su estructura y en estrategias (subrayado, elaboración de preguntas y resúmenes) para promover la comprensión.
Intervención pedagógica	<p>En total, se llevaron a cabo 8 sesiones de 2 horas clase cada una, a cargo de la docente de español, con apoyo presencial de la investigadora principal. Se incluyeron dos sesiones para pretest y postest, realizadas entre el 18 de octubre y el 20 de noviembre de 2019.</p> <p>Se aplicó el procedimiento de <i>enseñanza directa</i> propuesta por Solé (1997), que incluía: introducción-planteamiento, enseñanza, modelado y práctica guiada, y práctica independiente.</p>
	<p>Sesión 1: Conociendo mi nivel de comprensión de un texto argumentativo (18 de octubre de 2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicación pretest (lectura texto argumentativo y cuestionario) Presentación de objetivos, dinámicas y elaboración de acuerdos de convivencia (solo para el grupo experimental)
	<p>Sesión 2: Identificando el texto argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Mediante trabajo colaborativo entre estudiantes, con la orientación de la docente y a través de la lectura de tres diferentes textos impresos, se identificó la tipología textual: narrativa, descriptiva y argumentativa. Presentación del texto argumentativo, mediante el armado de un rompecabezas con párrafos de un texto, atendiendo a la superestructura trabajada previamente en esta sesión con apoyo de la docente.
	<p>Sesión 3: Subrayando comprendo mejor el texto argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicación de la enseñanza directa: <ul style="list-style-type: none"> Introducción: Presentación de objetivos de la actividad, exploración de experiencias y conocimientos previos relacionados con el subrayado. Enseñanza: la docente explicó y describió la utilidad, aplicabilidad de la estrategia, y se enseña su procedimiento sobre un texto ampliado en la pizarra. Se subrayan, en su orden, palabras desconocidas, repetidas, sinónimos del tema. Práctica guiada: en la última porción del texto, se invitó a los estudiantes a trabajar el subrayado con la docente. Práctica independiente: se entregó un nuevo texto para que, en parejas, los estudiantes realizaran subrayado, empleando lápices de diferentes colores. Cada color debía corresponder a una intención del subrayado, la que debía ser explicada al pie de la página. Se dio respuesta a las inquietudes.

Tabla 2 Descripción de la intervención (cont.)

Fases	Actividades
Intervención pedagógica	<p>Sesión 4: La formulación de preguntas me ayuda a comprender el texto argumentativo. La actividad se llevó a cabo al aire libre, en uno de los jardines de la institución, sobre mantas. A esto se le denominó “Pícnic literario”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura colectiva y formulación espontánea escrita de preguntas relacionadas con lo leído. • Selección y clasificación de preguntas según la demanda (literales, inferenciales y críticas). • A partir de aquí se empleó enseñanza directa. • Introducción al modo de formular preguntas y su verificación con la respuesta que demandan. Enseñanza de los tipos de preguntas y palabras claves según el tipo • Práctica guiada: Trabajo en grupo de formulación de preguntas. • Práctica independiente: con un nuevo texto.
	<p>Sesión 5: Las preguntas me ayudan a comprender el texto argumentativo</p> <p>Continuación de la sesión anterior.</p>
	<p>Sesión 6: Aprendiendo a resumir textos argumentativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la estrategia de resumen, según pasos de la enseñanza directa. • Trabajo en parejas. Lectura a partir del análisis y la discusión sobre opiniones del tema leído. • Resumen. Introducción de las macrorreglas.
	<p>Sesión 7: Aprendiendo a resumir textos argumentativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura colectiva del texto y debate e intercambio de opiniones. • Trabajo individual de subrayado con el texto, que se debatió con acompañamiento de la docente. • Trabajo individual de estudiantes con resumen, con base en el subrayado y empleando macrorreglas.
	<p>Sesión 8: Avances en la comprensión de un texto argumentativo (20 y 27 de noviembre de 2019)</p> <p>Aplicación del cuestionario posttest al grupo experimental y control.</p>

objetivos planteados, para dar respuesta a la pregunta de investigación. Se exponen los datos cuantitativos obtenidos a través de la prueba t de Student, para muestras independientes, análisis de frecuencia, y las correlaciones de Pearson.

Estadísticas descriptivas para el grupo experimental y control

La Tabla 3 muestra las estadísticas descriptivas para el grupo experimental y control, antes y después de la intervención.

La Tabla 3 permite observar que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron resultados superiores al del grupo control en ambas evaluaciones.

El grupo experimental, además, muestra mejores desempeños en la prueba posttest, en comparación con sus resultados en el pretest. Por el contrario, el grupo control muestra desempeños inferiores en la segunda prueba.

Para comparar los desempeños pre-post entre los grupos, se usaron pruebas t de Student, para muestras independientes, análisis de frecuencia y las correlaciones de Pearson. Antes de aplicar esta prueba, se verificó que los datos cumplieran el supuesto de normalidad mediante el análisis de asimetría. El análisis mostró que los datos presentaban una distribución normal, pues la asimetría se presentó menor a 2,5 cuando fue

Tabla 3 Estadísticas descriptivas para los grupos control y experimental

Grupo	N	Mínimo	Máximo	Comprensión pretest		Comprensión posttest	
				M	DS	M	DS
Experimental	20	4	12	6,76	1,37	7,2	1,70
Control	15	4	12	5,87	1,06	5,27	1,03

M: Media; DS: Desviación estándar.

dividida por su error estándar. Otro supuesto revisado y cumplido fue que los puntajes se tomaran de manera independiente.

Los resultados del postest señalan que hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control, favoreciendo al grupo experimental: $t(33) = 3,8$, $p < 0,001$; la diferencia entre los dos grupos es cercana a dos puntos.

Con el fin de detallar en qué componentes del texto argumentativo se observan las diferencias, en la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos de los desempeños de los estudiantes en cada uno de los componentes del texto argumentativo.

Los resultados pretest no mostraron diferencias significativas en los grupos en términos de la comprensión de los elementos de la estructura. La diferencia significativa, como se describió antes, fue en la comprensión total.

Los resultados del postest señalan diferencias significativas, favoreciendo al grupo experimental en

la identificación de la tesis: $t(33) = 4,2$, $p < 0,001$, y en la conclusión: $t(33) = 2,6$, $p < 0,05$.

Identificación del uso de estrategias y su relación con la comprensión de textos argumentativos

En este apartado se muestra el uso de las estrategias: subrayado, formulación de preguntas y resumen, y su variación después de la intervención. Para el subrayado, se realizó análisis de frecuencia en el tipo de subrayado observado; la formulación de preguntas y el resumen se valoraron con base en las rúbricas descritas, con lo cual se estimó el impacto de su uso en la comprensión.

Subrayado

Se observó que el grupo experimental subrayó, en el pretest, un total de 141 elementos, con predominio del subrayado de argumentos en contra, seguido de los argumentos a favor e indeterminado. En el postest, este mismo grupo subrayó un total de 143 elementos; los más frecuentes fueron

518

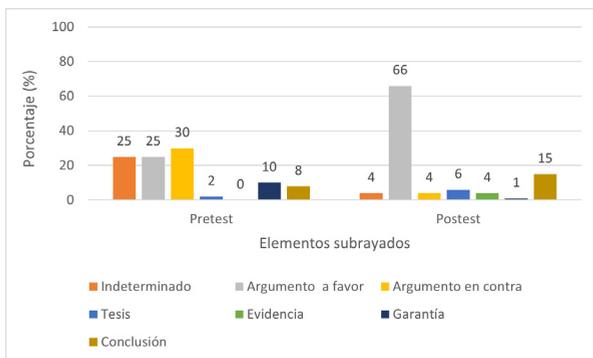
Tabla 4 Resultados de la comprensión de los elementos de la estructura del texto argumentativo

Elementos de la estructura	Mín.	Máx.	Experimental				Control			
			(N = 20)				(N = 15)			
			Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Tesis	1	3	1,55	0,60	1,95	0,68	1,6	0,50	1,13	0,35
Evidencia	1	3	1,9	0,78	1,7	0,65	1,47	0,51	1,4	0,50
Garantía	1	3	1,45	0,51	1,4	0,50	1,2	0,41	1,13	0,35
Conclusión	1	3	1,8	0,52	2,15	0,67	1,6	0,50	1,6	0,50

M:Media; DS: Desviación estándar.

los argumentos a favor y la conclusión, mientras que el subrayado de menor frecuencia fue la garantía. En comparación con el pretest, se observa notable decremento del subrayado indeterminado y de argumentos en contra, e incremento del subrayado de argumentos a favor y de la conclusión (véase Figura 1).

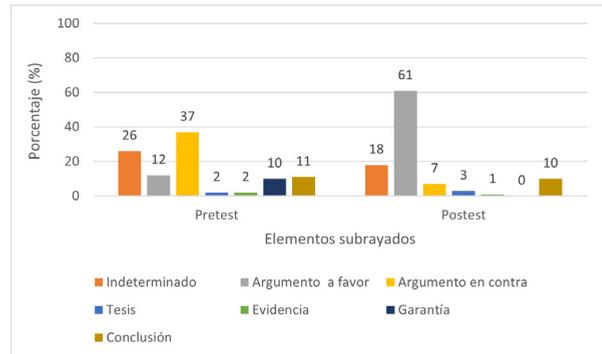
Figura 1 Frecuencia de elementos subrayados por el grupo experimental



El grupo control, en el pretest, contabilizó un total de 99 elementos, predominando el subrayado de argumentos en contra, seguido del indeterminado y de argumentos a favor, mientras que la tesis y la evidencia fueron los subrayados de menor frecuencia. En el posttest, se contabilizaron 102 elementos; el más frecuente fue el de argumentos a favor, seguido del subrayado indeterminado y la conclusión. Los subrayados de menor frecuencia fueron los de la tesis y la evidencia, y no hubo subrayado de la garantía. Es notorio el incremento en los argumentos a favor y la disminución de los argumentos en contra (véase Figura 2).

Llaman la atención algunas coincidencias entre los grupos en ambas mediciones: en pretest, hubo predominio del subrayado indeterminado, argumentos a favor y en contra; en el posttest, alta presencia del subrayado de argumentos a favor, seguido de la conclusión. Esto podría estar relacionado con el tipo de argumentos empleados en cada texto.

Figura 2 Frecuencia de elementos subrayados por el grupo control



En el pretest, se encontraron relaciones significativas positivas entre el subrayado de la conclusión y la identificación de la tesis: $r(35) = 0,372, p = 0,028$. Por otro lado, se halló una relación significativa negativa entre el subrayado indeterminado y la garantía; es decir, entre más subrayado indeterminado había, menor comprensión de la garantía: $r(35) = -0,417, p = 0,013$.

En el posttest, se manifestó una relación significativa positiva entre el subrayado de la tesis y la comprensión total: $r(35) = 0,366, p = 0,031$; y entre el subrayado de la garantía y la comprensión total: $r(35) = 0,368, p = 0,030$, indicando que quienes subrayaron la tesis y la garantía alcanzaron mayores niveles de comprensión total. Por otro lado, se tuvo una relación significativa negativa entre el subrayado indeterminado y la comprensión total: $r(35) = -0,353, p = 0,038$, es decir, entre más subrayado indeterminado había, menor comprensión total se alcanzó.

Igualmente, se presentó una relación significativa positiva entre el subrayado de la tesis y la comprensión de la tesis: $r(35) = 0,422, p = 0,012$; y entre el subrayado de la garantía y la comprensión de la tesis $r(35) = 0,351, p = 0,039$. Esto indica que quienes subrayaron la tesis y la garantía, alcanzaron mejor comprensión de la tesis.

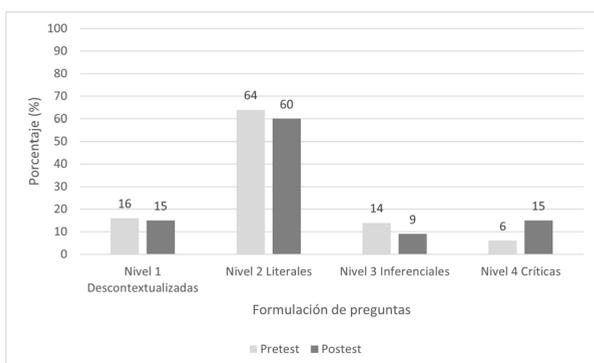
En otro sentido, se encontró una relación significativa negativa entre el subrayado indeterminado

y la comprensión de la tesis, lo que indica que a mayor subrayado indeterminado, menor comprensión de la tesis: $r(35) = -0,344, p = 0,043$.

Formulación de preguntas

El grupo experimental en el pretest formuló 106 preguntas, y en el posttest, 78. En ambos momentos, se observó el predominio de preguntas literales. Cabe destacar que, en el posttest, hubo incremento de preguntas críticas y que la frecuencia de preguntas descontextualizadas no sufrió grandes cambios (véase Figura 3).

Figura 3 Frecuencia en la formulación de preguntas por el grupo experimental



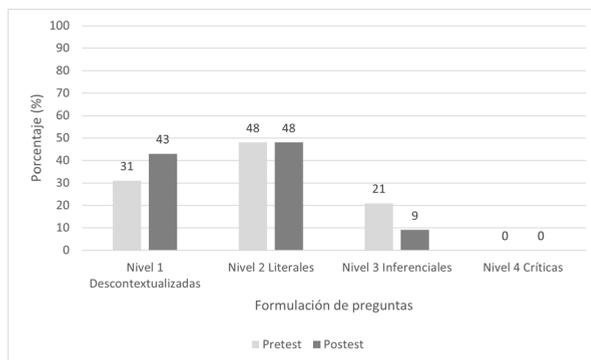
520

El grupo control, en el pretest, formuló 58 preguntas, y en el posttest, 54. En ambas mediciones hay predominio de preguntas descontextualizadas y literales, y no se formularon preguntas críticas (véase Figura 4).

En ambos grupos, se observa que en el pretest y en el posttest hay una marcada tendencia a la formulación de preguntas literales, seguidas de las descontextualizadas.

En el pretest, hubo una tendencia a una relación positiva entre preguntas de nivel 4 y comprensión de la tesis: $r(35) = 0,323, p = 0,059$. Asimismo, se presentó una relación significativa negativa entre preguntas de nivel 2 literales y la comprensión de la evidencia: $r(35) = -0,339, p = 0,046$, lo que significa que a mayor frecuencia de preguntas literales, menor comprensión de la evidencia.

Figura 4 Formulación de preguntas por el grupo control



Resumen

En esta estrategia, en el pretest, ambos grupos presentaron desempeños similares en cuanto a la alta frecuencia de resúmenes de tipo indeterminados. Como se puede observar en la Figura 5, el grupo experimental, en el posttest, tuvo un incremento considerable de resúmenes propiamente dichos y disminuyó los indeterminados, conservando sin cambio los resúmenes fallidos. Por el contrario, en el grupo control, en el posttest, se observó un notable incremento de resúmenes fallidos, y disminución de indeterminados y propiamente dichos (véase Figura 6).

Tanto en el pretest como en el posttest, se encontraron relaciones significativas positivas entre comprensión total del texto argumentativo y el nivel de resumen. Es decir, los estudiantes que presentaron resúmenes propiamente dichos tuvieron mayores niveles de comprensión total: $r(35) = 0,349, p = 0,04$, y $r(35) = 0,604, p = 0,000$.

Figura 5 Tipo de resumen en el grupo experimental

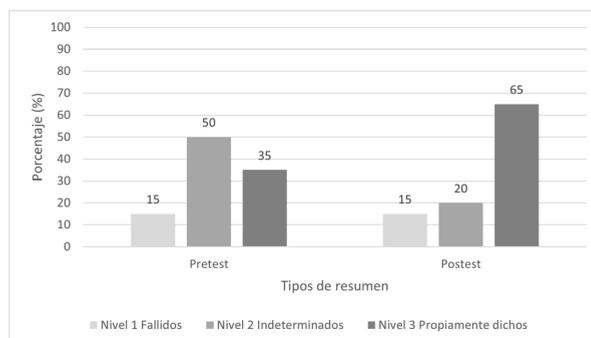
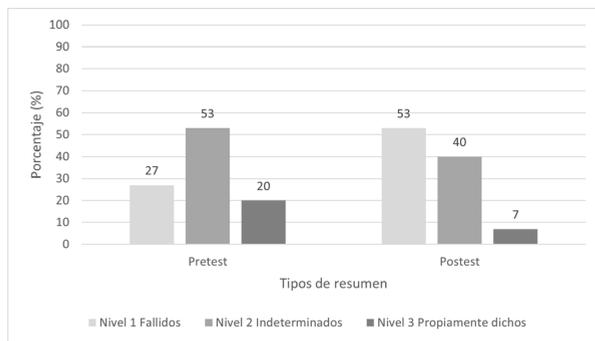


Figura 6 Tipo de resumen en el grupo control



En el postest, se observa una relación significativa positiva entre el nivel del resumen y la comprensión de la tesis: $r(35) = 0,606, p = 0,000$. Igualmente, se halló una relación significativa positiva entre el nivel de resumen y la comprensión de la evidencia: $r(35) = 0,356, p = 0,036$. La misma relación se manifestó para la comprensión de la conclusión: $r(35) = 0,432, p = 0,09$.

Se puede inferir, con base en los resultados obtenidos y aquí expuestos, que la intervención pedagógica que oriente el empleo de estrategias como el subrayado, la formulación de preguntas y el resumen favorece positivamente la comprensión de los textos argumentativos. La anterior afirmación está basada en el análisis de los resultados que dan cuenta precisamente de la diferencia cuantitativa a favor del grupo experimental respecto al grupo control en el marco de la presente investigación.

Discusión

En el presente estudio, se buscó determinar en qué medida la implementación de un programa de intervención basado en estrategias de subrayado, elaboración de preguntas y resúmenes impactaba positivamente la comprensión de textos argumentativos en escolares de 7.º grado, provenientes de estratos económicos muy bajos y bajos. Los resultados evidencian que, tanto en el pretest como en el postest, el grupo intervenido tuvo mejores desempeños de comprensión de los textos argumentativos. No obstante, en el postest se observa que esta diferencia se duplica, evidenciando resultados a favor de la intervención pedagógica.

Estos resultados concuerdan con los estudios de Arango y Sosa (2009), Guerra y Forero (2015), Haria y Midgette (2014), Meneses *et al.* (2018) y Pérez (2013) cuando señalan que las intervenciones usando este tipo de estrategias favorecen la comprensión.

Los resultados aquí obtenidos muestran que la tesis y la conclusión son los dos elementos de la estructura textual de mayor susceptibilidad de cambio y, consecuentemente, su identificación favorece la obtención de mejores resultados en la comprensión total. Por consiguiente, se confirmó lo hallado por Almelhi (2014), Arango y Sosa (2008), Cortés (2017), Garcés (2017), Haria y Midgette (2014), Larson *et al.* (2004), Muñoz y Ocaña (2017), Pérez (2013), Tamayo (2012) Tengberg y Olin-Scheller (2016), quienes implementaron la estrategia de análisis de la superestructura textual (tesis, argumentos y conclusiones), e indicaron que el conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos por parte de los estudiantes incide significativamente en la mejora de su comprensión. Estos resultados también apoyarían la idea de que es necesario trabajar más la lectura argumentativa, pues a los estudiantes se les dificulta reconocer su estructura.

Por su parte, el grupo control presentó resultados negativos, en el postest, aun en la identificación de elementos con los que tuvieron cierto éxito en el pretest, como la identificación de la tesis. El resultado inicial podría atribuirse al interés despertado en los estudiantes por la novedad de las actividades propuestas, novedad que en el postest ya no existía. Este interés situacional podría haber incidido en los niveles de atención y concentración sobre la tarea (Hidi y Renninger, 2006; Renninger y Hidi, 2016). También podría deberse al proceso descrito por Domínguez (2015), quien indica que es posible acercarse intuitivamente al conocimiento basado en experiencias y conocimientos previos, mismos que se consolidan como aprendizaje propiamente dicho después de un proceso estructurado de enseñanza. En este caso, el grupo control no vivió este proceso estructurado

de enseñanza, por lo cual, en el postest, esta intuición no fue suficiente. Los resultados muestran cómo los estudiantes pueden desmejorar en su comprensión si no se apoyan con programas de intervención del tipo aquí presentado.

Otro objetivo de la investigación era identificar la relación entre el uso de estrategias como el subrayado, la elaboración de preguntas y el resumen en la comprensión de los textos argumentativos. Respecto a la estrategia de subrayado, las diferencias a favor del grupo experimental, especialmente en la disminución del subrayado indeterminado en el postest, pueden estar confirmando los postulados de Perelman (2001), quien indica que después de participar en procesos de intervención sobre la estructura del texto argumentativo, los estudiantes conocen más la estructura del texto y el subrayado adquiere mayor sentido. Es decir, aunque los textos empleados en el pretest y el postest versaban sobre temáticas diferentes, los estudiantes del grupo experimental lograron identificar los elementos constitutivos del texto, dándole mayor sentido al subrayado.

En este estudio, hay que enfatizar las diferentes maneras en que el subrayado se relacionó con la comprensión total y con la de algunos elementos de la estructura del texto argumentativo: se presentaron relaciones significativas positivas entre el subrayado de la conclusión y la identificación de la tesis, el subrayado de la tesis y la comprensión total, el subrayado de la garantía y la comprensión total, y relación negativa entre el subrayado indeterminado y la comprensión total. Un aporte de este estudio a los trabajos de Arango y Sosa (2009) y Meneses *et al.* (2018) es que señala características particulares del subrayado y su relación con la comprensión. En este caso, fue clara la relación con la comprensión de la tesis y la menor o mayor comprensión total.

