

ISSN 0121-053X
ISSN en línea 2346-1829

Cuadernos de Lingüística Hispánica

Órgano de difusión de la Maestría en Lingüística
y del Doctorado en Lenguaje y Cultura



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

N.º 32 – Julio - Diciembre de 2018
Tunja - Boyacá - Colombia

Cuadernos de Lingüística Hispánica, creada en 1987, es una publicación científica editada por la Maestría en Lingüística de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Está dirigida a investigadores en el campo de las ciencias del lenguaje y a todos aquellos estudiantes y profesionales interesados en el área de humanidades y ciencias sociales. La aparición de la revista es semestral.

Cuadernos de Lingüística Hispánica / Maestría en Lingüística,
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia.
—N.º 32 (julio - diciembre de 2018)—Tunja: UPTC, 1987 - Semestral
ISSN 0121-053X. E-ISSN 2346-1829
1. Lingüística - Publicaciones seriadas.
2. Uptc.
CDD 460
<http://www.uptc.edu.co/enlaces/rcuadernoslh/>

Estado legal

Copyright

Revista ISSN 0121-053X ISSN electrónico 2346-1829

© Maestría en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Los derechos de publicación de los artículos que aparecen en cada edición pertenecen a la Maestría en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Edición: Blanca Lucía Bustamante Vélez, lucia.bustamante@uptc.edu.co

Corrección de estilo: Claudia Helena Amarillo Forero, sofiafj30@gmail.com

Traducciones: Inglés: Claudia Helena Amarillo Forero, sofiafj30@gmail.com

Francés: Imperio Arenas González, mariempire@yahoo.fr; Portugués: Luis Fernando Vega García, lvega@jdc.edu.co

Diseño de carátula: Pedro Alexander Sossa Gutiérrez, alexosagz@hotmail.com

Ilustraciones: Blanca Lucía Bustamante Vélez, lucia.bustamante@uptc.edu.co

Correspondencia e información:

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Maestría en Lingüística

Avenida Central del Norte, Edificio Central, Oficina C-213

cuadernos.linguistica@uptc.edu.co – c.linguisticahispanica@gmail.com

Conmutador: (098) 7405626. Ext. 2475 (098)7434853

Canje:

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

BIBLIOTECA CENTRAL

Avenida Central del Norte n.º 39 - 115

Tunja, Boyacá - Colombia

Responsabilidad

1. Las ideas y afirmaciones consignadas por los autores están bajo su responsabilidad y no representan necesariamente las opiniones y políticas de la revista, ni responden forzosamente a la opinión del Editor de la misma, ni de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
2. La recepción de un artículo no implicará compromiso de la revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica* para su publicación.
3. Se autoriza su reproducción y citación para fines académicos indicando de manera explícita la fuente.

Los artículos publicados en esta revista se pueden consultar en:

https://www.redib.org/recursos/Seriales/Record/oai_revista2618-cuadernos-linguistica-hispanica

<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=483589>

<http://journalseeker.researchbib.com/view/issn/0121-053X>

<http://clase.unam.mx/>

<http://dialnet.unirioja.es/>

<http://search.ebscohost.com/>

<http://www.latindex.unam.mx/>

<http://www.redalyc.org/>

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=0121-053X&lng=es&nrm=is

<https://scholar.google.es/>

<https://dx.doi.org/10.19053/issn.0121-053x>

Publindex
Indización - Homologación



Dialnet

latindex

reDalyC

SciELO Colombia

Categoría C

Impresión: Búhos Editores Ltda.
Calle 57 No. 9-36 · Barrio Santa Rita
Tel. 744 22 64 · Cel. 314 411 5024
Tunja, Boyacá – Colombia

REDIB
Red Iberoamericana
de Investigación y Cooperación Científica

Google
Scholar

ERIHPLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

Academic
Resource
Index
ResearchBib

EBSCO

Dra. Blanca Lucía Bustamante Vélez

Editora

Yenny Paola Martínez Acero

Asistente editorial

Comité editorial

Dra. Adriana Bolívar, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Neyla Graciela Pardo Abril, Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. John C. Begeny, North Carolina State University, Reino Unido

Dra. Ángela Camargo Uribe, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Comité científico

Dr. Patrick Charaudeau, Universidad de París, Francia

Dr. Julian Edge, Universidad de Manchester, Reino Unido

Dra. Elvira Narvaja de Arnoux, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Julio César Goyes Narváez, Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Niall Binns, Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dr. Giuseppe Trovato, Universidad de Catania, Italia

Comité de árbitros

Dra. Rosario Arroyo González, Universidad de Granada, España

Mg. Pilar Mirely Chois Lenis, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

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

Dra. Doris Lilia Torres Cruz, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Mg. Julia de Jesús Alvarado Castellanos, Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Colombia

Dra. Norma Patricia Barleta Manjarrés, Universidad del Norte, Colombia

Mg. Belén Andrea Guzmán Díaz, Universidad de Concepción, Chile

Mg. María Teresa Esteban Núñez, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Dra. Anne-Marie Truscott de Mejía, Universidad de los Andes, Colombia