En relación con la formulación de preguntas, los resultados significativos positivos de las correlaciones entre formulación de preguntas críticas y comprensión de la tesis soportan los estudios

de Silvestri (2006), quien destaca el papel de este tipo de preguntas en la comprensión. Lastimosamente, en ambos grupos, se observa que en el pretest y en el postest hay una marcada tendencia a la formulación de preguntas literales, seguidas de las descontextualizadas. Estos resultados coinciden con Ramos (2013), quien encontró que el nivel de mayor mejoría fue el literal, seguido por el inferencial, y un aumento menor en las preguntas de nivel crítico, lo que indica que las preguntas de tipo crítico son más exigentes cognitivamente, pues el lector debe tomar distancia del texto y, desde el conocimiento previo, formular preguntas desde su propia perspectiva. Solé (1993), citando a Beck *et al.* (1979), indica que el tipo de preguntas que los alumnos se formulan está asociado con la práctica pedagógica tradicional, en la cual es habitual la pregunta literal.

Los estudios de Almelhi (2014), Arango y Sosa (2008), Guerra y Forero (2015), Haria y Midgette (2014), Ramos (2013) y Silvestri (2006) también sostienen que la formulación de preguntas dirigidas tanto al texto como al docente ayudan a mejorar la comprensión, principalmente en los niveles literal e inferencial, aunque no tanto en el nivel crítico. No obstante, hubo cambios positivos en el grupo experimental, pues se incrementó la formulación de preguntas críticas o de nivel 4. De esta manera, se corroboraron los hallazgos de los estudios citados, respecto a que las preguntas críticas son las de mayor reto para los estudiantes, lo que indica que la escuela debe favorecer más esta estrategia.

Sobre el resumen y su relación con la comprensión de textos argumentativos, se observa que la construcción de resúmenes de nivel 3 (propriadamente dichos) muestra una correlación con mayor comprensión de la tesis, la evidencia, la conclusión y la comprensión total. Estos resultados toman sentido bajo el postulado de Solé (1998):

Las macrorreglas sirven para elaborar el resumen y, al tiempo, permiten acceso a la macroestructura del texto es decir a la representación global de su significado.

Tema, idea principal y resumen recurren a la macroestructura, ofrecen información que va de lo general a lo específico. La comprensión del texto está influida por esta jerarquía en la información, que va del tema global a las proposiciones que detallan la información. Las ideas principales y las relaciones que entre ellas establece el lector da cuenta de cómo el lector logra identificar el núcleo del significado del texto (p. 127).

En el postest, el grupo experimental muestra una notable mejoría con respecto a la formulación de resúmenes propiamente dichos, mientras disminuyen los resúmenes fallidos e indeterminados. Esta situación es totalmente contraria en el grupo control, quienes aumentan los resúmenes fallidos e indeterminados. Esta mejoría en el grupo de intervención podría indicar el impacto positivo de la intervención pedagógica, la cual abordó el reconocimiento de los elementos estructurales del texto y de la tipología textual.

Para sintetizar, en cuanto a las estrategias y su efecto en la comprensión, se encontró que el resumen y el subrayado fueron las estrategias de mayor impacto en la comprensión del texto y de sus elementos estructurales. Estos resultados están en concordancia con los hallazgos de Arango y Sosa (2009), Guerra y Forero (2015), Haria y Midgett (2014) y Pérez (2013), quienes indican que el resumen y el subrayado se influyen positivamente, pues ambas estrategias favorecen la adecuada identificación y el análisis de la superestructura textual, lo que potencia la comprensión de los textos argumentativos. Sumado a esto, Solé (1998) afirma que la “apropiación” de los elementos que constituyen la estructura típica del texto permite hacer una transición hacia un resumen adecuado.

En lo relacionado con el currículo académico, existe una concepción generalizada respecto a seguir una secuencia en la temática, los objetivos y las competencias según el grado. Para esta concepción en particular, el modelo argumentativo de Toulmin se utilizaría solo en la universidad. No obstante, los resultados de esta investigación abren la posibilidad de adoptar este modelo al inicio de la secundaria. Se podría iniciar con la identificación

de los elementos estructurales básicos: tesis, evidencia y conclusión, y paulatinamente introducir los demás elementos de la estructura textual, hasta llegar, en los grados 10.º y 11.º, al cualificador modal y a la contraargumentación, mediante el empleo de textos de mayor complejidad y tomando en cuenta que no todos los textos argumentativos tienen una superestructura fija (Perelman, 2001). Sumado a esto, la incorporación de estrategias como el subrayado, la formulación de preguntas y la elaboración de resúmenes favorecería dicha comprensión.

Conclusiones

Respecto a la pregunta que guio esta investigación, se concluye que la intervención realizada facilitó los procesos de comprensión lectora de los estudiantes. En concreto, los resultados indican una relación entre la identificación de elementos de la superestructura textual y la comprensión. Esta identificación es favorecida especialmente por estrategias como el subrayado y el resumen.

Estas dos últimas estrategias se muestran como aliadas, por lo cual su empleo simultáneo es recomendable. El subrayado apoya la identificación de los elementos estructurales y ayuda a recordar las ideas esenciales, lo que sirve para la elaboración del resumen. Este, a su vez, con la aplicación de las macrorreglas (sustitución, generalización e integración), se convierten en herramientas básicas para que los estudiantes logren la representación global del significado del texto.

El estudio presenta tres limitaciones que deben tomarse en cuenta a la hora de analizar sus resultados y de apoyarse en él para futuros programas de intervención. La primera es que el tamaño de la muestra es reducido y perteneciente a una misma institución educativa de estrato socioeconómico muy bajo y bajo. Estas características acarrearán problemas para realizar comparaciones y generalizar resultados a los escolares de grado 7.º colombianos de otros estratos y con otras posibilidades de interacciones con textos argumentativos. La segunda

radica en que la intervención es relativamente corta, lo que impide evaluar a profundidad si los cambios son sostenidos en el tiempo; para garantizar mayor apropiación de las estrategias y mejoras constantes en la comprensión, se necesitan intervenciones de mayor duración. En tercer lugar, el momento del año lectivo en que se llevó a cabo el proyecto, último trimestre del año lectivo 2019, influyó en la reducción del tamaño de la muestra, pues en este periodo se toman decisiones sobre retiros por situaciones de convivencia y bajos desempeños académicos.

Para terminar, de esta investigación se pueden derivar otras que den respuestas a algunas preguntas: ¿cómo influye el contexto en la comprensión lectora de textos argumentativos, cuando es su opinión la que también entra en juego? ¿Qué relación tienen el interés y la relevancia en la comprensión de los textos argumentativos, dado que entra en juego la opinión personal? ¿Cuál es el impacto en la comprensión lectora con la aplicación del modelo de Toulmin en la secundaria temprana?

Referencias

- Almelhi, A. (2014). Effects of teaching argumentative reading and writing by integration in an e-learning environment on literacy development in EFL College Students. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(5), 85-102. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_5_March_2014/10.pdf
- Arango S. y Sosa, M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/184/1/ComprensionLectoraTextosNiniosQuintoGrado.pdf>
- Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3(5), 13-52. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/85>
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), 5-8. <https://www.researchgate.net/publication/28269992>
- Cassany, D. (2006). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf/view
- Cortés, J. (2017). *El papel de la opinión en la comprensión del texto argumentativo. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, con estudiantes de grado 11* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. <https://repositorio.utp.edu.co/items/0a8d3ce9-823d-4493-be56-3bfde13320f4>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2022). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>
- Diakidoy, I. A. N., Christodoulou, S. A., Floros, G., Iordanou, K. y Kargopoulos, P. V. (2015). Forming a belief: The contribution of comprehension to the evaluation and persuasive impact of argumentative text. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 300-315. <https://doi.org/10.1111/bjep.12074>
- Domínguez Chávez, J. (2015). La intuición como parte de la actividad científica. *Universidad Politécnica Territorial del estado Aragua*. https://www.researchgate.net/publication/272350415_La_intuicion_como_parte_de_la_actividad_cientifica
- Figueredo, S. y Herrera, J. (2015). *Leer bien para argumentar. Pedagogía para las competencias comunicativas escritas* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Tunja, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/29651>
- Garcés, C. (2017). *Estrategia metodológica para mejorar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico: aportes desde un enfoque cognitivo de base* (Tesis de maestría). Universidad de Concepción, Chile. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2718>
- Guerra, E. y Forero, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, (22), 33-55. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658004.pdf>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. y Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>

- Haria, P. y Midgette, E. (2014). A genre-specific reading comprehension strategy to enhance struggling fifth-grade readers' ability to critically analyze argumentative text. *Reading & Writing Quarterly*, 30(4), 297-327. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.818908>
- Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). Reporte de resultados del examen Saber 11.º por aplicación 2019-4.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2020). Reporte de resultados del examen Saber 11.º por aplicación 2020-4.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). Reporte de resultados del examen Saber 11.º por aplicación 2021-4.
- Kobayashi, K. (2009). The influence of topic knowledge, external strategy use, and college experience on students' comprehension of controversial texts. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 130-134. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.06.001>
- Larson, M., Britt, M. y Larson, A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, 25(3), 205-224. <https://doi.org/10.1080/02702710490489908>
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 4(27), 30-39. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-temprana-pdf-sJKg-articulo.pdf>
- Meneses, J., Osorio, K. y Rubio, A. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 29-47. <https://doi.org/10.19052/ap.4336>
- Mújica, A., Guido, P. y Gutiérrez, R. (2012). Factores motivacionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrato social. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 21-31. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Muñoz, A. y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2019a). *PISA 2018 Results (volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed, Colombia - Country Note*. PISA, OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf
- Perelman, F. (2005). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y Vida*, 26(2), 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1300374>
- Perelman, F. (2008). *La construcción del resumen*. Fundación Lúminis. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/la-construccion-del-resumen>
- Pérez, M. (2013). Conocimiento previo y resumen de un texto argumentativo. *Folios*, (37), 3-15. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios3.15>
- Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza* (Tesis de maestría). Universidad Nacional. Medellín, Colombia.
- Renninger, K. A. y Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 3-18. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf
- Silvestri, S. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62), 493-510. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1135-la-formulacion-de-preguntas-para-la-comprension-de-textos-estudio-experimental-pdf-1wzwT-articulo.pdf>
- Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011673013>
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura y aprendizaje*. Universidad de Barcelona. Cuadernos de Pedagogía.

- Solé, I. (1997). La lectura, un proceso estratégico. *Revista Aula*, (59). <https://www.grao.com/es/producto/la-lectura-un-proceso-estrategico>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó, ICE.
- Star Writers. (2019a). *Should children be allowed to play violent video games?* <https://star-writers.com/blog/argumentative-essay-sample-children-and-video-games>
- Star Writers. (2019b). *Should high-school students follow a dress-code?* <https://star-writers.com/blog/sample-of-persuasive-essay-high-school-and-uniform>
- Taboada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 27(4), 18-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234372>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Tamayo, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.10>
- Tengberg, M. y Olin-Scheller, C. (2016). Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635-645. <http://doi.org/10.17507/jltr.0704.02>
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Estrategias de comprensión del discurso*. Academic Press.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. y Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.

Cómo citar este artículo: Galeano-Sánchez, N. y Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504-526. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>

CREACIÓN DE OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

CREATION OF VIRTUAL LEARNING OBJECTS FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL SKILLS AND THE LEARNING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

CRÉATION D'OBJETS D'APPRENTISSAGE VIRTUELS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TECHNOLOGIQUES ET L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

CRIAÇÃO DE OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES TECNOLÓGICAS E O APRENDIZADO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Delcy Carolina Parra Diettes

Directiva docente-coordinadora,
Institución Educativa Comuneros,
Bucaramanga, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0003-0589-4528>

delcy12000@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación se realizó como respuesta a las insuficientes habilidades digitales y el bajo desempeño en el inglés como lengua extranjera de los estudiantes de décimo y undécimo grado de una institución educativa pública en Bucaramanga, Colombia. El objetivo de la presente investigación-acción fue analizar la percepción de dichos estudiantes sobre la manera en que la creación, en el aula, de objetos virtuales de aprendizaje desarrolla sus competencias en las tecnologías de la información y la comunicación y facilita el aprendizaje del inglés. Los instrumentos usados para la recolección de los datos fueron la observación directa y las entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos mostró que la creación de los objetos virtuales de aprendizaje desarrolla competencias en tecnologías de la información y la comunicación en los estudiantes y motiva el aprendizaje del inglés. Dichos resultados sugieren la necesidad de llevar a cabo un rediseño curricular mediado por la tecnología y capacitación docente permanente para incentivar el uso de estos objetos.

Palabras clave: aprendizaje del inglés; competencias tecnológicas; inglés como lengua extranjera; ILE; objetos virtuales de aprendizaje; OVA; tecnologías de la información y la comunicación; TIC.

ABSTRACT

This research project was carried out in response to the insufficient digital skills and low performance in English as a foreign language among high school students from a public school in Bucaramanga, Colombia. This action-research aimed to analyze high school students' perception about how creating virtual learning objects in the classroom helped them develop skills in information and

Esta investigación se realizó bajo el título: "Creación de objetos virtuales de aprendizaje (OVA) para el desarrollo de competencias TIC y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera", para optar al título de doctora en Ciencias de la Educación, de la Universidad Cuauhtémoc, México, el cual fue otorgado el 01 de julio de 2021. Se agradece al proyecto: "La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia", del Ministerio de Educación Nacional, por su aporte en la revisión del artículo y su acompañamiento para la versión final.



Recibido: 2021-08-03 / Aceptado: 2021-10-19 / Publicado: 2022-05-18

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a14>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 527-546, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

communication technologies while enhancing their English language learning. Data were collected through direct observation and semi-structured interviews. The analysis of the data confirmed that the creation of virtual learning objects helps students to develop skills in information and communication technologies and fosters English language acquisition. Findings suggest the need to redesign curricula mediated by technology and to design ongoing teacher training to encourage the use of these objects.

Keywords: English learning; technological skills; English as a foreign language; EFL; virtual learning objects; VLO; information and communication technologies; ICT.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche a été mené en réponse à l'insuffisance des compétences numériques et aux faibles performances en anglais en tant que langue étrangère des élèves de dixième et onzième année dans un établissement d'enseignement public de Bucaramanga, en Colombie. L'objectif de cette recherche-action était d'analyser la perception de ces étudiants sur la façon dont la création d'objets virtuels d'apprentissage en classe développe leurs compétences en technologies de l'information et de la communication et facilite l'apprentissage de l'anglais. Les instruments utilisés pour la collecte des données étaient l'observation directe et les entretiens semi-structurés. L'analyse des données a montré que la création d'objets virtuels d'apprentissage développe les compétences des élèves en matière de TIC et les motive à apprendre l'anglais. Ces résultats suggèrent la nécessité d'une refonte des programmes d'enseignement par la technologie et d'une formation continue des enseignants pour encourager l'utilisation de ces objets.

Mots clés: apprentissage de l'anglais; compétences technologiques; anglais langue étrangère; ALE; objets virtuels d'apprentissage; OVA; technologies de l'information et de la communication; TIC.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em resposta à insuficiência de habilidades digitais e ao fraco desempenho em inglês como língua estrangeira de estudantes da décima e décima primeira série em uma instituição pública de ensino em Bucaramanga, Colômbia. O objetivo desta pesquisa de ação foi analisar a percepção destes estudantes sobre como a criação de objetos virtuais de aprendizagem em sala de aula desenvolve suas competências em tecnologias de informação e comunicação e facilita o aprendizado do inglês. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação direta e entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados mostrou que a criação de objetos virtuais de aprendizagem desenvolve as competências dos estudantes em TIC e os motiva a aprender inglês. Estes resultados sugerem a necessidade de redesenho de currículo mediado pela tecnologia e treinamento contínuo de professores para incentivar o uso destes objetos.

Palavras-chave: aprendizagem de inglês; habilidades tecnológicas; inglês como língua estrangeira; ILE; objetos virtuais de aprendizagem; OVA; tecnologias da informação e comunicação; TIC.

Introducción

La tecnología se ha convertido en un elemento necesario para la sociedad actual. El impacto generado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sin duda ha contribuido tanto al mejoramiento y la eficacia de la búsqueda de información, como al acceso a nuevos ambientes de aprendizaje al interior de las aulas (Colombia, Ministerio de Educación Nacional — MEN—, 2013, p. 7). Sin embargo, aún no se puede hablar de una masificación en el uso de estos recursos con fines educativos, sobre todo en países en vía de desarrollo como Colombia, donde el promedio nacional, entre el 2010 y el 2019, fue de ocho estudiantes por computador (Colombia, MEN, 2020). Solo cuando las TIC son el eje vertebrador del currículo, se apunta a que la institución educativa se contextualice con las nuevas formas de enseñar y de aprender y, por consiguiente, logre una mayor eficacia en su labor. Para Sánchez (2014), esta eficacia ocurre cuando los estudiantes seleccionan herramientas tecnológicas que les permiten obtener nueva información actualizada, para luego analizar, sintetizar y presentar profesionalmente los resultados.

Por otro lado, se requiere desarrollar, en los estudiantes, mayores niveles de desempeño en lenguas extranjeras, como el inglés, que les permita interpretar cualquier tipo de información relacionada con su área de estudio y estar en la capacidad de transformarla y reeditarla de acuerdo con las necesidades de su contexto (Vásquez, 2020). Esto se soporta al encontrar que si bien, en Colombia, se promueve un nivel de inglés de B1 para el final de la educación media, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Colombia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), hasta el 2018 solo el 4,3 % de los jóvenes de instituciones educativas oficiales que presentaron las pruebas SABER 11 alcanzaron ese nivel (Colombia, MEN, 2018). Con estos resultados, y debido a sus diversos ritmos de aprendizaje y su bajo nivel de autonomía escolar, se hace pertinente impulsar a los estudiantes a palpar lo que aprenden y proyectarlo para

responder a los desafíos de su entorno, superando estas carencias junto al desarrollo de competencias tecnológicas (Valero *et al.*, 2019).

Así, las estrategias de aprendizaje utilizadas repercuten de manera directa en el bajo desempeño de los estudiantes en el idioma, por cuanto estas inciden en el éxito escolar (Parra, 2013). Se requiere, entonces, la intervención docente, para hacer un énfasis en las estrategias, con el fin de que los estudiantes disminuyan la ansiedad y se alienten a sí mismos; fomenten la toma de la propia temperatura emocional, es decir, que conozcan sus emociones y las sepan controlar; así como potencien el autorrefuerzo, y permitan el planteamiento de preguntas, la cooperación y la empatía con otros. Al aumentar el nivel de motivación, la energía y la actividad de los estudiantes, se incide de manera positiva en el aprendizaje. Además, les favorece para identificar metas personales, como también para iniciar y persistir en determinadas experiencias educativas.

De este modo, la investigación —de la que aquí se da cuenta— surge en el aula de inglés de una institución educativa pública de la ciudad de Bucaramanga, Colombia, para atender a estas dos problemáticas: la carencia de habilidades digitales y el bajo desempeño en el inglés como lengua extranjera de los estudiantes de los grados 10.º y 11.º. Por lo tanto, al interior de las áreas fundamentales, se detectó la necesidad de brindarles a los jóvenes de la educación media una formación más específica, con miras a alcanzar la misión institucional en las modalidades técnicas, y así fortalecer, en aquellos, las competencias comunicativas en el idioma y de uso de las TIC, mediante una estrategia de aula innovadora.

Es importante resaltar que múltiples investigaciones han utilizado estrategias que promueven un avance en la innovación pedagógica, mediante el uso de las TIC, con el objetivo de impulsar el desarrollo de competencias (Ceballos *et al.*, 2019; Escobar, 2016; Feria-Marrugo y Zúñiga-López, 2016; Gancino, 2016; Gómez y Mateus, 2016;

Hernández, 2019; León, 2011; Méndez, 2020; Molano *et al.*, 2018; Tiscareño *et al.*, 2011). Sin embargo, de estas investigaciones citadas, ninguna aborda la manera en que el diseño y la creación de los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), por los propios estudiantes —y no por agentes externos, especialistas en creación de contenido—, inciden en el aprendizaje del inglés mientras desarrollan sus competencias tecnológicas.

Por medio de la experiencia al interior del aula, se pone en práctica el conocimiento y la aplicación del inglés técnico, mediante algunas herramientas tecnológicas virtuales con plataformas en línea, como JClic, Hot Potatoes, Moovly, Powtoon, Scratch y Vyond, entre otras. Así, por tratarse de un estudio de tipo descriptivo, surge el siguiente planteamiento general, para abordar la problemática a la luz de la investigación-acción: ¿cómo desarrollar competencias en TIC en los estudiantes de educación media, a través de la creación de OVA en el aula para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

530

De esta manera, los objetivos específicos de la investigación se enmarcan en tres aspectos: identificar los OVA creados por estudiantes de educación media para el aprendizaje del inglés; reconocer las actitudes y creencias que tienen los estudiantes sobre el diseño y la elaboración de los OVA en el desarrollo de sus competencias TIC; y describir las habilidades digitales con que cuentan los estudiantes de educación media y que les permite el diseño e implementación de los OVA.

En la próxima sección se plantea el sustento teórico de este problema de estudio, para comprender la manera en que los OVA son consideradas herramientas TIC de apoyo pedagógico y el uso de estos en el aprendizaje del inglés a la luz de otras investigaciones.

Marco teórico

En este apartado se hace un acercamiento a los OVA como herramientas TIC, se expone la metodología empleada para su creación, y se presentan algunos los teóricos que soportan el aprendizaje del inglés

mediado por la tecnología, las competencias TIC a desarrollar en los estudiantes, así como los estudios empíricos que facilitan la comprensión del estado del arte del problema de estudio en otros contextos.

Objetos virtuales de aprendizaje como herramientas de tecnología de la información y la comunicación

El término “objeto de aprendizaje” fue acuñado por Hodgins (2000), quien relacionó los bloques LEGO® con bloques de aprendizaje normalizados, con fines de reutilización en procesos educativos. Los OVA cumplen un papel importante, debido a su forma de presentar contenidos y de transferir conocimientos, pues ayudan a promover el autoestudio y el aprendizaje a través de medios virtuales, con ayuda de las TIC (Callejas *et al.*, 2011).

El MEN, por su parte, los define como todo material estructurado de una forma significativa, con propósitos educativos de carácter digital, que se difunden y consultan a través de Internet. El objeto de aprendizaje cuenta con una ficha de registro o metadato, que consiste en un listado de atributos que describen el fin para el que fue diseñado el objeto, lo cual facilita la catalogación y el intercambio del mismo entre los usuarios (Colombia, MEN, 2006). Entre las características de los OVA se tienen: flexibilidad, personalización, modularidad, adaptabilidad, reutilización y durabilidad.

De la misma forma, la clasificación de los tipos de objetos de aprendizaje referida por Callejas *et al.* (2011) destaca cuatro tipos de objetos según su finalidad: 1) los *objetos de instrucción*, que tienen como objetivo apoyar el aprendizaje y donde el aprendiz desempeña un rol que tiende a ser pasivo (Wiley, 2003); 2) los *objetos de colaboración*, desarrollados para la comunicación en ambientes de aprendizaje colaborativos; 3) los *objetos de práctica*, como los que fueron materia del presente estudio, basados en el autoaprendizaje, que implican una alta interacción del aprendiz, y 4) los *objetos de evaluación*, cuya función es hallar el nivel de conocimiento adquirido por el aprendiz.

Metodología para la creación de los objetos virtuales de aprendizaje

A partir del estudio realizado por Sánchez (2014), se tiene un panorama de las metodologías implementadas en las universidades públicas y privadas, dirigidas a sus propios estudiantes, con respecto a la formulación, el diseño, el desarrollo, el uso, la apropiación y la producción de contenidos educativos a través de los OVA en Colombia. En esta investigación se destaca la *metodología de diseño de objetos de aprendizaje* de la Universidad del Valle, como una propuesta de diseño gráfico, de producción y utilización de medios, concebida sobre las etapas del modelo de Ingeniería Web o Iweb, del ciclo de vida para el desarrollo de *software*, propuesto por Pressman (2006).

Las cinco fases de esta metodología de la Universidad del Valle, según Borrero *et al.* (2009), y que fueron adaptadas para la presente investigación, son:

1. Formulación y planificación.
2. Análisis.
3. Ingeniería.
4. Generación de páginas y pruebas.
5. Evaluación del cliente.

Aprendizaje del inglés mediado por la tecnología

Psicólogos cognitivos e investigadores en el campo de la adquisición de lenguas, como Krashen (1983), Oxford (1990) y Vygotsky (1989), sostienen que para lograr un aprendizaje eficaz en la construcción de conocimiento y de significado se requiere desarrollar determinadas estrategias de aprendizaje. Además, transferir dichas estrategias a situaciones diferentes a aquellas en la que se aprendieron, para así resolver nuevos problemas.

Esta eficacia puede analizarse en cuanto a factores como la capacidad que ofrecen la motivación por el aprendizaje, el rol del estudiante y del docente, y la gestión de grupos de trabajo, para alcanzar los objetivos del aprendizaje en el desarrollo de las

competencias en el individuo, y que sean satisfactorios y cumplan con sus necesidades (Morales Salas *et al.*, 2019).

Autores como Richards y Lockhart (1998), por su parte, proponen una clasificación sobre los tipos generales de *estrategias de aprendizaje del inglés*: estrategias de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas y afectivas. El favorecer la independencia de los estudiantes con estas estrategias no implica que se relegue al docente; por el contrario, su papel se diversifica y extiende, pues se asume como mediador, al poner a prueba su creatividad e ingenio para captar el interés del estudiante y mantenerlo motivado (Escobar, 2016).

De igual manera, el docente puede hacer uso de las nuevas TIC, como medio para el conocimiento directo de la lengua extranjera (Hernández, 2017). Por tanto, añade recursos para aumentar la atención y el interés del estudiante, haciéndolo partícipe de la lengua inglesa (Gardner, 2005). Como lo han demostrado estudios como el de Redondo y Urbina (2019), la mayoría de estudiantes prefiere una educación mediada por las TIC frente a la metodología de enseñanza tradicional, la cual no utiliza ayudas digitales. Además, como lo manifiesta Miranda (2015), prefieren participar y ser protagonistas de su aprendizaje, al considerar que, por medio de las nuevas tecnologías, se aprende mejor y que la información se gestiona de manera rápida y eficiente.

Competencias en tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar en los estudiantes

En el foro “Evaluación y enseñanza de las competencias del siglo XXI” (Fundación Omar Dengo, 2014) se destacaron cuatro competencias: maneras de vivir en el mundo, maneras de pensar, maneras de trabajar y herramientas para trabajar. De esta última se desprenden dos competencias principales: la apropiación de las tecnologías digitales, vista como la capacidad para explorar, crear, comunicarse y producir utilizando las tecnologías como herramientas; y el manejo de la información,

entendida como la capacidad para acceder a la información, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y precisa.

Igualmente, se formuló una serie de principios de las competencias: aprender con tecnología, aprender haciendo, aprender en colaboración con otros, aprender de acuerdo con las necesidades e intereses propios, conducir el propio aprendizaje y desarrollar nuevos roles de interacción para los docentes y los estudiantes (Fundación Omar Dengo, 2014).

Estudios empíricos previos

Con el fin de mostrar cómo el desarrollo de competencias en TIC incide en el aula, a continuación se presentan algunas investigaciones, en el contexto nacional, que abordan dicha línea en años recientes; específicamente, se ocupan de temas como la elaboración de material interactivo como herramienta pedagógica en la asignatura de inglés; el uso de las TIC como estrategia pedagógica; el desarrollo de competencias tecnológicas en el aprendizaje del inglés mediado por las TIC; el uso de estrategias de enseñanza para la motivación y el aprendizaje autónomo; los escenarios de implementación de los OVA en el aula para educación básica y media, así como la influencia de los OVA en el desarrollo de la comprensión lectora en el aprendizaje del inglés.

Para iniciar, en el año 2016, se desarrolló una investigación en el municipio de Belmira, Antioquia, con estudiantes de educación básica primaria. Allí se diseñó e implementó una propuesta didáctica, apoyada en material interactivo, como herramienta pedagógica en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la asignatura de inglés (Escobar, 2016). Un estudio similar demuestra que las estrategias pedagógicas con el uso de las TIC le permiten al docente la planeación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, que permita fomentar, en los estudiantes, el trabajo autónomo, colaborativo y participativo, mejorar sus desempeños y fortalecer su competencia comunicativa (Ceballos *et al.*, 2019).

Respecto a la integración de las TIC en la enseñanza del inglés, se identificaron estudios como los de Gómez y Mateus (2016), Feria-Marrugo y Zúñiga-López (2016), y Redondo y Urbina (2019), en los que se estableció el aporte de las estrategias didácticas del aprendizaje para la comprensión, mediadas por TIC, para el aprendizaje de las competencias comunicativas del inglés. De acuerdo con esto, se reflexionó acerca de que estas metodologías no solo dependen de la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino también de la alfabetización y la disposición de los docentes para utilizarlos.

De igual manera, con relación al uso de las TIC y el desarrollo de la autonomía en el área de inglés, los estudios de León (2011) y Méndez (2020) establecieron la relevancia de algunas herramientas digitales representadas como OVA, en ambientes virtuales de aprendizaje como *Moodle*, que sirven para el apoyo en las clases. Se identificó su papel didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las metodologías y el conocimiento de los OVA por parte del docente.

Otros estudios contemplan la manera en que los OVA pueden implementarse en escenarios de la educación básica y media. Este es el caso del estudio de Molano *et al.* (2018), en el cual se privilegió el uso de tres modelos de evaluación, como son: el modelo de calidad de objetos de aprendizaje (CODA), la evaluación de calidad en los objetos de aprendizaje (ECOBA) y el modelo *Learning Object Review Instrument* (LORI), en concordancia con los lineamientos dados por el MEN en las áreas obligatorias y fundamentales, de los derechos básicos de aprendizaje, y se atendieron factores tecnológicos, funcionales y pedagógicos que la sustentan.

Por último, estudios como los realizados por Gancino (2016), Hernández (2019) y Tiscareño *et al.* (2011) profundizan sobre la influencia que tiene la utilización de recursos tecnológicos, como los OVA, en el desarrollo de competencias para la comprensión lectora en un segundo idioma.

Método

Este estudio se abordó desde el enfoque cualitativo, con un carácter de investigación-acción, para sus etapas en espiral de planeación, acción, observación y reflexión, basadas en Carr y Kemmis (1986) y Elliott (1993), las cuales se articularon con las cinco fases del modelo iWeb para el diseño de los objetos de aprendizaje.

Es de subrayar que esta investigación es el resultado de la labor de la docente de inglés de educación media, quien por más de tres años implementó, en su estrategia de enseñanza, la vinculación de las nuevas tecnologías para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés. De igual forma, los impulsó sobre el uso del inglés técnico requerido para el manejo del aula de robótica en el área de tecnología e informática, dado que muchos de los manuales de uso y *software* de trabajo en programación de los robots requieren el dominio de vocabulario de inglés técnico que no se había desarrollado antes.

Además, los estudiantes de décimo y undécimo crearon los OVA que fueron utilizados para reforzar las temáticas de inglés técnico por parte los estudiantes de grados inferiores. Estos últimos, a su vez, evaluaron los OVA como usuarios de los mismos. A esta estrategia se le llamó *Technical English: Virtual Learning Objects* (TEVLO).

A continuación se presentan los participantes y los procesos de selección de estos; los momentos de diagnóstico y planificación de la estrategia; los instrumentos para la recolección de los datos; el diseño de intervención y el tipo de análisis de los datos desarrollado.

Participantes

La población que elaboró los OVA estuvo conformada por el total de los 240 estudiantes de los grados 10.º y 11.º, de los tres años de implementación del proyecto. Es de considerar que los estudiantes de décimo del primer y segundo año eran parte de la población de undécimo del año siguiente. Se seleccionaron estos estudiantes, dado que poseen un mayor dominio de las herramientas tecnológicas requeridas para diseñar los OVA, así como el conocimiento de las temáticas de inglés técnico que compartieron con un promedio de 160 estudiantes de los niveles inferiores, de 6.º y 7.º grado, de la misma institución, y que interactuaron como usuarios de los OVA creados.

En términos de género y edad, la población estuvo conformada el 45 % por mujeres y el 55 % por hombres, con edades entre los 14 y los 20 años. En la Tabla 1 se muestra la cantidad de estudiantes alcanzados con el proyecto de integración de los OVA en el aula y que obedeció a la población total observada.

En un segundo momento, se seleccionó una muestra de voluntarios. Por cada grupo de trabajo que desarrolló los OVA, se identificaron 18 participantes, que lideraban cada uno de los grupos de trabajo, y cuyos padres firmaron los consentimientos informados.

Recolección de datos

Se eligieron tres momentos para la recolección de los datos: el primero, por medio de la observación directa, con toda la población. Este tipo de observación sirvió para conocer las etapas realizadas

Tabla 1 Población total estudiantes del proyecto TEVLO

Año de implementación	Estudiantes de décimo	Estudiantes de undécimo	Total anual de estudiantes de educación media
Año 1	55	52	107
Año 2	72	47	119
Año 3	61	65	126

Fuente: Elaboración propia, basada en listados de estudiantes matriculados.

para la creación de los OVA, reconocer los programas en línea (utilizado en tiempo real, en una página web específica, para crear contenido en internet) y el *software* (que puede ser descargado y trabajado sin conexión, para luego ser alojado en algún ambiente virtual de aprendizaje) seleccionados, así como evidenciar las competencias digitales desarrolladas por los estudiantes mientras elaboraban los OVA. Para ello, se utilizó como instrumento un formato adaptado del modelo de Makar (2006), validado por la doctora en semiótica Erika Moreno Bueno.

Como segundo momento, se consideró la muestra de voluntarios. Así, estos estudiantes proveyeron la información suficiente para dar respuesta al problema de investigación y respondieron a las entrevistas semiestructuradas, con 14 preguntas abiertas que fueron transcritas posteriormente. Tanto la observación directa como estas preguntas se asociaron a cuatro categorías de análisis para conocer aspectos como: los programas o las plataformas en línea empleados para el diseño de los OVA, su objetivo y población a la que estaban dirigidos. Dichas categorías son especificadas más adelante.

Además, en cuanto a las actitudes y creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés mediante los OVA, se indagó sobre si su diseño mejoró el desempeño en el aprendizaje del inglés técnico. Igualmente, se consultó sobre las fortalezas en el uso de las TIC que utilizaron para diseñarlos, y qué habilidades digitales desarrollaron con su creación.

Finalmente, como tercer momento en la recolección de los datos, se preguntó sobre el impacto que tuvo el diseño de los OVA para la institución, con el fin de conocer si fueron aceptados por los estudiantes a quienes estaban dirigidos. Asimismo, sobre si consideraron significativo este tipo de proyectos para mejorar el aprendizaje del inglés, la aplicación de la experiencia de aula a otras asignaturas, así como su nivel de satisfacción con la creación de los OVA en los que participaron.

Diseño de intervención

La Tabla 2 presenta los pasos adaptados y ejecutados por la docente en el aula de inglés para la intervención de la investigación-acción en cada una de las características propuestas por sus precursores Carr y Kemmis (1986) y Elliott (1993), para sus etapas en espiral de planeación, acción, observación y reflexión.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos con estos instrumentos se analizaron mediante el *software* ATLAS.ti y surgieron las conclusiones de relevancia sobre el marco teórico elaborado. Las cuatro categorías enunciadas en la Figura 1 muestran las principales incidencias obtenidas en el análisis de los datos de las observaciones y entrevistas realizadas, al ser contrastadas con la teoría, para la triangulación de la información.

Primero, se observaron los OVA creados por los estudiantes en cuanto a los programas y el *software* empleados. Igualmente, para analizar las actitudes y creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés mediante el diseño de los OVA, se tuvo en cuenta la clasificación realizada por Oxford (1990), referenciada por investigadores como Richards y Lockhart (1998), al definir las estrategias de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas y afectivas, que repercuten en el aprendizaje de otro idioma, por cuanto inciden en la motivación hacia el aprendizaje y mejoran su desempeño. Luego, se identificaron las habilidades digitales que desarrollan los estudiantes, para analizar el impacto y la aceptación de los OVA por parte de los estudiantes de grados menores.

Resultados

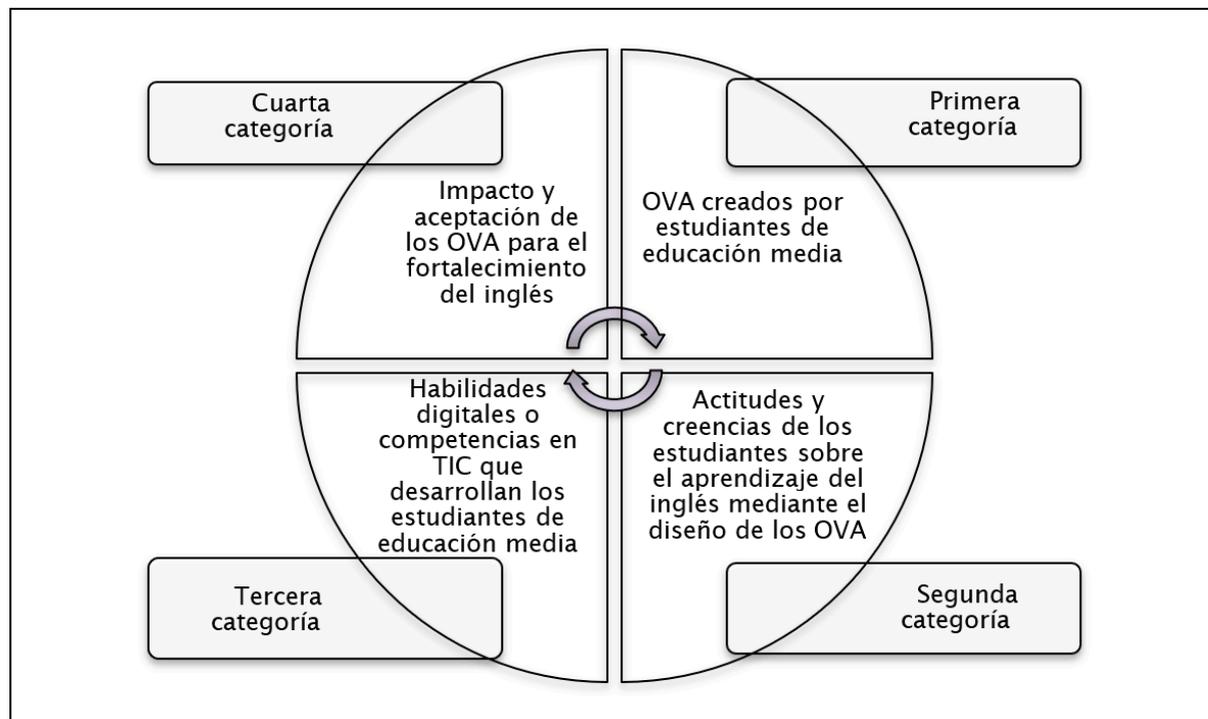
Esta sección se organiza de acuerdo con las categorías y subcategorías que dan cuenta de los hallazgos del análisis de los datos, los instrumentos que permitieron formularlas y la reflexión propia de la investigación-acción implementada:

Tabla 2 Diseño de intervención

Etapa de la investigación-acción	Metodología de diseño de los ova	Intervención en el aula
Planeación	Formulación y planificación	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentación teórica para estudiantes de 10.º y 11.º sobre inglés técnico: los referentes conceptuales y contenidos se basaron en el libro de Inglés Técnico: <i>Technical English 1 Pearson/Longman</i> Presentación de <i>software</i> y plataformas en línea para el diseño de los OVA Explicación de los objetivos del proyecto, su importancia, impacto y material digital necesario para alcanzar el producto final Formulación del cronograma general y grupal del proyecto (tiempos, responsables y recursos) Definición de metas y objetivos del proyecto Elaboración de la ficha de metadatos (Título del proyecto, su descripción, idioma, palabras clave, autor(es), entidad, versión del OVA, duración o tiempo en uso y público)
	Análisis	
Acción	Ingeniería	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de los requisitos técnicos y de diseño de los OVA conforme a las plataformas y el <i>software</i> seleccionados con imágenes y sonidos Selección del material audiovisual de uso libre Registro de encuentros grupales en el formato de minutas (fecha de reunión, participantes, acuerdos y evidencias)
	Generación de páginas y pruebas	<ul style="list-style-type: none"> Ejecución de los programas y el <i>software</i> seleccionados para la elaboración de los OVA Identificación y corrección de errores (autoevaluación) Socialización, para los compañeros y la docente, de los OVA elaborados.
Observación		<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de la docente, mediante una rúbrica, de criterios como: participación en el trabajo colaborativo, cumplimiento de objetivos y metas, consideración del público, aprovechamiento del programa, entrega oportuna, observaciones y sugerencias de mejora (heteroevaluación)
Reflexión	Evaluación del cliente	<ul style="list-style-type: none"> Diligenciamiento del formato de “Presentación a pares”, con evaluación entre los grupos (coevaluación) Corrección de últimos errores Valoración final del proyecto (evaluación sumativa) Cargue de los OVA en la página web del proyecto La docente presenta una evaluación tipo Likert, diligenciada por estudiantes de 6.º sobre el nivel de satisfacción con los OVA subidos a la página web (contenido, conocimiento del material, música, sonidos e imágenes empleados, facilidad de navegación, interfaz o apariencia) Tabulación de la información Análisis de los resultados (evaluación formativa) Reflexión pedagógica, por parte de la docente, sobre la relevancia de la intervención con respecto a los resultados de la evaluación Conclusiones y recomendaciones generales

OVA: Objetos virtuales de aprendizaje.

Figura 1 Categorías de análisis de las unidades de datos



OVA: Objetos virtuales de aprendizaje; TIC: Tecnologías de la información y la comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

536

1. OVA creados por estudiantes de educación media. Subcategorías: *softwares* educativos y plataformas para la creación de los OVA, características de los OVA. Instrumentos: observación directa y entrevistas.
2. Actitudes y creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés mediante el diseño de los OVA. Subcategorías: mejora en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de los OVA, estrategias de aprendizaje del inglés, motivación hacia el aprendizaje. Instrumentos: entrevistas.
3. Habilidades digitales o competencias en TIC que desarrollan los estudiantes de educación media. Subcategorías: interacción entre lo tecnológico, el contenido y lo pedagógico, competencias para el siglo XXI. Instrumentos: entrevistas.
4. Impacto y aceptación de los OVA para el fortalecimiento del inglés. Subcategorías: uso de las

TIC en el contexto educativo, experiencia innovadora y significativa en el aula. Instrumentos: observación directa y entrevistas

Objetos virtuales de aprendizaje creados por estudiantes de educación media

Los OVA creados por los estudiantes para el aprendizaje del inglés, que finalmente fueron publicados en la página web del proyecto, se elaboraron en diferentes aplicaciones y *softwares* educativos, como pudo corroborarse mediante la observación directa y las entrevistas semiestructuradas.

Los más utilizados fueron JClick, una aplicación Java donde realizaron diversos tipos de actividades educativas: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas, entre otras, que no requirieron de conexión a internet para su diseño ni ejecución. Otros estudiantes utilizaron Vyond, al crear videos animados que se comparten fácilmente por la red y fueron incrustados en la página web;

además, otros grupos de estudiantes desarrollaron su OVA con el *software* Hot Potatoes, en el que elaboraron varios ejercicios interactivos multimedia.

Por otro lado, algunos estudiantes aprendieron sobre programación y animación con Scratch, con un lenguaje sencillo e intuitivo, al desarrollar historias interactivas con juegos que simulaban caricaturas.

Igualmente, quienes usaron Pixton, crearon historias con viñetas propias de los cómics, donde escenificaron elementos del vocabulario del inglés técnico como si fuera un libro interactivo. Los dos últimos grupos de estudiantes usaron las plataformas Moovly y Powtoon, y en formato video, crearon animaciones que incluían audio e imágenes en movimiento.

Sobre la primera categoría de análisis, en la Figura 2 puede verse la relación entre la información descrita en los hallazgos de la observación directa y las características de los OVA: la personalización, los metadatos, la adaptabilidad, la durabilidad, la flexibilidad, la modularidad, y la reutilización (Wiley, 2003).

Es de resaltar que los *softwares* educativos y plataformas en línea, como JClick, Hot Potatoes, Scratch, Moovly, Pixton, Powtoon, Vyond, entre otros, tomaron su relevancia en la construcción de estrategias de comunicación entre los participantes, para facilitar el intercambio de información y favorecer las habilidades de autorregulación en los estudiantes. Esto, a su vez, hace que el docente sea más consciente y se ajuste a las necesidades y expectativas de los estudiantes, mientras se da solución a los requerimientos institucionales.

Figura 2 Características de los OVA según Wiley (2003) en la observación directa realizada



ABP: Aprendizaje basado en proyectos; OVA: Objetos virtuales de aprendizaje; TIC: Tecnologías de la información y la comunicación.

Actitudes y creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés mediante el diseño de los objetos virtuales de aprendizaje

Para esta categoría, fue necesario cotejar las respuestas dadas en las entrevistas con los elementos observados en el aula, que denotaron las actitudes y creencias de los estudiantes. Al contrastarlas con la teoría existente al respecto, se respondió al segundo objetivo específico de la presente investigación, que requería analizar las percepciones que los estudiantes tenían sobre el diseño de los OVA en el desarrollo de sus competencias TIC. La Figura 3 da cuenta de esta categoría de análisis desde la fundamentación teórica en inglés técnico para estudiantes de décimo y undécimo, hasta la entrega final del trabajo y la evaluación a estudiantes de grados inferiores.

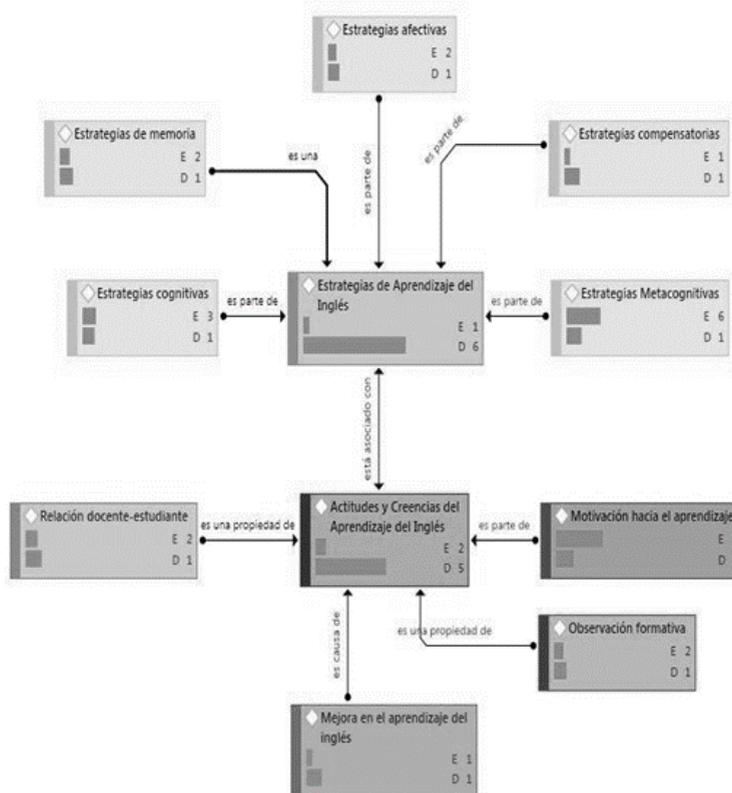
Se evidenció un alto nivel y sentido de la utilidad en la realización de los OVA con la pregunta

de la entrevista sobre si el diseño de los OVA mejoró su desempeño en el aprendizaje del inglés técnico. Todos los participantes respondieron afirmativamente, teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden mejor mientras que la información se gestiona de manera rápida y eficiente por medio de las TIC.

Entre las *estrategias de aprendizaje del idioma* que emplearon los estudiantes, las *estrategias de memoria* fueron reforzadas por la docente con las temáticas vistas sobre inglés técnico en los primeros periodos académicos, y se usaron los OVA como mecanismos para que los estudiantes asimilaran nuevos conceptos al interiorizar el vocabulario.

Sobre este aspecto, los entrevistados mostraron la manera en que el conocimiento del inglés técnico es descubierto por ellos mismos y se transforma en conceptos que incluyen en sus proyectos, para

538 **Figura 3** Actitudes y creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés mediante el diseño de los OVA



E: Enraizamiento; D: Densidad; OVA: Objetos virtuales de aprendizaje.
 Fuente: Elaboración propia a partir del software atlas.ti.

presentarlos a los compañeros de grados inferiores. Esto respondieron los estudiantes sobre el propósito del vocabulario de inglés técnico que fue trabajado en cada grupo, de acuerdo con el OVA diseñado:

Decirles a los estudiantes cómo dar las fechas y las horas en inglés (Entrevista-E4).

Dar a conocer, por medio del programa, las herramientas en inglés (Entrevista-E5).

Que todos se enteren de vocabulario, de cómo comprar un objeto (Entrevista-E11).

Por su parte, con las *estrategias compensatorias*, se adquirió mayor destreza en el manejo de las plataformas, mientras los estudiantes usaban otros recursos tecnológicos de internet al explorar diversas páginas web con contenido en inglés.

Por otro lado, las *estrategias metacognitivas* utilizadas fueron evidentes, al denotar la autonomía como pilar básico en su capacidad autodidacta. Los estudiantes se reunieron libremente en otros momentos fuera del aula de clase y diligenciaron el formato de minuta, en el que daban muestra de su propio esfuerzo por cumplir tanto con el cronograma como con el objetivo final de sus productos; además, reconocían sus propios procesos de aprendizaje y evaluaban sus avances.

Así, los estudiantes manifestaron una interdependencia positiva, que comprende la interacción con el conocimiento en el ejercicio de la responsabilidad individual para el cumplimiento de sus objetivos y el fortalecimiento de sus habilidades, como se percibe en las respuestas E6 y E7:

Ayuda a entender nuevos programas y poderlos manejar fácilmente, como si fuéramos expertos (Entrevista-E6).

Pudimos identificar las imágenes y textos para incluir en las actividades; buscamos tutoriales para usar el programa (Entrevista-E7).

En lo que respecta a las *estrategias afectivas* que le permiten al estudiante controlar mejor sus

emociones, los estudiantes entrevistados afirmaron que la plataforma escogida fue práctica de usar y facilitó el aprendizaje. Algunos de los estudiantes entrevistados manifestaron su afinidad con el uso de la tecnología y la utilidad de la misma en el ámbito educativo, al decir que:

Me gustan las imágenes y sonidos para mejorar la pronunciación (Entrevista-E3).

Como me encanta la tecnología, me gustan las aplicaciones y programas para mejorar el inglés (Entrevista-E5).

El colegio no tiene ninguna otra página web con trabajo de estudiantes; entonces, eso hace que este proyecto sea más *chévere* (Entrevista-E10).

Además, la página web fue interactiva para el público, así como agradable visualmente, al manifestar su afinidad con el uso de la tecnología y la utilidad de esta en el ámbito educativo.

El contacto e interacción con las nuevas tecnologías es el primer eslabón para disminuir la ansiedad en el aprendizaje del inglés que algunos estudiantes presentan en contextos de aula tradicionales y les motiva a mejorar sus desempeños en el uso del idioma (Redondo y Urbina, 2019). De acuerdo con esto, para la motivación tanto intrínseca, extrínseca y trascendente del estudiante, se reconoce la emoción, las necesidades, los intereses y las expectativas de los estudiantes frente a la definición de los objetivos de trabajo grupal. Como prueba de ello, los estudiantes entrevistados también se mostraron optimistas sobre los resultados esperados de los OVA creados, teniendo en cuenta sus objetivos iniciales:

Poder dar a conocer nuestro trabajo a estudiantes y a la docente, por medio de un proyecto dinámico y motivador (Entrevista-E9).

Llevar a los estudiantes y/o docentes, información y actividades, la cuales les faciliten estudiar y/o implementar sus clases (Entrevista-E17).

Este proyecto busca como objetivo facilitar el trabajo o el aprendizaje de los grados menores en la asignatura de inglés de la rama de inglés técnico (Entrevista-E13).

Habilidades digitales y competencias en tecnologías de la información y la comunicación que desarrollan los estudiantes de educación media

En la entrevista aplicada, se indagó sobre las habilidades digitales con las que cuentan los estudiantes y que les permitió el diseño e implementación de los OVA, para contrastarlas con la teoría existente del modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006), donde interactúa lo tecnológico, lo pedagógico y el contenido educativo, con el fin de responder al tercer objetivo específico de la investigación. La Figura 4 muestra la relación entre la tercera categoría de análisis y sus subcategorías o códigos, de acuerdo con los principios de la enseñanza de las competencias (Fundación Omar Dengo, 2014).

De esta manera, se encontró que los estudiantes disfrutaban aprender por la mediación las nuevas tecnologías, dado que muchas de las habilidades esperadas en ellos han sido desarrolladas de forma empírica. Así mismo, en sus respuestas dieron cuenta de los

cuatro principios de las competencias del siglo XXI (Fundación Omar Dengo, 2014) que corresponden a las competencias desarrolladas, como son:

1. Aprender con tecnología, al usar variedad de programas de internet, de manera diferente y dinámica, con videos, juegos interactivos, animaciones o caricaturas digitales:

Se aprendió a usar un software de programación que ayuda a desarrollar muchas habilidades tecnológicas (Entrevista-Estudiante 10).

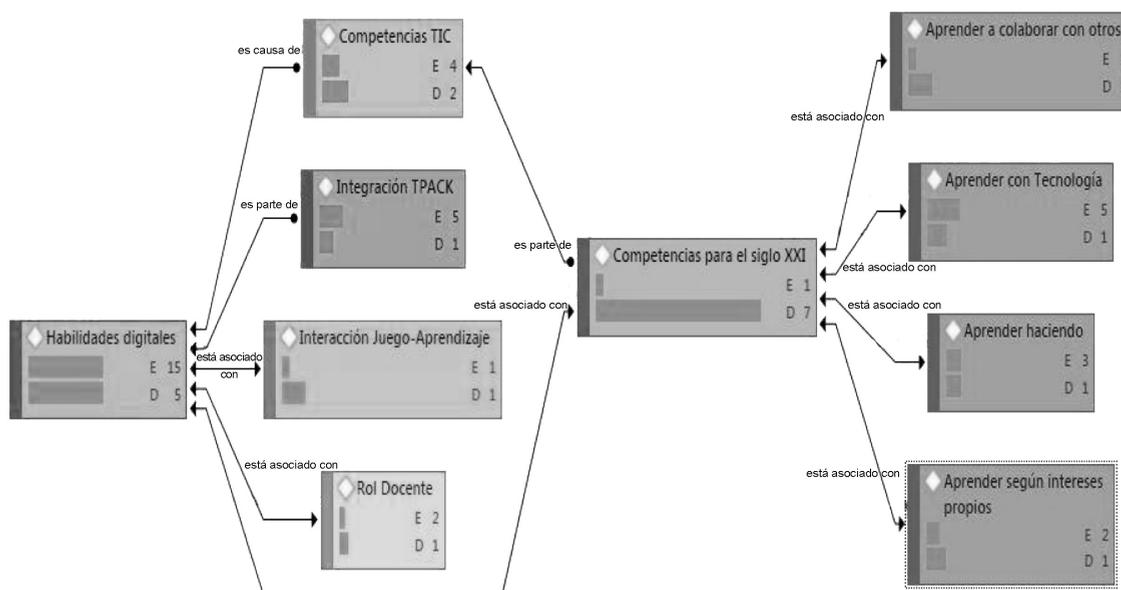
2. Aprender haciendo, al pasar de la teoría de los libros a la praxis, con creación de contenido digital:

Por medio de diapositivas didácticas e implementadas dar a conocer los vistos en el libro y temas tratados en clase Technical English. (Entrevista-Estudiante 17).

3. Aprender a colaborar con otros, mediante el trabajo colaborativo, organizado, sistemático, con roles para cada estudiante dentro del equipo:

540

Figura 4 Red semántica “Habilidades digitales”



E: Enraizamiento; D: Densidad; TIC: Tecnologías de la información y la comunicación; TPACK: *Technological, Pedagogical, and Content Knowledge*

Fuente: Elaboración propia a partir del software ATLAS.ti.

Cada integrante tuvo un rol designado, los cuales se encargaron de buscar toda la información pertinente (imágenes, trabajo de espacio) (Entrevista-E14).

4. Aprender de acuerdo con intereses propios, lo que se evidenció con la iniciativa, la autonomía y el liderazgo en la ejecución de sus proyectos:

Como me encanta la tecnología, me gustan las aplicaciones y programas para mejorar el inglés (Entrevista-E5).

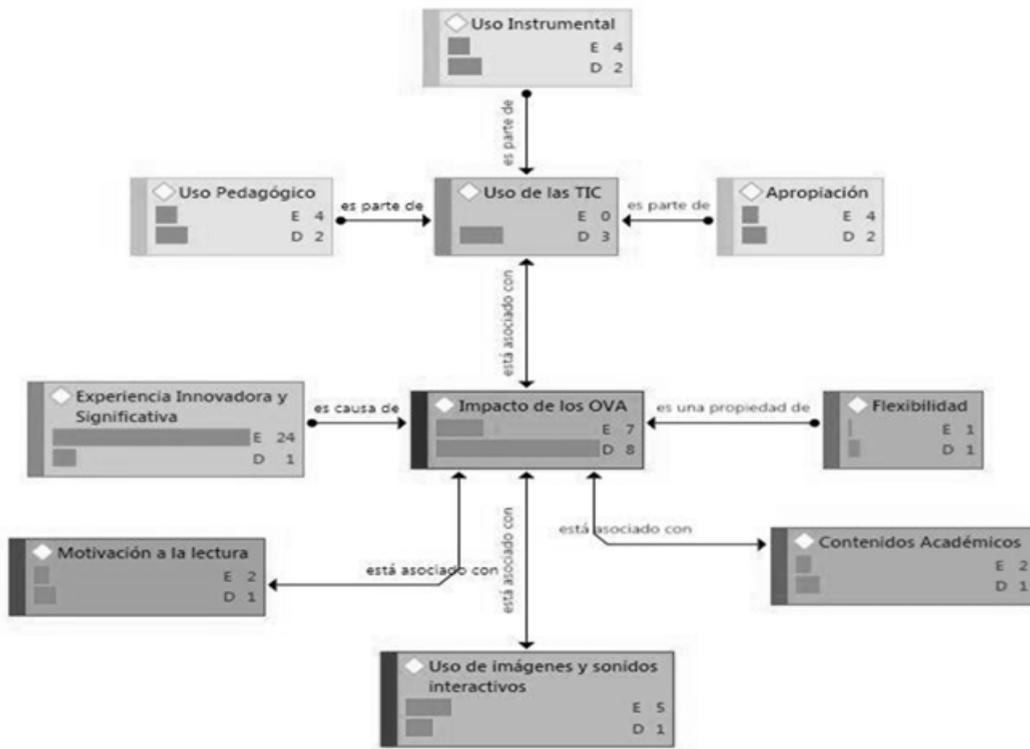
Impacto y aceptación de los objetos virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento del inglés

La cuarta categoría de análisis corresponde al impacto y la aceptación de los OVA para el fortalecimiento del inglés en los estudiantes de educación media y que fueron creados para estudiantes de grados inferiores. En la Figura 5 se plasman las subcategorías existentes de los instrumentos aplicados para el análisis de los datos.

El uso pedagógico, instrumental y de apropiación de las TIC tuvo en cuenta las necesidades de los estudiantes en su construcción, el rol protagónico en la generación de conocimiento, el sentido de la convivencia ética y solidaria, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, así como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Esta etapa fue analizada mediante la observación directa de 71 estudiantes de 6.º y 7.º que visitaron la página y realizaron la evaluación de esta. Además, brindaron herramientas para que los estudiantes de educación media tuvieran clara su percepción sobre la elaboración de sus OVA y el impacto obtenido mediante el formulario tipo Likert para medir el nivel de satisfacción de los OVA en el aula de clase, a fin de mejorarlos y corregir las fallas. El resultado de este análisis evidenció aspectos positivos, como el uso de animaciones, a

Figura 5 Red semántica “Impacto y aceptación de los OVA”



E: Enraizamiento; D: Densidad; OVA: Objetos virtuales de aprendizaje; TIC: Tecnologías de la información y la comunicación. Fuente: Elaboración propia a partir del software atlas.ti.

la par de imágenes y sonido; la diversificación de los contenidos académicos; mayor motivación a la lectura y el fomentar la capacidad del trabajo en equipo.

De esta forma, se abordó el impacto de los OVA, por cuanto constituyó una experiencia significativa implementada en el aula de clase, al cumplir con una serie de elementos inherentes a este tipo de proyectos innovadores, según lo expuesto por el MEN (Colombia, MEN, 2013). Se desarrolló como una práctica concreta, sistemática, de autorreflexión crítica al atender necesidades del contexto, y aportó a la gestión institucional, evidenciable, contextualizada, con fundamentación teórica y metodológica. Además, generó un reconocimiento positivo entre los estudiantes, al ser innovadora, creativa y ampliable a otros escenarios educativos.

Mientras la docente implementa el uso de los OVA en el aula para expresar ideas, construir colectivamente nuevos conocimientos y desarrollar estrategias novedosas, se reconfigura su práctica educativa. Igualmente, el proceso de enseñanza se convierte en exitoso cuando, después de socializar los resultados del proyecto de intervención mediante la investigación-acción, se generan nuevos escenarios de aprendizaje al interior de la institución y se puede replicar a otros contextos y comunidades académicas.

Discusión y conclusiones

En este apartado se destaca el modo en que el objetivo de la investigación —analizar la percepción de los estudiantes de educación media sobre la manera en que la creación en el aula de los OVA desarrolla sus competencias tecnológicas y su aprendizaje del inglés— se relaciona o contrasta con otros estudios similares, así como sus posibles causas. Además, se advierte acerca de la posibilidad de reflexión de la investigación-acción realizada y sus repercusiones en la práctica educativa. Asimismo, se destacan las repercusiones de estudios futuros a partir de los resultados.

Uno de los primeros hallazgos de esta investigación es reconocer los beneficios del uso de las TIC para establecer nuevas formas de interactuar con el otro a través de las tecnologías, pues es evidente que favorece que el estudiante se involucre con su propio proceso de aprendizaje y logre darle sentido. Así, el estudiante demuestra su creatividad, facilidad para la narrativa, estética en el diseño y selección de imágenes, sonidos o contenidos (Escobar, 2016). Incluso, esta investigación expande lo encontrado en otros estudios, como los de Gómez y Mateus (2016), Feria-Marrugo y Zúñiga-López (2016), así como por Redondo y Urbina (2019), dado que los OVA que fueron creados por los estudiantes, dieron muestras de la efectividad de la gamificación en el aula, como estrategia didáctica que involucra el juego en los procesos de enseñanza, para fortalecer la práctica educativa al transmitir emoción al público objetivo y deseos por aprender y mejorar su rendimiento o conocimiento en la materia, como parte de sus estrategias metacognitivas (Ceballos *et al.*, 2019).

De la misma forma que en el presente estudio, el modelo para el diseño y la construcción de los OVA Iweb, de Sánchez (2014), compacta las características inherentes a la creación de los OVA, con relación a los pasos de formulación y planificación, análisis, ingeniería, generación de pruebas y evaluación del cliente como propósito final.

Otro de los hallazgos a resaltar es que, antes de este trabajo investigativo, los estudiantes contaban con un manejo incipiente de las TIC con intereses educativos. Es la investigación-acción iniciada la que permitió que los niveles de inclusión de las TIC concluyeran sus etapas, pasando de un uso meramente instrumental de las mismas, para hacer que el estudiante se volviera partícipe en el diseño y el desarrollo de un proyecto mediado por las tecnologías. Como lo describe Miranda (2015), este proceso favoreció trabajar colaborativamente y evaluar tanto su propio aprendizaje como el de sus compañeros.

El anterior hallazgo concuerda con que las actitudes y creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés están enmarcadas en la gestión de las TIC para aprender de manera rápida y eficiente. Atendiendo incluso las estrategias de Perrenaud (2006) en el enfoque por competencias, se previene el fracaso escolar, al lograr que los estudiantes experimenten sensaciones llenas de emoción, de satisfacción de sus necesidades e intereses. Al alcanzar sus objetivos y disposiciones iniciales, los hace más optimistas, sobreesforzados y motivados tanto intrínseca como extrínsecamente. De esto se evidencia que las actitudes hacia el aprendizaje del inglés se vuelven positivas y convierten el frecuente fracaso escolar en la asignatura en una oportunidad de éxito, que estimula la asimilación de nuevos conceptos y enfoques, incluso hacia el inglés técnico, como lo expresan los estudios de León (2011) y Méndez (2020). Lo que antes era considerado aburrido y monótono en el aula, pasa a ser un escenario de juego, diversión, interacción con las tecnologías y una mejora de los resultados escolares, lo cual se configura como un reto para el docente.

Por otro lado, las habilidades digitales o competencias TIC que desarrollaron los estudiantes se enmarcan en el cambio de rol que tiene la docente para persuadirlos de dar comienzo a una forma diferente de aprender. Así, se deja de lado un poco la lectura de libros, el marcador y el tablero, para centrarse en temas más a la vanguardia de la innovación educativa con el uso de las TIC. La oportunidad de desarrollar productos digitales crea una interdependencia positiva para conectar entre lo tecnológico, lo pedagógico y el contenido educativo del modelo *TPACK* de Mishra y Koehler (2006). Un docente que abandera nuevas formas de hacer currículo transmite a sus estudiantes la capacidad de crear mientras aprende. Esto es observable en los estudios de Gancino (2016), Hernández (2019) y Tiscareño *et al.* (2011), quienes sintetizan las competencias para el siglo XXI, y pueden ser contrastados con los hallazgos encontrados, al afirmar que se aprende de manera más eficiente y rápida con los OVA, al darle sentido al aprendizaje.

Por último, en cuanto a la aceptación de los OVA entre los estudiantes de los grados inferiores, los estudiantes aplicaron una evaluación tipo Likert para el público que accedía a la página web donde estaban alojados, y allí se indagó sobre el impacto que generó en ellos las actividades presentadas. Ese informe sirvió de sustento y retroalimentación para evidenciar cuál fue el nivel de satisfacción de los estudiantes ante el proyecto liderado por los compañeros de los grados 10.º y 11.º, y poder compararlo, como lo describen Molano *et al.* (2018), con la calidad de los OVA. Por otro lado, algunos reportaron que recibieron respuestas positivas sobre las actividades, porque les permitía jugar y aprender al mismo tiempo.

De esta manera, los efectos de la apropiación de las TIC hacen que las necesidades de los estudiantes sean tenidas en cuenta al momento de asignar su rol protagónico en la generación de conocimiento. Además, se establece una invitación para que el docente se posicione en el espacio digital, al aprender a usar y aplicar nuevos recursos digitales. Es pasar de ser simples usuarios a creadores de contenidos educativos y transmitir este mismo propósito a sus estudiantes. Con esto, además, se incentiva la construcción de procesos de resolución de problemas en todos los actores educativos, haciéndolos autónomos y responsables de las acciones que puedan incidir en la mejora de sus condiciones de vida.

La trascendencia social que tiene este trabajo de investigación recae en la transformación que debe tener el rol del docente. Este debe considerar que cuenta con estudiantes hiperconectados, lo cual requiere que mantenga una actualización permanente de su práctica educativa. Además, implica hacer parte de comunidades de aprendizaje locales y nacionales, como vincularse a redes internacionales de maestros, lo que le permitirá compartir experiencias de sus logros o fracasos, y perder el miedo a interactuar con el estudiante a través de las tecnologías, para impulsar mayores habilidades que lo hagan más competente ante las exigencias cambiantes de su entorno. Con este estudio, la

comunidad académica puede conocer la manera en que los estudiantes de educación media crean OVA para el desarrollo de sus competencias tecnológicas y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y podrá proponer estrategias innovadoras que mejoren dichas competencias.

También se destacan varias implicaciones que pueden considerarse a la hora de emprender nuevos estudios de este tipo, entre estas, la utilidad metodológica. Los estudiantes intervenidos se mostraron dispuestos al aprendizaje de nuevos conceptos y formas de hacer las cosas. Además, la incorporación del inglés técnico en el currículo escolar da a conocer la praxis del aprendizaje de una lengua extranjera con el dominio de vocabulario específico, encaminada a propósitos de aprendizaje más significativos.

Otra ventaja pedagógica es el desarrollo de competencias TIC aplicables a otros contextos, dado que un estudiante que culmina las etapas propuestas en el proyecto estará en capacidad de rendir cuenta de su progreso en el dominio de las herramientas tecnológicas a su alcance, para aplicarlas en otras asignaturas e incluso para su vida cotidiana. Se despierta, con ello, tanto la autonomía y el pensamiento crítico, como la motivación para continuar o liderar procesos similares.

La construcción de los OVA como proyecto diseñado para el área de inglés contiene un mensaje concreto del por qué y el para qué de este tipo de estrategia de enseñanza y de aprendizaje: promueve, en los estudiantes, la interacción de una forma más dinámica, y fortalece su identidad como un valor añadido para la difusión social de contenidos educativos por la web, cuyos autores sean los estudiantes mismos. Sin embargo, durante la implementación del proyecto pueden surgir dificultades como fallas en la conectividad, baja intensidad horaria para su ejecución en el aula, desconocimiento de las necesidades del contexto o falta de habilidades digitales básicas.

Por otro lado, algunas de las principales limitaciones que se encuentran en la investigación tienen que ver con el tamaño de la muestra, pues podría extenderse a colegios con un mayor número de participantes de educación media, o incluso realizar comparativos entre diferentes instituciones educativas. De igual manera, la población estudiada podría establecerse en instituciones privadas, donde el acceso a herramientas tecnológicas es aún mayor. Esto incidiría en la selección de otro enfoque de investigación, bien sea mixto o cuantitativo. En últimas, y con el ánimo de intervenir en un número más alto de participantes, la muestra podría aplicarse a estudiantes de educación primaria o básica, para que los estudiantes se acerquen a la creación de contenidos digitales con el uso de las TIC a su alcance e incidir en mejores resultados académicos.

Finalmente, ante posibles líneas de investigación en las que se podrían abordar nuevas temáticas, están el saber educativo, pedagógico y didáctico del aprendizaje de lenguas extranjeras en procesos de evaluación, gestión del currículo y conocimiento didáctico desde el enfoque disciplinar. Además, se necesita indagar sobre el saber tecnológico en procesos de innovación, diseño y desarrollo de recursos y contenidos digitales, para ambientes virtuales.

Por último, se debe continuar prestando atención a las políticas públicas en bilingüismo, para la enseñanza, adquisición y evaluación de competencias en el inglés como lengua extranjera, con el fin de examinar la incidencia del desarrollo de destrezas tecnológicas en el aprendizaje del inglés, o en otros contextos, e incorporar los OVA en el currículo escolar.

Referencias

- Borrero, M., Cruz, E., Mayorga, S. y Ramírez, K. (2009). Una metodología para el diseño de objetos de aprendizaje. La experiencia de la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual, *DINTEV*, Universidad del Valle. En C. Valencia y A. Jiménez (Eds.), *Objetos de aprendizaje. Prácticas y perspectivas*

- educativas* (pp. 37-59). Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.yumpu.com/es/document/read/50877177/practicas-y-perspectivas-educativas-pontificia-universidad>
- Callejas, M., Hernández E. y Pinzón, J. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado*, 7(1), 176-189. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3393>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action*. Deakin University Press.
- Ceballos, O., Mejía, L. y Botero, J. (2019). "Importancia de la medición y evaluación de la usabilidad de un objeto virtual de aprendizaje". *Panorama*, 13(25), 23-37. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.1264>
- Colombia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Programa Nacional de Bilingüismo 2018-2022*. MEN.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Conexión total en cifras. Número de estudiantes promedio por computador*. MEN.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Escobar, F. (2016). *El uso de las TIC como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés* [Trabajo de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana —UPB—]. Repositorio UPB. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2762/TEISIS__MTIC_FLOR_ESCOBAR%20-%20FINAL%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Feria-Marrugo, I. y Zúñiga-López, K. (2016). Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés. *Praxis*, 12(1), 63-77. <https://doi.org/10.21676/23897856.1848>
- Fundación Omar Dengo. (2014). *Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. Fundación Omar Dengo.
- Gancino, A. (2016). *Objetos virtuales de aprendizaje OVAS en el desarrollo de las habilidades de reading y writing en niños y niñas de séptimo año de educación general básica media, del colegio Santo Domingo de Guzmán de Quito, periodo 2016* [Trabajo de grado]. Repositorio Universidad Central de Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/11165?mode=full>
- Gardner, R. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Canadian Association of Applied Linguistics.
- Gómez, O. y Mateus, C. (2016). *Aprendizaje para la comprensión mediada por TIC: Una apuesta pedagógica disruptiva para el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés para algunos colegios públicos de la Secretaría de Educación de Bogotá* [Trabajo de maestría]. Repositorio Universidad de la Sabana. file:///D:/Downloads/Olga%20Luc%C3%Ada%20G%C3%B3mez%20Poveda%20(Tesis).pdf
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hernández, S. (2019). A virtual learning object (VLO) to promote reading strategies in English for specific purposes environment. *HOW*, 26(2), 106-122. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.517>
- Hodgins, W. (2000). *Into the future. A vision paper*. Commission on Technology and Adult Learning. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.87.8864&rep=rep1&type=pdf>
- Krashen, S. (1983). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- León, J. (2011). Implementación de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia metodológica para la enseñanza de la lengua inglesa. *Rastros Rostros*, 13(25), 27-35. <https://doi.org/10.16925/ra.v13i25.1447>
- Makar, C. (2006). *Guía de observación*. <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jsui/handle/123456789/206>
- Méndez, S. (2020). *La autonomía en el aprendizaje: el reto de los OVA en la era digital y de la información* [Trabajo de maestría]. Fundación Universitaria los

- Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2605>
- Miranda, L. (2015). Estrategias pedagógicas mediadas con las TIC-TAC, como facilitadoras del aprendizaje significativo y autónomo. *Revista Palobra*, 15(15), 214-241. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.15-num.15-2015-844>
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1177/016146810610800610>
- Molano, F., Alarcón, A. y Callejas, M. (2018). Guía para el análisis de calidad de objetos virtuales de aprendizaje para educación básica y media en Colombia. *Praxis & Saber*, 9(21), 47-73. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8923>
- Morales Salas, R., Infante-Moro, J. y Gallardo-Pérez, J. (2019). La mediación e interacción en un AVA para la gestión eficaz en el aprendizaje virtual. *Campus Virtuales*, 8(1), 49-61. https://www.researchgate.net/publication/332820722_La_mediacion_e_interaccion_en_un_AVA_para_la_gestion_eficaz_en_el_aprendizaje_virtual
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Parra, D. (2013). Estrategias para el aprendizaje del inglés frente al bajo rendimiento académico. *Revista VIS Humanidades*, 41(1), 131-156. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/4431/4708>
- Perrenaud, P. (2006). Enfoque por competencias. ¿Una respuesta al fracaso escolar? *Revista Pedagogía Social*, (16), 45-64. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.04
- Pressman, R. (2006). *Ingeniería del software. Un enfoque práctico*. Mc Graw Hill. <http://cotana.informatica.edu.bo/downloads/ld-Ingenieria.de.software.enfoque.practico.7ed.Pressman.PDF>
- Redondo, R. y Urbina, I. (2019). La relación entre los objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escucha en estudiantes de lenguas. *Revista ESPACIOS*, 40(2), 1-11. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p11.pdf>
- Richards, J. y Lockhart, H. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Sánchez, I. (2014). “Estado del arte de las metodologías y modelos de los objetos virtuales de aprendizaje (OVAS) en Colombia”, *Entornos*, (28), 93-107. <https://doi.org/10.25054/01247905.528>
- Tiscareño A., López, A. y Ramírez, M. (2011). Objeto de aprendizaje abierto orientado a desarrollar la competencia en el manejo del inglés. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (36), 1-11. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.36.402>
- Valero, R., Palacios, J. y González, R. (2019). Tecnologías de la información y la comunicación y los objetos virtuales de aprendizaje: un apoyo a la presencialidad. *Vínculos: Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16(1), 82-91. <https://doi.org/10.14483/2322939X.15537>
- Vásquez, J. (2020). *E-learning y aprendizaje de inglés en estudiantes de un Centro de Idiomas de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47028/V%c3%a1squez_VJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wiley, D. (2003). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*. https://homepages.uc.edu/~santosff/learning_communities/digital_learning_objects/extdocs/Connecting%20Learning%20Objects%20to%20Instructional%20Design%20Technology.pdf

Cómo citar este artículo: Parra Diettes, D. C. (2022). Creación de objetos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de competencias tecnológicas y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 527-546. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a14>

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR WRITING DEVELOPMENT AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCRITURE CHEZ DES ÉLÈVES D'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edgar Iván Castro Zapata

Docente, Institución Educativa
Magdalena Ortega, La Unión,
Secretaría de Educación Valle del
Cauca, Colombia.
eicz13@hotmail.com
[https://orcid.
org/0000-0002-8568-248X](https://orcid.org/0000-0002-8568-248X)

RESUMEN

En la etapa inicial de la formación estudiantil, surgen dificultades durante el desarrollo de elementos requeridos para el desempeño académico, intelectual y emocional, especialmente falencias relacionadas con la adquisición de la escritura. Este estudio, de enfoque mixto, diseño secuencial exploratorio, modalidad derivativa y alcance descriptivo, identificó los problemas evidenciados por estudiantes de grado segundo de primaria de una institución educativa de carácter público de Colombia, en su proceso de adquisición de la escritura, y su relación con las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes. La investigación partió del análisis cualitativo de variables observadas y estudiadas, para después dar paso a un estudio cuantitativo. Los resultados indican que existe la necesidad de fomentar el desarrollo motriz, de tal manera que se puedan evitar problemas como trazos fuertes, trazos débiles, grafías inconsistentes y ausencia de grafías en las palabras. Además, muestran que las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes lograron avances significativos en la escritura del estudiantado como poca cantidad de omisión, inversión y distorsión de grafías en los escritos de los estudiantes.

Palabras clave: desarrollo motriz; enseñanza-aprendizaje de la escritura; educación primaria; estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

In the early stage of students' instruction, difficulties arise during the development of skills required for academic, intellectual and emotional performance. These are related particularly to the acquisition of writing. This study, with a mixed approach, exploratory sequential design, derivative modality and descriptive scope, identified the problems evidenced by second grade students of a public educational institution in Colombia, in their process of acquiring writing, and their

547

Este texto es producto de la tesis de maestría "Estrategias implementadas por los docentes para el desarrollo de la competencia escritural en estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Magdalena Ortega de la Unión Valle", de la Universidad Católica de Manizales. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1424>. Fecha de inicio: agosto 2014, fecha de terminación: febrero de 2016.



Recibido: 2021-08-23 / Aceptado: 2022-02-22 / Publicado: 2022-05-18

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a15>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. XXX-XXX, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

relationship with the pedagogical strategies used by teachers. The research started with a qualitative analysis of observed and studied variables, and then gave way to a quantitative study. The results indicate that there is a need to promote motor development, so that problems, which have generated difficulty in writing, such as strong strokes, weak strokes, inconsistent spellings and absence of graphs in words. In addition, they show that the pedagogical strategies used by the teachers achieved significant advances such as a small amount of omission, inversion and distortion of spellings in the students' writings.

Keywords: motor development; teaching-learning of writing; primary education; pedagogical strategies.

RÉSUMÉ

Pendant l'éducation initiale, il y a souvent des difficultés lors du développement des éléments nécessaires aux performances scolaires, intellectuelles et émotionnelles, notamment des lacunes liées à l'acquisition de l'écriture. Cette étude, avec une approche mixte, un design exploratoire séquentiel, sur une modalité dérivée et une portée descriptive, a identifié les problèmes manifestés par des élèves de la deuxième année de l'enseignement primaire au cours de leur processus d'acquisition de l'écriture, et leur relation avec les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants. La recherche commence avec une analyse qualitative des variables observées et étudiées, et ensuite elle a laissé place à une étude quantitative. Les résultats indiquent qu'il est nécessaire d'encourager le développement moteur afin d'éviter des problèmes tels que les traits trop forts, les traits trop faibles, l'orthographe incohérente et l'orthographe manquante dans les mots. De plus, ils montrent que les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants ont permis d'obtenir des progrès significatifs dans l'écriture des élèves, tels que peu d'omission, d'inversion et de déformation de l'orthographe dans les écrits des élèves.

Mots clés: développement moteur; enseignement-apprentissage de l'écriture ; éducation primaire; stratégies pédagogiques.

RESUMO

Na fase inicial da instrução, surgem dificuldades durante o desenvolvimento dos elementos necessários para o desempenho acadêmico, intelectual e emocional, especialmente deficiências relacionadas com a aquisição da escrita. Este estudo, com uma abordagem mista, desenho exploratório sequencial, modalidade derivada e escopo descritivo, identificou os problemas evidenciados pelos alunos da segunda série do ensino fundamental em uma instituição pública de ensino na Colômbia, em seu processo de aquisição de escrita, e sua relação com as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. A pesquisa começou com uma análise qualitativa das variáveis observadas e estudadas, e depois deu lugar a um estudo quantitativo. Os resultados indicam que há necessidade de incentivar o desenvolvimento motor para evitar problemas como traços fortes, traços fracos, ortografia inconsistente e falta de ortografia nas palavras. Além disso, elas mostram que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores alcançaram progressos significativos na escrita dos alunos, tais como pouca omissão, inversão e distorção da ortografia nos escritos dos alunos.

Palavras chave: desenvolvimento motor; ensino-aprendizagem da escrita; Educação primária; estratégias pedagógicas.

Introducción

La adquisición de la lengua escrita es un proceso continuo, que se reconoce como inacabado, pues incluso en la etapa universitaria continúa su perfeccionamiento. Según las investigaciones adelantadas por Ferreiro y Teberosky (1979), este proceso se da mediante el paso por los niveles pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, los cuales no tienen relación directa con la edad de la persona, sino con su proceso de desarrollo y adquisición de escritura.

La escritura es un tema de gran interés en el campo formativo, ya que afecta diferentes áreas del ser, entre las cuales están el desempeño académico; promueve la adquisición de nuevos saberes; es un requisito básico para la formación personal y profesional; influye en las relaciones sociales, y tiene incidencia en desarrollo emocional. Espinosa (2018) y López (2014), quienes mencionan que es de gran importancia para el ciudadano la adquisición de la escritura, pues esta posee la cualidad de potenciar la interiorización y el acercamiento al conocimiento, sirve como medio de comunicación y construcción de identidad, y tiene aplicabilidad en distintos contextos sociales, culturales y académicos. Consecuentemente, una falencia en la escritura es algo que acarrearía resultados negativos a corto, mediano y largo plazo, en la medida en que afecta el aprendizaje y los procesos de comunicación de la persona. En el desarrollo de la escritura, con frecuencia los estudiantes evidencian varios errores cuando producen textos escritos, tales como la disortografía, la disgrafía y la omisión de grafías.

El desarrollo de la escritura es un elemento necesario para los estudiantes, en la medida en que fortalece la construcción de conocimiento (García *et al.*, 2018; Pacheco, 2019). En cuanto proceso y por grados, cada uno de ellos requiere un aprendizaje de los estudiantes, que en muchos casos se logra según la estrategia que se aplique para la formación en dichos proceso y grados.

De esta manera, se hace precisa una pedagogía de la escritura en la escuela que fomente sujetos competentes desde el aspecto escritural. Es allí donde el diseño de estrategias pedagógicas adquiere importancia, en la medida en que, en palabras de López (2014), estas favorecen la escritura. En otros términos, se puede establecer que, mediante el uso de estrategias pedagógicas se posibilita el desarrollo del acto escritural. En los niveles del proceso de escritura, la estrategia pedagógica puede convertirse en herramienta de aprendizaje decisiva (Pacheco, 2019). Es decir, en lo que respecta al desarrollo de la escritura, puede decirse que es importante un diseño integral de las actividades.

Según Amashta (2018), la *estrategia pedagógica* es un conjunto de acciones, procesos y reflexiones que se diseñan y utilizan con el propósito de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados y adaptados al medio. En otras palabras, esta se conceptualiza como un conjunto de métodos, formas, medios, recursos e instrumentos planificados, con el fin de alcanzar un objetivo de enseñanza-aprendizaje. Oviedo (2021) recalca la importancia de la estrategia para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Así, para el caso de la presente investigación, su uso es vital para el fortalecimiento de la escritura.

En la institución donde se llevó a cabo la investigación, pese a los diferentes procesos formativos desarrollados en el aula, los estudiantes presentaban dificultades en la codificación del lenguaje escrito, los cuales se convirtieron en situación de tensión tanto para docentes como para los padres de familia, e incluso en los mismos estudiantes. Por tanto, surge la pregunta: ¿qué impacto pedagógico tiene la implementación de estrategias pedagógicas, por parte de los docentes, para el desarrollo de la escritura en estudiantes de grado segundo de una institución educativa pública de Colombia?

En este sentido, la presente investigación tuvo como objetivo identificar el impacto de las estrategias

pedagógicas implementadas por los docentes en el desarrollo de la escritura de los estudiantes de grado segundo de primaria de la institución educativa de carácter público donde se desarrolló el proceso investigativo, ubicada Colombia.

El estudio evidencia los aspectos de las estrategias pedagógicas de los docentes que podrían estar relacionados con el desarrollo de la escritura y que requieren ser reforzados. Igualmente, la investigación se encarga de resaltar los aspectos más llamativos e importantes de estas. Todo lo anterior, a partir del contraste entre la teoría, los resultados cualitativos y los resultados cuantitativos del estudio.

Marco teórico

La *escritura* consiste en una actividad mental de producción a través de signos gráficos y esquemas mentales (Lozano, 2016). Dicho de otra forma, escribir incluye tanto el aspecto motriz encargado de la reproducción de grafemas como el cognitivo, el cual abarca la adquisición y el uso de las reglas propias de la lengua, y cada uno de los procesos de construcción, significación, deconstrucción y producción de pensamiento.

Por su parte, Espinosa (2018) y García *et al.* (2018) reconocen la escritura como medio para el aprendizaje y el acercamiento al saber, además de incidir en la realidad social, cultural, laboral y académica del sujeto. En otras palabras, la escritura es un aspecto decisivo en el aprendizaje, la comunicación y en el fomento de posiciones críticas y argumentadas frente a diversas situaciones y posibilita la apertura a la universalidad. Por esto, es trascendental la identificación de los elementos necesarios para su adquisición y fortalecimiento.

Particularmente para el caso colombiano, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (Colombia, Congreso de la República, 1994), plantea como uno de los objetivos de la educación básica el desarrollo de la habilidad escritural. Desde los *Lineamientos curriculares, lengua castellana*

(Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2006) se reconoce la escritura como algo más que la simple codificación de símbolos, pues incluye procesos sociales y culturales de comunicación, y procesos cognitivos de producción, análisis, reflexión y argumentación, los cuales deben ser desarrollados desde el primer grado de escolaridad hasta el último. Por otro lado, los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (MEN, 2006), según su estructura, normatizan que, para el grupo de grados de primero a tercero de primaria, el estudiante, desde el factor de producción textual, debe reconocer aspectos gramaticales del escrito, como tiempos, conjugación de verbos, puntuación y ortografía, además de poder establecer un plan de organización de ideas que le permitan la producción de un texto según la intención comunicativa. Finalmente, los *Derechos básicos de aprendizaje, lenguaje* (MEN, 2015) estipulan que el estudiante de grado segundo debe estar en la capacidad de identificar aspectos formales del texto, así como producir diversos tipos de textos, expresar ideas

Ahora bien, diversos autores han centrado su mirada en el desarrollo de la escritura. Núñez y Santamarina (2014), por ejemplo, establecen como elemento fundamental para el aprendizaje de la escritura los procesos cognitivos, las destrezas orales y la conciencia fonológica. Asimismo, Paredes (2013) y Vilcaguano (2013) brindan material didáctico y pedagógico para la estimulación y el desarrollo de la preescritura. Incluso, autores como Campo (2010), Mejía (2011) y Mosquera (2003) proponen el desarrollo motriz como agente potenciador y detonante de la adquisición de la lengua escrita.

No obstante, de todos estos trabajos se destacan los de Ferreiro y Teberoski (1979), quienes caracterizaron el proceso de adquisición de la escritura en diversos niveles. Así, según estas autoras, el primer nivel es el *presilábico* o *simbólico*, en el cual se ve el uso de garabatos, seudografías, grafismos primitivos y dibujos. Aunque, conforme a esta teoría, la persona desarrolla el conocimiento y el manejo

básico de las grafías convencionales al contemplar la ley de variación de cantidad de grafías y los primeros indicios de concordancia entre el valor sonoro y el límite de número grafías por nombre.

El segundo es el nivel *silábico*, en el que el niño reconoce relaciones entre las representaciones gráficas y las pautas sonoras convencionales, y se genera la existencia de indicios de correspondencia entre la grafía y su sílaba.

Posteriormente, según estas investigadoras, surge el nivel *silábico-alfabético*, en el cual el niño asigna un fonema a cada grafía, debido a un mayor uso de variedad y cantidad de grafías con valor sonoro convencional.

Por último, el sujeto llega al nivel *alfabético*, donde comprende la correspondencia entre fonema-grafema y maneja una escritura desde el sistema convencional y cultural en el cual está inmerso.

Así, a partir de este supuesto teórico, se puede evidenciar el carácter procesual y evolutivo de la adquisición de la escritura y, a su vez, el compendio de habilidades y destrezas que se desarrollan con esta. Sin embargo, en el proceso de adquisición de la lengua escrita, pueden surgir diversas dificultades, como la *disgrafía*, la cual, según Ajuriaguerra (2004) y Albuja (2009), consiste en una mala escritura, sin relación con déficits neurológicos, pues está netamente concadenada con el aspecto motriz y la escritura defectuosa. Dicho de otra forma, este es un error escritural sin relación directa con lesiones cerebrales o sensoriales. El niño disgráfico puede reconocer el grafema y relacionarlo con el fonema, aunque, cuando escribe, este lo haga con lentitud, manejo incorrecto del lápiz, mala postura y malas grafías.

De manera similar, en la escritura con este tipo de error se manifiestan problemas de calidad del trazo, evidenciados en la presencia de trazos débiles o demasiados fuertes en la escritura. También se presentan problemas relacionados con omisión de grafías, por lo que, al escribir, el sujeto

pasa por alto una o más letras de una palabra, aun cuando este comprende su parte fonética. Incluso, se pueden ver casos en los que hay dificultad para mantener la presencia de grafías de dimensión desigual.

Igualmente, puede encontrarse la *disortografía*, la cual, según García (1989) y Neira y Ontaneda (2013), consiste en una dificultad que impide escribir correctamente, debido a diversos factores, como confusión de las normas ortográficas y fonemas y grafemas, así como problemas de lateralidad, omisión de letras, entre otros. Es decir, es un problema relacionado con el modo en la cual se escriben las palabras, e incluye errores en la escritura sin relación directa con la lectura, la forma, el trazo y la direccionalidad de grafía. En particular, este tipo de dificultad de la escritura incluye además problemas de inversión de grafías, los cuales abarcan situaciones en las que el niño traslada, cambia o invierte de posición alguna letra.

También existen ocasiones en las que se evidencian escritos con distorsión de grafías, en otras palabras, construcciones textuales donde los individuos agregan vocales o consonantes a las palabras, sin tener una relación directa con su parte fonética. Asimismo, pueden ocurrir problemas de uso de espacios inapropiados en la escritura; por tanto, se tiende a omitir o dejar mucho o poco espacio entre las grafías.

Finalmente, al considerar las anteriores dificultades en la escritura y la importancia de esta para el estudiantado, esta investigación asume la *estrategia pedagógica* como instrumento de fortalecimiento y desarrollo de la escritura. Esto, al identificar que, por un lado, Navarro y Pabón (2020) especifican que se hace necesario el uso de estrategias con el fin de estimular el aprendizaje en los estudiantes. Y por otro, López (2014) y Pacheco (2019) proponen las estrategias pedagógicas como medio para favorecer la escritura y su adquisición. En otros términos, el uso de las estrategias pedagógicas puede fomentar el desarrollo, el aprendizaje

y la adquisición de la escritura, además de servir como medio para evitar dificultades en esta.

En este texto, por *estrategia pedagógica* se entiende la combinación de procedimientos a ejecutar con el fin de la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (Suárez y Belén, 2018). Para Gamboa *et al.* (2013) y Pozo y Monereo (1999), esta se conceptualiza como el conjunto de acciones realizadas por el docente, adaptadas al contexto y características de los estudiantes, para facilitar la formación y el aprendizaje. De manera similar, Escobar *et al.* (2017) comprende las estrategias pedagógicas como los actos y las acciones que el docente diseña y pone en práctica para facilitar el aprendizaje. Mientras que Amashta (2018) menciona que una estrategia pedagógica es el conjunto de procesos, análisis, inferencias, propuestas que se diseñan en pos de fortalecer el aprendizaje y subsanar posibles dificultades en este. En síntesis, una estrategia pedagógica corresponde a una actividades o procedimientos seleccionados por el docente, con intención de alcanzar un objetivo de aprendizaje.

Método

El método de esta investigación es mixto, el cual, según Hernández Sampieri (2015), abarca procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación tanto cualitativa como cuantitativa. Para Hernández *et al.* (2010), este tipo de investigación se caracteriza por usar las fortalezas de la investigación cualitativa y la cuantitativa para minimizar sus debilidades. Como tal, este método de investigación implica procesos como la recolección, el análisis, la crítica, la argumentación y la interpretación tanto de datos cuantitativos como de datos cualitativo.

La presente investigación tiene un alcance descriptivo, que, según Hernández *et al.* (2010), pretende identificar las características o perfiles del objeto de análisis. En otros términos, este se centra en identificar, medir, describir, caracterizar y recoger información sobre las variables de estudio,

que para el caso de la presente investigación son el desarrollo de la escritura en estudiantes de grado segundo y las estrategias pedagógicas usadas por los docentes para dicho fin.

Así, esta investigación se desarrolló mediante el análisis cualitativo de las variables observadas y estudiadas. También abarcó el procesamiento cuantitativo de las mismas. Finalmente, se llevaron a cabo procesos de relación de las partes cualitativa, cuantitativa y la teoría encontrada, los cuales se dan a partir de los datos recolectados a través de una serie de técnicas e instrumentos de recolección de información.

Población y muestra

El estudio tuvo como población los niños de grado segundo de primaria y sus respectivos docentes, de las jornadas (mañana y tarde) de la institución educativa de carácter público donde se desarrolló la investigación, la cual está ubicada en una zona urbana de un municipio en Colombia.

La muestra, escogida a conveniencia del investigador y según disponibilidad de trabajo de los estudiantes y docentes, por un lado, fue de 20 niños, del grado segundo primaria, grupo 3 de la jornada de la tarde, cuyas edades oscilaron entre los 6 y 14 años. Todos sus integrantes provinieron de familia de estratos 2 y 3, y fueron matriculados en el año lectivo 2016. Por el otro, 4 docentes pertenecientes a la institución educativa, los cuales estaban encargados de la enseñanza de la escritura de dichos estudiantes, todos licenciados en Educación Básica, cuyas edades oscilaban entre 25 y 50 años, encargados de orientar todas las áreas del pensum académico en el grado asignado.

Instrumentos y procedimientos de recolección de la información

Como instrumentos y procedimientos de recolección de información, en primer lugar, fueron diseñados y usados la entrevista a docentes y el formato de diario de campo, los cuales se validaron por juicio de expertos. Después, se creó y aplicó la

guía de observación, a partir de los escritos hechos por los estudiantes de grado segundo de primaria. Por su parte, este último instrumento fue validado mediante juicio de expertos y el coeficiente de alfa de Cronbach.

La *entrevista* identifica de manera cualitativa datos y es central en la mayoría del proceso investigativo. Según Kerlinger (1985), la entrevista es una confrontación interpersonal, donde el entrevistador formula preguntas al respondiente, para obtener datos relacionados con el problema de investigación. Por lo tanto, se reconoce como un instrumento que permite la obtención de una información determinada y de valor para el proceso investigativo.

En particular, la entrevista semiestructurada de pregunta abierta que fue realizada a los docentes constaba de 8 preguntas, las cuales estaban dirigidas a identificar aspectos específicos sobre el uso de las estrategias pedagógicas en el desarrollo de la escritura de los estudiantes, tales como sustentos teóricos, actividades, procesos y formas de fomentar el acto escritural y evitar las posibles dificultades en este.

Ahora bien, según Taylor y Bogdán (1987), el *diario de campo* consiste en la observación participante, es decir, es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde anota observaciones de forma completa, precisa y detallada. Por lo tanto, este promueve un estudio que permite la recolección y el análisis de datos a partir de anotaciones, reflexiones e interpretación, en donde la reflexión es medio para el mejoramiento de la práctica pedagógica (Castro *et al.*, 2022). Este diario constituye un relato de carácter introspectivo y retrospectivo, y a la vez es una herramienta de mediación escritural, a partir de lo que se experimenta con los sentidos, desarrollado con el fin de nutrir la práctica pedagógica.

Para el caso de la presente investigación, los docentes participantes utilizaron únicamente el formato diario de campo propuesto por el investigador

durante las clases relacionadas con los procesos escriturales, el cual fue procesado de manera individual, identificando las observaciones de los docentes con relación a la escritura de los estudiantes de grado segundo de primaria.

Por otro lado, *observar* es utilizar los sentidos para describir, analizar o explicar un fenómeno (Campos y Lule, 2012). En otras palabras, es una actividad perceptiva de abstracción de información de la realidad a partir de los sentidos. Para el caso de la presente investigación, esta se efectuó mediante una *guía de observación*, definida por Tamayo (2004) como un formato para la recolección de datos de manera específica, sistémica y uniforme, que ofrece una visión clara y objetiva de estos. En otras palabras, esta guía de observación permite el estudio metódico de hechos a partir de la observación, con fines investigativos.

En ella, se determinan situaciones, acciones y procesos a ser observados, establecidos categóricamente, acorde con la intención de estudio. Lo anterior, con el objetivo de ayudar a los procesos de examinación, interpretación y análisis. De igual manera, la guía de observación ayuda a fortalecer el diseño de conclusiones relativas a la realidad estudiada.

Para la investigación, la guía de observación, elaborada por el investigador, permitió evidenciar los resultados de las estrategias implementadas por los docentes al centrarse en el conteo de las dificultades escriturales presentadas por los estudiantes de grado segundo de primaria en los tres tipos de textos manejados: dictado, producción textual y transcripción, los cuales son estipulados desde el currículo institucional como competencias a desarrollar para este grado y fueron trabajados en clases de los docentes participantes. El dictado consistió en una actividad de escucha en la que el docente leía un texto y el estudiante lo copiaba en su cuaderno. Por su parte, la producción textual se basó en una práctica de creación de cuentos a partir de palabras clave. Y, finalmente, la transcripción de textos giró en torno a copiar, en el cuaderno, el

texto presentado en las guías de trabajo manejadas por el docente.

Además, dicha guía de observación favoreció estudiar la correspondencia moderada, fuerte o débil entre las variables estudiadas, la cual se analiza a partir de la distribución acumulada de las observaciones que se llevaron a cabo en los tres tipos de escritos

Análisis de datos

El proceso de análisis de la información se llevó a cabo mediante el diseño exploratorio secuencial y la modalidad derivativa. Esto permitió distinguir los elementos pertinentes a las variables de estudio y se identificaron: 1) las categorías de desarrollo de la escritura, para lo que se utiliza la guía de observación, desde las dificultades presentadas por los estudiantes en los tres tipos de escritos manejados en la investigación (el dictado, la producción textual y la transcripción), y 2) las estrategias pedagógicas, vistas desde los aportes realizados por los docentes de grado segundo en las entrevistas semiestructuradas y su diario campo.

Por último, la investigación desarrolla un proceso de encuentro entre el análisis e interpretación cualitativa, los resultados cuantitativos y la teoría, con la intención de lograr los objetivos propuestos para el estudio.

Para la investigación, se usó la estadística descriptiva, tablas, gráficos y el programa SPSS de IBM® para el estudio de las dificultades en la escritura de los estudiantes de grado segundo de la institución educativa donde se llevó a cabo el proceso de investigación. Además, se implementó el coeficiente de alfa de Cronbach (0,778), para garantizar la fiabilidad y validez del sistema de medida, la asociación de variables del instrumento de recolección de información, la recolección de datos y la investigación en sí.

Consideraciones éticas

Como protocolo ético, los representantes legales de los estudiantes participantes firmaron los

consentimientos de participación, uso de información y aplicación de pruebas, así como la guía de observación. De igual manera, a la hora de sistematizar la información, a cada estudiante se le asignó un número arábigo, el cual permitió ocultar y proteger la identidad de cada uno de los participantes. Lo anterior se replicó para la participación y los aportes de los docentes y los directivos de la institución educativa donde se desarrolló la investigación.

Resultados

A continuación se presenta, como resultados de la investigación, la caracterización de las estrategias pedagógicas relacionadas con el desarrollo de la escritura usadas por los docentes y las dificultades en la escritura presentadas por los estudiantes.

Las estrategias pedagógicas

Se parte del análisis de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de grado segundo de primaria de la institución educativa donde se desarrolló la investigación.

Con respecto a la *sustentación teórica* manejada por los docentes de grado segundo, relacionada con el proceso de escritura, esta se ciñe a la documentación legal vigente de la institución y los documentos de calidad nacional. Por tanto, los docentes basan su práctica en el currículo, el proyecto educativo institucional (PEI) del establecimiento educativo, los estándares de calidad determinados por el MEN y la normatividad educativa vigente, como queda señalado en los siguientes testimonios:

Intento al máximo, y en lo posible, cumplir con lo estipulado en el PEI, que es la carta de navegación de la institución y que se debe cumplir a cabalidad, al igual que el modelo pedagógico, y sobre todo el currículo institucional (Docente 2, entrevista semiestructurada, 2015).

Las bases teóricas que rigen mi práctica docente yacen primero que todo ello especificado en el PEI y, por supuesto, el currículo de la institución, seguidos

por los lineamientos curriculares y, desde luego, los estándares de cada una de las áreas de saber, todo ello mediado por el saber pedagógico, el cual me ha brindado mi experiencia laboral (Docente 3, entrevista semiestructurada, 2015).

En resumen, los docentes utilizan únicamente, como fuentes teóricas para sustentar su práctica, las obligatorias desde la normatividad e institucionalidad del establecimiento educativo donde trabajan, como la Ley General de Educación de 1994 (Colombia, Congreso de la República, 1994), los *Lineamientos curriculares, lengua castellana* (Colombia, MEN, 1998), los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (Colombia, MEN, 2006), los *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje* (Colombia, MEN, 2015), el currículo institucional y el plan de área institucional.

Del mismo modo, al preguntar a los docentes por los aspectos que juzgan importantes en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura para los estudiantes de grado segundo de primaria, estos reiteraron en la importancia del desarrollo motriz como necesario para la adquisición de habilidades escriturales:

El desarrollo motriz dentro del aula de clase es importante, porque ayuda mucho a la calidad de la letra [del estudiante], el orden de los cuadernos, la forma en la cual trata sus útiles, la forma en la cual se mueve y se desempeña corporalmente (Docente 1, entrevista semiestructurada, 2015).

El desarrollo motriz dentro del aula de clase es importante, porque nos ayuda a fortalecer una adecuada ubicación espacial; además, influye de cierta manera en la lectoescritura, en el orden y organización, además de favorecer habilidades necesarias para el juego y la socialización (Docente 3, entrevista semiestructurada, 2015).

Otro docente destaca el rol de la motricidad en la escritura, al mencionar que:

Desde mi práctica y saber pedagógico, siempre he conceptualizado la motricidad fina y los aspectos relacionados con esta; entre ellos, el control de los músculos de la mano, la coordinación dactilar, la coordinación viso manual, como importantes y decisivos

en la formación del estudiantado, cuando al tema de escritura refiere (Docente 4, entrevista semiestructurada, 2015).

Sin embargo, al momento de preguntar a los docentes por la frecuencia con la cual se utilizaban actividades de desarrollo motor, se evidencia la falta de constancia en el uso de estas, en repuestas como las siguientes:

[...] solo se usan conforme al tema, el tiempo y la clase lo permita (Docente 2, entrevista semiestructurada, 2015).

Solo trabajo la motricidad en el área de artística y el área de educación física, pues considero que son las que mayor se presta para ello. En algunas ocasiones, con trabajos interdisciplinarios [que] permitan la integración de varias áreas del saber (Docente 1, entrevista semiestructurada, 2015).

[...] uso las más sencillas, en clase de artística únicamente (Docente 3, entrevista semiestructurada, 2015).

Se hace necesario aclarar que los docentes de grado segundo de primaria, al tener a su cargo la enseñanza de todas las áreas del saber, en la mayoría de sus repuestas no solo se centran en lo experimentado durante área de lengua castellana.

Por otra parte, al preguntar a los docentes sobre las actividades usadas para el desarrollo motriz, estos contestaron que generalmente se servían de actividades pedagógicas de movimientos exactos y gran precisión. Dicho de otro modo, actividades como reproducir muestras, pintar, seguir patrones, imitación de movimientos, cortar, rasgar, enrollar y calcar.

En conclusión, a pesar de reconocer la importancia del desarrollo motor en el proceso de adquisición de la escritura, los docentes solo la fomentan en pocas ocasiones, siempre y cuando la situación y el tema lo ameriten.

Al indagar sobre las actividades o estrategias usadas para el desarrollo de la escritura que los docentes consideraban principales, estos contestaron:

Considero que las actividades más influyentes son transcripción de textos, reproducción de formas, coloreado, manejo de tijeras (Docente 3, entrevista semiestructurada, 2015).

[...] solo uso aquellas estrategias que permitan el desarrollo del movimiento de la mano, como rayar, pintar, enrollar, rasgar, reproducción de muestras y seguir una serie de movimientos con la mano (Docente 2, entrevista semiestructurada, 2015).

Además de hallarse observaciones relativas a dichas actividades:

[...] por lo general, coordino con mis compañeras y compañeros y utilizo trabajos de pintar, cortar, rasgar, ensartar, enrollar, etc. (Docente 1, entrevista semiestructurada, 2015).

E incluso uno de los docentes replicó respecto a las estrategias usadas por este, que:

[...] en la mayoría de casos, uso actividades las convencionales, como modelado, rasgar, pintar, enrollar, además de seguir patrones y muestras (Docente 4, entrevista semiestructurada, 2015).

556

En otras palabras, los docentes, en su mayoría, usan actividades convencionales, así denominadas por ellos, de limitada variedad, pues consideran que estas son las más adecuadas para el desarrollo de la escritura.

Por otro lado, al preguntar a los docentes acerca de las *falencias en la escritura presentadas por los estudiantes*, estos contestaron:

Los principales problemas son dificultades en la ubicación espacial, omisión de grafías, dificultades en la lectoescritura, poca simetría en las grafías (Docente 4, entrevista semiestructurada, 2015).

[...] predomina el desorden en las grafías, la mala ortografía, omiten palabras, letras y espacios, no hay orden al interior de sus escritos ni de forma y de contenido, además la calidad de trazo [es] regular (Docente 2, entrevista semiestructurada, 2015).

[...] casi siempre encuentro mala calidad de letra, poca uniformidad de la misma con respecto a su tamaño y forma, mucho desorden, muy mala ortografía, y muy mala distribución del espacio (Docente 3, entrevista semiestructurada, 2015).

En síntesis, los docentes concuerdan en que los estudiantes evidencian problemas en su escritura, como: omisión, inversión, distorsión de grafías, mala ubicación en el espacio y mala calidad de trazo y ortografía.

Lo anterior se reafirma al revisar el diario de campo de los docentes, el cual, como ya se anotó, se procesó de manera individual a partir del formato de diario propuesto por el investigador, pues en sus reflexiones mencionan situaciones como:

Se nota gran dificultad en la escritura para los niños, presentando errores como omisión en sus escritos (Docente 2, diario de campo, 2015).

Es curioso ver como [sic] los estudiantes continúan cometiendo errores de omisión de grafías en sus escritos aun a pesar de variar el tipo de escrito con el que se está trabajando (Docente 3, diario de campo, 2014).

Me preocupa un poco que en la producción textual a partir de palabras dadas a los estudiantes muestren dificultades al escribir tales como distorsión y omisión de grafías (Docente 1, diario de campo, 2014).

Las situaciones anteriormente mencionadas en los diarios de campo de los docentes son reiterativas, es decir, continuamente se ven reflejadas en dichos escritos.

Por último, se pregunta a los docentes por las estrategias usadas por ellos para evitar los problemas de escritura en los estudiantes. Se obtuvieron respuestas como:

Por lo general, empleo planas, repetición de trazos y explicaciones de cómo se debe escribir, pues considero que son la mejor manera de corregir dichos errores (Docente 3, entrevista semiestructurada, 2015).

Igualmente, se encontraron ideas relacionadas con la prevención de falencias durante el acto escritural, como:

[...] en la mayoría de ocasiones utilizo los ejercicios prácticos para evitar dificultades, pues considero que es la manera más apropiada de realizarla (Docente 4, entrevista semiestructurada, 2015).

[...] algunas veces uso las planas como recurso pedagógico, además de ejercicios prácticos de autoevaluación

y corrección de errores, además de las constantes sugerencias con respecto a la escritura que siempre les hago (Docente 1, entrevista semiestructurada, 2015).

En pocas palabras, los docentes usan actividades como repetición de trazos, textos y planas, explicaciones en torno a la buena escritura y actividades de autoevaluación y corrección de errores para la prevención de errores de escritura, pues piensan que estas son las más adecuadas y de mejor resultado en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Dificultades en la escritura

A continuación se presentan los resultados del análisis cuantitativo de la guía de observación y las actividades de escritura desarrolladas por los estudiantes de la muestra estudiada durante las clases de los docentes participantes. En la Figura 1 se muestra la distribución acumulada de las observaciones que se llevaron a cabo en los tres tipos de escritos analizados según el instrumento de recolección de información, es decir, el dictado, la transcripción de texto y la producción textual.

Según la Figura 1, existió una correspondencia fuerte entre la actividad de *transcripción de textos* y el trazo fuerte, y el trazo débil y las grafías inconsistentes, aspectos que se categorizan en la disgrafía motriz. También se puede observar, en esta figura, una correlación débil de la transcripción de textos con la presencia de espacios inapropiados.

Por otro lado, la *producción textual* mostró una correspondencia débil con relación a la omisión, la distorsión e inversión de grafías, aspectos prevalentes de la disortografía. Asimismo, la producción textual evidencia una correspondencia débil con los espacios inapropiados, aunque presentó una correspondencia fuerte con los trazos fuertes, los trazos débiles y el tamaño de grafías inconsistente.

Finalmente, se puede detallar que el *dictado* manejó el mismo perfil de correspondencia que la transcripción de textos.

En la Tabla 1 se puede ver la cantidad de errores según tipo de texto. Hubo mayor cantidad de errores en la escritura durante la actividad de

Figura 1 Conjunto de puntos de categorías

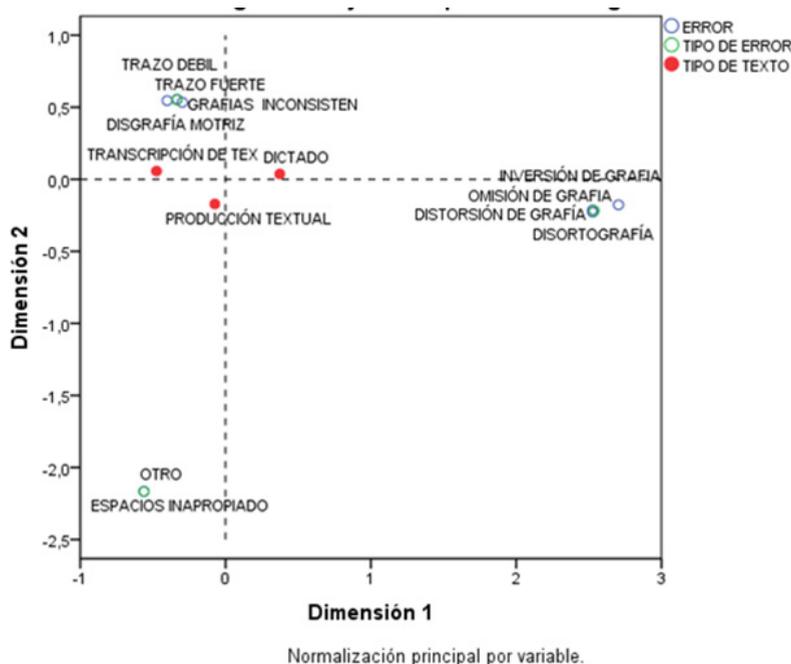


Tabla 1 Frecuencia de errores por tipo de texto

Tipo de texto	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Producción textual	285	20,9	20,9	20,9
Transcripción de texto	449	33,0	33,0	53,9
Dictado	628	46,1	46,1	100
Total	1362	100	100	

Tabla 2 Frecuencia de errores por tipo de error de escritura

Tipo de error	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Disgrafía motriz	959	70,4	70,4	70,4
Disortografía	177	13,0	13,0	83,4
Espacios inapropiados	226	16,6	16,6	100
Total	1362	100	100	

558

dictado, con un total de 628 errores, contrario a la producción textual, la cual fue la que menos presentó errores en la escritura, con un total de 285 errores. Entre los tres textos, se acumularon 1362 errores de escritura en total.

En la Tabla 2 se observa la cantidad de errores según su clasificación entre disgrafía motriz, disortografía y espacios inapropiados. Cabe resaltar que la disgrafía motriz incluyó trazos fuertes, trazos débiles y grafías inconsistentes, mientras que la disortografía abarcó omisión, inversión y distorsión de grafías.

Según la Tabla 2, el tipo de error que mayor frecuencia tuvo fue la disgrafía motriz, con una cantidad de 959 errores. Al mismo tiempo, el error que menos se presentó fue la disortografía, con una cantidad de 177 errores. En resumen, se dio un total de 1362 errores en los escritos de la muestra estudiada.

Como conclusión, la muestra estudiada evidenció, en sus escritos, mayor cantidad de trazos fuertes, trazos débiles y tamaño inconsistente de grafías, al igual que una cantidad notable de espacios inapropiados entre las grafías. No obstante, el valor se

redujo al hablar de omisiones, inversiones y distorsiones de grafías.

En la Figura 2 se puede analizar la cantidad errores según categoría de tipo de error por cada estudiante de la muestra. Como se observa en dicha figura, todos los estudiantes evidenciaron errores de disgrafía motriz. Por otro lado, en ninguno de los 20 casos, los tres tipos de errores superaron 30 errores de la escritura simultáneamente. De igual manera, se logra ver, en la figura 2, que gran parte de la población estudiada presentó errores de disgrafía motriz, acompañada de al menos un error de espacios inapropiados.

Por último, es de señalar que, en los casos en los que se presentó la disortografía, esta no superó los 45 errores en total, mientras que la disgrafía motriz llegó a una cantidad máxima de 65 errores en total, y los espacios inapropiados tuvieron un límite de 46 errores.

En la Tabla 3 se evidencia la cantidad de errores sin categorizar o agrupar en tipo de error. De manera que el error más frecuente en los escritos de los estudiantes de la muestra fue el trazo fuerte, con una cantidad de 651 errores. El menor número

Figura 2 Cantidad de errores por tipo de error de escritura presentado por cada estudiante

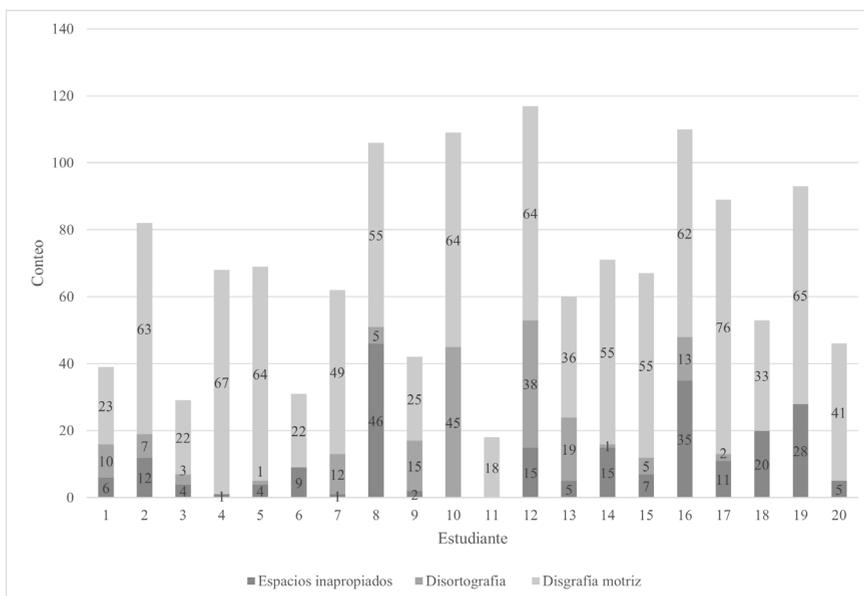


Tabla 3 Frecuencia de errores sin agrupar en tipo de error de escritura

Error	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Trazo fuerte	651	47,8	47,8	47,8
Trazo débil	122	9,0	9,0	56,8
Graffías inconsistentes	186	13,7	13,7	70,5
Omisión de graffía	91	6,6	6,6	77,1
Inversión de graffía	11	0,8	0,8	77,9
Distorsión de graffía	75	5,5	5,5	83,4
Espacios inapropiados	226	16,6	16,6	100
Total	1362	100	100	

Tabla 4 Alfa de Cronbach

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada		
		Total (Autovalores)	Inercia	% de la varianza
1	0,778	2,077	0,692	69,248
2	0,751	2,004	0,668	66,794
Total		4,081	1,360	
Media	0,765	2,041	0,680	68,021

de errores se presenta en la categoría inversión de graffía.

Finalmente, la Tabla 4 usa el coeficiente alfa de Cronbach y el valor de la varianza para identificar

la fiabilidad y validez de la escala de medida y asociación de variables con respecto a los errores en la escritura, el tipo de error y el tipo de texto. Por consiguiente, esta permite establecer la correspondencia

entre estos aspectos. Principalmente, se obtiene en la dimensión 1 un valor de alfa de Cronbach de 0,778, y en la dimensión 2, de 0,751, ambos considerados, según Oviedo y Campo (2005), como condiciones aceptables para garantizar el nivel de fiabilidad de asociación de variables del instrumento de recolección de información, la recolección de datos y la investigación en sí.

Discusión

De la información recolectada en la presente investigación, se detalla en la población evaluada la presencia de mayor número de errores en la escritura relacionados con la disgrafía y todo lo que esta incluye. Lo anterior, sustentado a partir de la cantidad de 959 errores de disgrafía en todos los escritos hechos por los estudiantes. De manera similar, se trae a colación el porcentaje de trazos fuertes en la producción textual, la transcripción de texto y el dictado, el cual fue de 47,8 %, y la cantidad de los errores de las grafías inconsistente y los trazos débiles observados en estos, es decir 186 y 122 errores, respectivamente, aspectos pertenecientes a disgrafía. Por último, se menciona que hubo un nivel correspondencia fuerte entre trazo fuerte, trazo débil y grafías inconsistentes con la transcripción de textos y producción de estos.

Esta situación se puede relacionar con lo mencionado por Maldonado (2011), quien plantea que si no se desarrolla adecuadamente la motricidad fina, los niños evidenciarán malas grafías. Además, esto se concatena con el concepto de *disgrafía* de Ajuriaguerra (2004) y Albuja (2009), quienes relacionan los problemas de disgrafía con la poca estimulación motriz. Expresado de manera diferente, en concordancia con estos postulados, y según los resultados obtenidos, una de las posibles causas por la cual se presenta este fenómeno en la escritura en los estudiantes de la muestra sería la falta de estimulación motriz. Esto, al considerar que, según la información aportada por la entrevista, los docentes de este grado solo usan actividades básicas y poco recurrentes para

fomentar el aspecto motriz en los estudiantes. Por ende, se afirmaría la necesidad de los docentes de grado segundo de dar un papel significativo al desarrollo motriz en sus estrategias pedagógicas.

A lo anterior se suma el hecho de que, según las apreciaciones de los docentes en la entrevista, estos solo centran su actuar y diseño de estrategias pedagógicas en los documentos legales de calidad nacional, algo que no es equívoco, pues se deben cumplir. Sin embargo, al relacionar las apreciaciones dadas por los docentes tanto en su diario de campo como en la entrevista, en donde se deja en evidencia que sus prácticas se tornan repetitivas y poco diversas, con los postulados de Cortés y García (2017), quienes mencionan que variar las estrategias pedagógicas puede tener un impacto positivo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo del estudiante; y Arias y Aristizábal (2016), quienes especifican que la enseñanza de la escritura se caracteriza por el uso estrategias pedagógicas diversas e innovadora, se puede afirmar la necesidad de que los docentes continuamente innoven sus estrategias pedagógicas, para lo cual sería necesario incluir, en su fundamentación teórica, otras visiones que nutran el pensamiento de los docentes, esto sin alejarse de la normatividad vigente.

Por otro lado, para el caso de la muestra estudiada, la disortografía y aspectos relacionados con esta obtuvieron la menor cantidad de errores en la escritura, es decir 177 errores. Cabe mencionar que la producción textual mostró una correspondencia débil para los aspectos de la disortografía. Asimismo, conviene destacar que se hizo el conteo general de los errores en los escritos hechos por los participantes de la investigación y en la mayoría de los casos se evidencia cantidades mayores a 20 errores de disgrafía, por lo general acompañada de espacio inapropiado entre grafías. Sin embargo, en ninguno de los casos se presentaron cantidades de errores de omisión de grafías, disortografía y disgrafía mayores de 40 errores al mismo tiempo. Además, no todos los estudiantes presentaron disortografía.

Así, al tener en cuenta lo expuesto por Rojas (2000), quien asume que los problemas como letra ilegible, inversiones y desaparición de letras se deben a la falta de estimulación de coordinación ojo-mano, se puede inferir que la falta del desarrollo de la coordinación viso manual está relacionado con la escritura y las dificultades presentes en el acto escritor. De esta manera, según los resultados vistos a partir de la guía de observación, las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes de grado segundo han permitido buen dominio del espacio, coordinación viso manual y orientación en el espacio.

Por último, con relación a los espacios inapropiados entre grafías, Angulo y Flores (2012) proponen que “la desorientación en el espacio conduce al niño a confundirse en el garabateo de líneas horizontales, verticales, curvas, inclinadas, y mixtas” (p. 49). En síntesis, se manifiesta la relación entre orientación y dificultad en la escritura. En consecuencia, al correlacionar este postulado con los resultados obtenidos al analizar la cantidad de errores de espacios inapropiados, además de tener presentes las respuestas dadas por los docentes en la entrevista, se infiere que las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes de grado segundo presentan falencias en el trato de este aspecto en el aula.

Consecuentemente, según el contraste de la teoría y los resultados obtenidos tanto del estudio de los escritos de los estudiantes como de la entrevista a los docentes, se valida la necesidad de reforzar el diseño de las estrategias pedagógicas para mejorar la ubicación de grafías en el espacio.

De igual forma, a pesar de que los errores de disortografía relacionados con el aspecto viso motriz se encuentran entre los que poseen menor porcentaje de errores en la muestra estudiada, se podría intensificar y diversificar las actividades para su desarrollo. En especial, al tener en cuenta lo expuesto por Rojas (2000), quien propone que escribir es una actividad de reproducción a partir de dos procesos, uno visual, que permite la identificación de características del modelo, y uno motriz,

que lleva a la realización de este. Y lo mencionado por Le Boulch (1997), quien dice que el acto de escribir es primordialmente un aprendizaje motor. Dicho de otra forma, existe una relación directa entre la escritura, la coordinación viso manual y la actividad motriz, la cual se debería tener en cuenta al momento del diseño e implementación de estrategias pedagógicas.

Conclusiones

Según los resultados de la entrevista, las estrategias pedagógicas usadas por los docentes de grado segundo encaminadas al desarrollo motriz, en su mayoría, no son usadas de manera constante, ni abarcan diversidad de actividades motrices. Este aspecto podría ser identificado como un factor por el cual los estudiantes presentan el 70,4 % del total de los errores en escritura en la disgrafía, pues, por un lado, se evidencia, según la teoría encontrada, que el poco fomento de este elemento tiene incidencia en el acto escritural. Por tanto, se sustentaría la necesidad del uso de estrategias pedagógicas que busquen el fomento del aspecto motriz de manera constante y variada, en pos de evitar esta dificultad.

Por otro lado, al traer a colación las apreciaciones dadas por los docentes en las entrevistas, al relacionarlas con lo escrito en sus diarios pedagógicos y contrastarla con los resultados del análisis de los tipos escritos hechos por los estudiantes de grado segundo de primaria, es decir el dictado, la producción de texto y la transcripción, y la teoría hallada referente al tema del desarrollo de la escritura, se podría decir que las actividades enfocadas hacia el desarrollo de la habilidad escritural ejecutadas por los docentes participantes del estudio han resultado en 177 errores de disortografía en los escritos de los estudiantes, lo cual constituye la cantidad de errores más baja. Sin embargo, se debería hacer énfasis en evitar la distorsión de grafías y omisión de grafías en los escritos, debido a las cantidades de errores presentes en estos aspectos, representadas en 5,5 y 6,7 % del total de errores respectivamente. Por esta razón, al tener

presente lo expuesto desde la teoría citada, la presente investigación reconoce que se podría abarcar el fortalecimiento de la coordinación viso manual y la ubicación espacial para evitar la presencia de estos tipos de errores en la escritura.

De igual manera, se concluye que las estrategias pedagógicas usadas por los docentes de grado segundo no inciden en la escritura de los estudiantes durante el dictado, del mismo modo que lo hacen durante la producción textual y la transcripción de textos. Esto, al reconocer que la cantidad de errores en la escritura tuvo una inclinación a acentuarse durante la actividad de dictado, expresada en 46,1 % del total de los errores. A lo anterior se suma el hecho de que, por lo general, según lo expresado en las entrevistas y diarios pedagógicos, los docentes centran las actividades de enseñanza y fomento de la escritura en transcripción y repetición de trazos.

562

Según las respuestas obtenidas durante las entrevistas y el diario pedagógico, los docentes reconocen las diferentes problemáticas de los estudiantes en el acto escritor. Sin embargo, las actividades en el aula para su corrección son repetitivas, poco variadas y solo se ciñen a la normatividad vigente. Por lo cual, se plantea que el cumplimiento de la normatividad vigente en el área de la educación colombiana es importante y necesario, pero también es importante una fundamentación teórica que permita la innovación y el cambio en el diseño y la aplicación de diversas estrategias de pedagógicas para el fortalecimiento de la escritura.

Finalmente, se podría identificar esta investigación como un punto de partida que realiza aportes y hallazgos a otras investigaciones en el campo de la ciencia, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en particular los elementos necesarios a considerar al momento de diseñar estrategias pedagógicas para la enseñanza de la escritura; la importancia del desarrollo motriz en dicho proceso y las formas de prevención de problemas en la escritura de los estudiantes. Además, esta se podría conceptualizar

como una herramienta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, puesto que da indicios en torno a los aspectos a tener en cuenta al momento de diseñar estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura.

Referencias

- Ajuriaguerra, J. (2004). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson S. A.
- Albuja, R. (2009). *Diseño y aplicación de un programa de desarrollo psicomotriz a través del arte infantil en niños entre 4 a 5 años* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Equinoccial —UTE—, en convenio con la Universidad de Cádiz]. Repositorio UTE. <http://repositorio.ute.edu.ec/handle/123456789/11363>
- Amashta, K. (2018). *Estrategia pedagógica y de participación docente para la construcción del plan de estudio del Centro de Educación Infantil Pepe Grillo Alborada Bilingüe, de la ciudad de Cartagena, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Intellectum. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34512/TEISIS%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Angulo, R., y Flores, L. (2012). *Análisis de la motricidad fina para mejorar el pre escritura en niños/as del primer año de educación general básica María Montessori en el año lectivo 2011-2012* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica del Norte —UTN—]. Repositorio UTN. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1306>
- Arias, C y Aristizábal, N. (2016). *Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la significación en los procesos de la lectura y la escritura en niños de primero de primaria del Instituto Agropecuario Venacruz* [Tesis licenciatura, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional de la Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2658/1/T%200829%20217%20CD5484.pdf>
- Campo, L. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 26(1), 65-76. <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v26n1/v26n1a08.pdf>
- Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

- Castro, E., Guateque, J. y Londoño, P. (2022). Importancia del docente y su formación en las reformas educativas en Latinoamérica. *Pedagogía y Sociedad*, 25(63), 18-42. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1407>
- Colombia, Congreso de la República (1994). Ley 115, por la cual se expide la general de educación. Diario Oficial 41 214, 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares, lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- Cortés, A. y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 10(1), 125-143. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.0>
- Escobar, M., Maya, M., Pantoja, M. y López, W. (2017). *Diseño de una estrategia pedagógica en la formación de valores* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio institucional de Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3368/DISE%C3%91O%20DE%20UNA%20ESTRATEGIA%20PEDAG%C3%93GICA%20EN%20LA%20FORMACI%C3%93N.pdf?sequence=1>
- Espinosa, M. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* [Tesis de doctorado, Universidad Diego Portales - Universidad Alberto Hurtado] Repositorio Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/219533/TESIS%20FINAL%20Maria%20Jesus%20Espinosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores.
- Gamboa, C., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128. <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- García, A., Montano, A. y Pedraza, M. (2018). *Implementación de una estrategia pedagógica de aprendizaje colaborativo para fortalecer procesos de lectura y escritura en grado segundo, en dos colegios de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio institucional de la Universidad Libre. <https://hdl.handle.net/10901/11630>
- García, J. (1989). *Manual para confección de programas de desarrollo individual (T1)*. EOS.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R. (2015). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F. (1985). *Investigación del comportamiento*. Interamericana.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Paidotribo.
- López, P. (2014). Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura. *Torreón Universitario*, 4(6), 12-20. <https://repositorio.unan.edu.ni/5881/1/81-244-1-PB.pdf>
- Lozano, J. (2016). *Escribir correctamente*. Editorial Artes Gráficas.
- Maldonado, M. (2011). *La motricidad fina para el desarrollo de los grafismos en los niños/as de 4 a 5 años de la escuela "Mercedes de Jesús Molina no. 2" de la parroquia Conocoto, año lectivo 2010-2011* [Tesis de pregrado, Universidad Central de Ecuador —UCE—]. Repositorio UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/606/1/T-UCE-0010-148.pdf>
- Mejía, C. (2011). *Educación motriz y su incidencia en el mejoramiento de las actividades cotidianas*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Mosquera, A. (2003). *Influencia de una intervención psicomotriz en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de 5 años* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2651>
- Navarro, A. y Pabón, Y. (2020). *El juego como estrategia pedagógica para fortalecer el pensamiento numérico en una operación básica: la suma* [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. Repositorio institucional de Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7556/El%20Juego%20como%20Estrategia%20Pedag%C3%B3gica%20para%20Fortalecer%20el%20Pensamiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Neira, L. y Ontaneda, L. (2013). *La disortografía y su incidencia en el aprendizaje escrito de la asignatura lengua y literatura en los/as estudiantes de cuarto año de educación básica de la Unidad Educativa Republica de Alemania del Cantón Naranjal* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal de Milagro — UNEMI—]. Repositorio UNEMI. <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/682/3/LA%20DISORTOGRAF%C3%8DA%20Y%20SU%20INCIDENCIA%20EN%20EL%20APRENDIZAJE%20ESCRITO%20DE%20LA%20ASIGNATURA%20LENGUA%20Y%20LITERATURA%20EN%20LOS%20AS%20ESTUDIANTES%20DE.pdf>
- Núñez, D. y Santamarina, S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla* (18), 72-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>
- Oviedo, A. (2021). *Juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del trabajo cooperativo en educación preescolar* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional de Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/35287/2021OviedoAnyuri.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(4), 572-580. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Pacheco, D. (2019). *Estrategia pedagógica para fortalecer el proceso de aprendizaje en lectura y escritura en estudiantes de 8 a 10 años de la Institución Educativa Departamental Oficial José Joaquín Casas* [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio institucional de la Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/35874/PachecoRealDianaCarolina2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes, X. (2013). *Implementación de un ambiente para la estimulación temprana que ayuda a desarrollar la pre-escritura en los niños/as de 3 a 5 años del centro infantil del Buen Vivir La Casa de mis Pequeños Traviesos ubicada en la parroquia El Corazón Cantón Pangua provincia de Cotopaxi periodo 2011-2012* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi]. <https://1library.co/document/yr85p3oz-implementacion-estimulacion-desarrollar-escritura-pequenos-traviesos-parroquia-corazon.html>
- Pozo, J. y Monereo, C. (Coords.). (1999). *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI, Santillana.
- Rojas, A. (2000). La lecto-escritura en la edad preescolar. En Asociación Mundial de Educadores Infantiles, *Primer Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia, España. <http://www.waece.org/memoriascongresos/1mundialvalencia2000/ponencias/textrojas.htm>
- Suárez, E. y Belén, M. (2018). Metodología y recursos didácticos para la educación virtual en la formación académica del contador público. En REDINE (Ed.), *Edunovatic 2017. Conference Proceedings*. 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 12-14 de diciembre de 2017. Adaya Press. <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/02/EDUNOVATIC2017.pdf>
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Taylor, S. J. y Bogdán, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vilcaguano, P. (2013). *Elaborar y aplicar un manual de rasgos caligráficos que afiance la pre-escritura, en la ludoteca de la carrera parvularia, de la Universidad Técnica de Cotopaxi, ciudad de Latacunga, provincia Cotopaxi, parroquia Eloy Alfaro, durante el periodo 2011-2012* [Tesis de pregrado, Universidad Académica de Ciencias Administrativas y Humanísticas]. 1library. <https://1library.co/document/ye3v3mrq-caligraficos-parvularia-universidad-cotopaxi-latacunga-provincia-cotopaxi-parroquia.html>

Cómo citar este artículo: Castro Zapata, E. I. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 547-564. <http://doi.org/10.17533.udea.ikala.v27n2a15>



A
U
T
H
O
R
S
U
I
D
E
L
I
N
E
S

Íkala

Revista de Lenguaaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 27, Issue 2

May-August, 2022 / pp. 279-576

ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

570

With the aim of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and get a prompt review of your manuscript.

General Guidelines

To guarantee a transparent editorial process for authors, editors, reviewers, readers and indexing systems, *Íkala* uses the online Open Journal System (OJS) publishing platform, which follows international standards for scientific journals. Before uploading your manuscript to this platform, please note the following:

1. *Íkala* publishes original and unpublished material related to research, practice, and reflection in the areas of language and culture, linguistics, literature, translation, and language teaching and learning. Manuscripts that do not fall within this scope or those that have been previously published in other journals, in part or in full, or are in the process of being published elsewhere, will be rejected regardless of the channel used for publication.
2. Manuscripts submitted for consideration to a regular or special issue must meet the highest standards of academic excellence, advance theoretical knowledge, address current and cutting-edge topics in applied linguistics, and contribute to or stimulate current discussions in the field, while offering new and original interpretations on issues within the focus and scope of *Íkala*.
3. Regardless of the type of manuscript, authors are expected to demonstrate rigor in the collection and analysis of data; present interesting results, discussions and conclusions; display a great depth of analysis; and write with sophistication, precision and conciseness, avoiding biased or prejudicial language.
4. *Íkala* publishes articles in English, Spanish, French and Portuguese. Authors

Íkala, Revista de Lenguaaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 570-575 ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

of manuscripts written in other languages or those with sections using non-Romance languages will not be accepted, as the journal does not have the human and technological resources to evaluate and publish content in those languages.

5. *Íkala* only accepts empirical studies, literature reviews, theoretical articles, methodological articles, case studies and book reviews. Manuscripts that do not fall within these categories (e.g., reflections, pedagogical experiences, and translations), will not be accepted.
6. Manuscript reception does not imply its acceptance or publication. Following the criteria of the refereed scientific publications, journal editors will be in charge of judging the relevance of the submitted manuscripts according to their field of knowledge. After a preliminary editorial review, the manuscripts that they consider not publishable (outside the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) will be rejected and returned to the authors. Only those manuscripts that conform to the characteristics described in this section will be submitted to a double-blind peer review process.
7. Accepted manuscripts may not be published in the following issue, since *Íkala* publishes the articles in order of acceptance, with the exception of those that have been selected for publication in a special issue.
8. The journal's editor-in-chief is responsible for the final decision regarding the acceptance or rejection of a manuscripts. This decision is final.
9. Once accepted by the reviewers for publication, the manuscripts will undergo an additional review by the editors. Once this is done, the manuscripts will be sent to the copy editors so they can adapt them in structure and form to the journal guidelines, make them more visible in the indexing systems, and make sure that their strengths are highlighted, and they meet the highest standards of the wider linguistic and academic community. In this

process, copy editors will be able to make changes that refine the clarity and conciseness of ideas, unify terms and formats, and improve style.

10. After authors receive their manuscripts with the suggested changes, they are expected to accept the recommendations and expand or clarify the information requested in the clearest and most expeditious manner. Authors who do not agree with the changes will have the opportunity to discuss these with the journal Editor. In any case, they are expected to return the manuscript within a maximum period of two weeks. However, any modifications will be subject to a new revision by the copy editors so that an acceptable version of the manuscript is achieved. If the corrections are not received in the indicated time, the manuscript may be published in a later issue, other than the one previously agreed upon.
11. Changes in the number or order of the authors will only be accepted in the first phase of the submission and review process, and must be duly justified and supported. The Assignment of Rights and Declaration of Authorship form that all authors must sign is a binding document or agreement in this regard.
12. When the peer review process is completed, but before copy editing, the accepted manuscripts will be checked with a similarity detection software called Crosscheck (based on iThenticate). Manuscripts with a similarity percentage greater than 25% will be rejected and this decision will be final. In the case of suspicion of redundant or duplicate publication, *Íkala's* team will also carry out a survey in other languages.

Style Guidelines

The writing style of manuscripts submitted to *Íkala* is reviewed several times in the publication process: when initially received, during peer review, and during copy editing and layout. To ensure that your manuscript passes the first review, consider the following:

1. The manuscript must be in an editable file, such as OpenOffice, Microsoft Word or in rich text format (.rtf).
2. Manuscripts should fall within one of the following categories: empirical study, case study, literature review, methodological article, theoretical articles, and book reviews. For more information on the structure of each of these articles, please refer to the *APA Publication Manual* (7th Ed.), numeral 3.3.
3. All manuscripts, with the exception of literature reviews and book reviews, should be between 8,000 and 8,500 words, including the abstracts in three languages and the references. Literature reviews should be no longer than 11,000 words long, with no less than 50 bibliographic references. Book reviews should be in the range of 2,500 to 3,000 words and must be about recent scientific publications (publications made within the last two years) related to the profile of the journal.
4. Abstracts must appear both in the manuscript and in the manuscript's metadata on the platform and have a maximum of 200 words. It must be written in the language of the manuscript and in two other languages of the four declared by the journal as Working languages (French, Spanish, English and Portuguese), and must be adequately structured. To know how to structure the abstracts properly, depending on the type of manuscript (literature review, empirical study, case study, etc.), please refer to the Writing the Title, Abstract and Keywords section.
5. Keywords must be a minimum of five words or phrases and follow the guidelines provided in the section *Writing the Title, Abstract, and Keywords*.
6. The line spacing must be 1.5. The font size must be 12 points.
7. The italic font attribute should be used instead of underlining (except in URLs) and only to denote terms written in languages other than the main text, or terms on which you want to draw attention.
8. All manuscripts must include a title, an abstract, five keywords and a list of references. In addition, empirical or case studies must include clearly defined introduction, theoretical framework, method, results, discussion and conclusions sections.
9. The references must be sufficient, relevant, current, and reliable, and follow the norms proposed by *APA Publication Manual* (7th Ed., chapter 9).
10. All illustrations, figures, and tables must be inserted in the text (body of the manuscript), not at the end of it or separately, and follow APA guidelines for presentation.
11. Footnotes should be used instead of endnotes. However, as suggested by the *APA Publication Manual* (chapter 2, 2.13), these should not include complicated, irrelevant, or nonessential information, or be used to provide bibliographic references because all these can be distracting to readers. Also, they should convey just one idea and be less than a paragraph.
12. The headings must present a clear hierarchy that accounts for the structure of the manuscript according to its type and the required sections. They should not be numbered. Due to the length and type of texts published in *Íkala*, three levels of subordination for headings should be sufficient to develop the authors' ideas. However, there may be exceptions.
13. Paragraphs should be well structured (develop an idea, have a logical connection with the previous paragraph and the one that follows, use logical connectors to show the relationship between sentences, etc.) and keep the format as simple as possible. This means without indentation, unless there are direct quotations with more than 40 words; and without bullets, page breaks, justification, or enumerations, since the journal has its own style sheet.

Guidelines for Writing Specific Sections of the Manuscript

Writing the Title, Abstract, and Keywords

The title, abstract and key words are the most visible parts of an article. They are used by abstracting and indexing services to cross reference. As such, they must be written carefully and strategically.

The Title: The title is perhaps the most important part of an article, as it acts as an advertisement for the article, can lead readers interested in the topic to your article, and can help them predict its content. (*How to get your Research Published... ..and then Noticed*, Elsevier). Therefore, when writing their manuscript's title, please to take into account the following:

1. Ensure that it accurately reflects the content of the manuscript so that readers can easily identify if it is of relevance to them or not.
2. Make sure that it is clear, specific, brief, and where possible, complete.
3. Avoid unusual abbreviations or jargon.
4. Refrain from using phrases such as: "a study of", "investigations of", "observations on".
5. If it is becoming difficult to write it, identify the research problem and start from there.
6. Try to make it interesting, attractive and ingenious so that people are motivated to read the article (*How to Get your Research Published.....and then Noticed- Elsevier, and APA Publication Manual-American Psychological Association*).

The Abstract: The abstract plays a vital role in effectively cataloging research in many online databases accessible to scholars around the world such as *Google, PubMed, Academic Search Premier, Thomson Reuters (now Web of Science), EBSCO Host*, and many others. These databases allow work to be more easily discovered, read, used, and cited by scholars who might not otherwise be able to reach it. Therefore, it is very important to be strategic when writing this section. When doing it, please remember to:

1. Include many, if not all, of the keywords associated with the manuscript;
2. Use accessible language that is easily understood by a wide audience and avoid both non-standard abbreviations and citations;
3. Highlight the most interesting elements of your work;
4. Use numbers, not their names, except for numbers at the beginning of a sentence;
5. Use double parentheses and the letter (a), if they include lists in English; and a single parenthesis and number, if they include lists in Spanish, French or Portuguese;
6. Faithfully represent the article, so that it can be used by indexing and documentation services, and other stakeholders in the field of scientific publication;
7. Summarize the problem, state the purpose of the research, clearly define where and with whom it was done, the methods of data collection and analysis employed, the main results and implications of the study, if it is part of a research article;
8. Be accurate and detailed (i.e., express, where, how, with whom, when, for what purpose) so that readers can easily decide whether or not to read the entire article.
9. make sure it is written in a single paragraph and is self-explanatory since abstracts are often separated from the article (*APA Publication Manual, Chapter 3, 3.3*).

To learn more about how abstracts are written, depending on the type of article, you can consult the *APA Publication Manual, Chapter 3, 3.3*.

The Keywords: They are important words that, along with those in the title, capture the essence of the article effectively and are used by abstracting and indexing services to make cross references. Therefore, choosing the correct key words can increase the chances that other researchers will find your article. In general, when writing your keywords, please remember that these should:

1. Be specific and avoid general terms such as "philosophy" or "philology," plural terms, and multiple concepts (for example, "and", "of").

2. Include only abbreviations that are firmly established in the field (e.g., EFL, ESL, SFL).
3. Number at least five, be written in small caps, in any order, and separated by semi-colon.

For more information about how to define the keywords of a manuscript, authors can consult the following sites which provide lists of terms used for retrieving documents and publications in different academic field: *Unesco Thesaurus* and *ERIC online* (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/> and <https://eric.ed.gov/?ti=all>)

Writing the Introduction, Theoretical Framework, Results and Discussion, and Conclusion Sections

The Introduction: In research articles, in general, the introduction begins with a broad topic that narrows as the reader progresses. Then, it presents the following aspects in a clear and concise manner: (a) the research problem, (b) the importance of the research for the field (c) the research or theoretical gap), (d) the research purpose and question, (e) the context, the type of study and the participants, and (f) a preview of the following sections.

The Theoretical Framework: In research articles, this section clearly outlines the perspective(s) from which the research is being done, and the specific theories and key concepts on which it is based. In addition, it includes a synthesis of similar studies conducted on the subject in the context of the study and around the world, and a summary of the main issues surrounding the topic under discussion.

The Method: In Íkala, all research articles must include a Method section. In general, this Method section includes a brief description of the following: (a) the research tradition or type of study that was conducted, (b) the participants of the study, if any, and (c) the data collection and analysis procedures used (e.g., what, when, how, how

often, how many, from whom and for what purpose). Besides, following guidelines from APA, which state that “Authors [should] be required to state in writing that they have complied with APA ethical standards in the treatment of their sample, human or animal, or to describe the details of treatment.” (*APA Certification of Compliance with APA Ethical Principles*); the section should also include this note.

The Discussion and Conclusion: In Íkala, these two sections can be presented together. Whether they are presented together or separately, they should contain: a summary of (a) the results obtained and the main arguments and a statements made, (b) the inconsistencies between the results presented and those of other studies, and (c) possible causes for this. Besides, this section should contain an explanation of the following: (a) how the study clarifies, expands or contradicts what others have done; (b) the meaning of the results or the “so what?”; (c) the value or contribution of the results for the field; (d) the theoretical or practical consequences or implications for professional development, research, or language policies, etc.; (e) the limitations of the study, if any; and (f) the questions for further research stemming from the findings.

Writing the Acknowledgements Section

This is an optional part of the article which is not added until the manuscript has been accepted for publication, and is already in copy editing. This way, anonymity is maintained during the review process. In writing it, please take into account the following:

1. It should not contain more than 100 words.
2. In it, contributors, including funding sources or editing services should be clearly identified.
3. The role of the sponsor in the following aspects should be briefly described, where appropriate: research design; data collection, data analysis and interpretation; preparation of the manuscript.

The Editorial Process

Once your manuscript is received, *Íkala* will follow several steps which can be divided into five key stages: reception, peer review, editorial preparation, publication, and post-publication. It is important that you are familiar with these stages and follow them on the platform OJS, as this will indicate if the article has passed through any of them.

Reception

This stage includes the following steps:

1. The journal editor does a preliminary reading of the manuscript to verify that it meets the minimum requirements in terms of content, format, number of words, etc.
2. If the manuscript does not meet the minimum requirements, it will be rejected and the author(s) will be notified via email.
3. If the manuscript meets the minimum requirements, the editor will do an initial review to decide if it meets the journal's criteria for selection. The editor can take up to two weeks to do this review, depending on the number of new submissions.
4. If after the initial review, the editor considers the manuscript not worthy of a peer review, it will be rejected and the author(s) will be notified by email.

Peer review

If the manuscript is deemed worthy of a peer review, the following steps will be taken:

1. The editorial team will search for scholars who are considered experts in the topic to do the review and notify the author(s) that the process has begun. This process may take up to four weeks. If peer reviewers are not ensured within this time, the author(s) will be notified to decide whether to continue waiting or to withdraw the manuscript.
2. Peer reviewers who receive an invitation will be given three weeks to complete the review.

3. If one of the peer reviewers does not complete the peer review within this time, the manuscript will be sent to a third peer reviewer.
4. If, when both peer reviews have been submitted, a contradictory recommendation is noticed, the editorial team will search for a third reviewer. However, the final decision could be made by the editor based on the available reviews and the editor's academic judgement.
5. If the manuscript is accepted by the two reviewers, and at least one of them suggests modifications, the manuscript will be returned to the authors for correction. They should follow the suggestions and send a revised version of their manuscript along with a letter to each reviewer explaining the modifications made. A period of three weeks is usually provided for this.
6. If the revisions are accepted by the two peer reviewers, the manuscript will be sent for copyediting.
7. If the manuscript is accepted without modifications, it will be sent straight to copy editing.

Editorial Preparation

The duration of this stage depends on the number of manuscripts accepted for publication. As *Íkala* publishes issues four times a year (quarterly), it must prioritize the manuscripts that will be published first. In general, this stage includes the following steps:

1. Before sending the manuscript to copy editing, the editor will do a second review of the manuscript, and then, she will send it to copy editing.
2. The copy editor will ensure that the manuscript conforms to APA publication standards and may ask that the authors to make some corrections related to the following aspects: content (to complete or clarify a passage); grammar (punctuation, use of passive and active voice, verb tenses, syntactic organization of sentences); lexical

(use of some words or expressions, referents); textual (cohesion, coherence, flow of ideas, construction of paragraphs, etc.); para- and extra-linguistic features (italics, bold, exclamation marks, citations, footnotes, titles, subtitles, citations, references, acknowledgements, figures, tables, etc.). These corrections will follow the norms of the language in which the manuscript was written. At this stage, authors will only be allowed to correct aspects suggested by the editor or by the copy editors.

3. After all the suggested corrections have been made, the manuscript will be sent for layout design.
4. Once the layout is done, the editor will make a final review of the manuscript and send it to the authors for their approval, along with the Assignment of Rights and Declaration of Authorship form, which must be signed by all authors.

576

Publication

Once all the authors have signed the Assignment of Rights and Declaration of Authorship, the manuscript will be ready for publication in the corresponding issue.

Post-Publication

After the article is published, it is necessary that the authors take several steps to guarantee its diffusion through media and that their work reach a wide audience.

Some of these steps are the following:

1. Upload your article to ResearchGate.net and Academia.edu. These two networks are designed to help researchers increase their

readership and citations which are two key aspects of measuring the impact of their work. Having the information and articles on these websites is very easy and it takes only a few minutes. Also they are free. If you already have an account, you just have to upload the article. If you don't have one, click on the links below to register and share your work.

<https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>

<https://www.academia.edu>

2. Obtain an Open Researcher and Contributor ID (ORCID ID) if you don't have one. ORCID is an open and independent registry that helps identify and connect researchers around the world. It provides researchers with an ID number so they are clearly identifiable by others. Sharing this ID number with colleagues around the world will enable them to track your work. Also, journals can connect your publication DOI to your ORCID account, omitting the need to upload anything. To create an account in this registry, go to the following link: <https://orcid.org/login>
3. Share your article in the following spaces and media:
 - At conferences
 - In a classroom for teaching purposes;
 - With your colleagues
 - On your personal blog or website
 - In the institutional repository
 - In a subject repository (or another non commercial repository)
 - In academic collaboration networks such as Mendeley o Scholar Universe
 - On social networks such as Facebook, LinkedIn, Twitter, Pinterest, etc.