Dr. Juan Carlos Rodríguez Cruz, Universidad de Holguín, Cuba

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Dra. Jacqueline Murillo Garnica, Fundación Universitaria Los Libertadores / Universidad del Tolima, Colombia

Mg. Rafael Alberto Barragán Gómez, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

Dra. Luz Marcela Hurtado Cubillos, Central Michigan University, Estados Unidos

Dra. Margoth Guzmán Munar, Universidad Distrital, Colombia

Mg. Joselyn Corredor Tapias, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Dra. Nancy Emilse Carvajal Medina, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Directivas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Dr. Alfonso López Díaz

Rector

Dr. Hugo Alfonso Rojas Sarmiento

Vicerrector Académico

Dr. Enrique Vera López

Vicerrector de Investigaciones

Dra. Nubia Yaneth Gómez Velasco

Directora Investigaciones –DIN–

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas

Editora en Jefe – Unidad Editorial

Mg. Leonor Gómez Gómez

Directora General de Formación Posgraduada

Dr. Julio Aldemar Gómez Castañeda

Decano Facultad de Ciencias de la Educación

Dr. Pedro María Arguello García

Director Escuela de Posgrados de la Facultad de Ciencias de la Educación

Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz

Directora Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación –CIEFED–

Mg. Donald Freddy Calderón Noguera

Director Escuela de Idiomas

Dra. Doris Lilia Torres Cruz

Coordinadora del área de conocimiento: lenguaje, Doctorado en Lenguaje y Cultura - Maestría en Lingüística

Ana Joaquina Ríos Nope

Secretaria de la Maestría en Lingüística

Contenido

Editorial.....	13-16
<i>Blanca Lucía Bustamante Vélez</i>	

LENGUAJE Y SOCIEDAD

Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema.....	19-40
<i>Víctor Alfonso Moreno Pineda</i>	

La arquitectura textual del carnaval en las columnas irónicas de Daniel Samper Ospina.....	41-59
<i>Miguel Ángel Caro Lopera</i>	
<i>Zabyra Camargo Martínez</i>	
<i>Graciela Uribe Álvarez</i>	

La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios.....	61-83
<i>Elizabeth Hernández Vargas</i>	
<i>Martha Liliana Marín Cano</i>	

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Estrategias pragmático-discursivas en escritos de calificación provisional y defensa en juicio oral.....	87-105
<i>Ángel Cervera Rodríguez</i>	
<i>José Torres Álvarez</i>	

El discurso del tuit: un análisis lingüístico, sociodiscursivo y sociopragmático.....	107-130
<i>Luz Elena Arrieta Bettín</i>	
<i>Gloria Smith Avendaño de Barón</i>	

Aportes teóricos para el tratamiento del discurso mediático en la educación secundaria.....	131-151
<i>María Belén Romano</i>	

PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

La comprensión lectora y el rendimiento escolar	155-174
<i>Miguel Ángel García García,</i> <i>Mayra Alejandra Arévalo Duarte</i> <i>César Augusto Hernández Suárez</i>	
Impacto de los materiales del programa de inglés en una universidad pública de Colombia	175-193
<i>María Fernanda Jaime Osorio</i> <i>Claudia Camila Coronado Rodríguez</i>	
In-Service Language Teachers' Perceptions on the National Bilingualism Program Implementation: A Case Study.....	195-215
<i>Alberto Fajardo Castañeda</i> <i>Iván Ricardo Miranda M.</i>	
El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación	217-235
<i>Clara Inés González Marín</i> <i>Nathalia Marín Palacio</i> <i>Miguel Antonio Caro Gutiérrez</i>	

Contents

Editorial	13-16
<i>Blanca Lucía Bustamante Vélez</i>	

LANGUAGE AND SOCIETY

Representations and Writing Practices in the Latin American Context. State of the Art.....	19-40
<i>Víctor Alfonso Moreno Pineda</i>	

The Textual Architecture of the Carnival	41-59
<i>Miguel Ángel Caro Lopera</i>	
<i>Zabyra Camargo Martínez</i>	
<i>Graciela Uribe Álvarez</i>	

Academic Writing in Context: Possibility of Professional Development of University Professors	61-83
<i>Elizabeth Hernández Vargas</i>	
<i>Martha Liliana Marín Cano</i>	

LANGUAGE AND COMMUNICATION

Pragmatic-Discursive Strategies in Writings of Provisional Qualification and Defense in Oral Trial	87-105
<i>Ángel Cervera Rodríguez</i>	
<i>José Torres Álvarez</i>	

The Speech of the Twitter: A Linguistic, Sociodiscursive and Sociopragmatic Analysis.....	107-130
<i>Luz Elena Arrieta Bettín</i>	
<i>Gloria Smith Avendaño de Barón</i>	

Theoretical Contributions for the Approach of Media Discourse in High School	131-151
<i>María Belén Romano</i>	

PEDAGOGY OF LANGUAGE

Reading Comprehension and School Performance.....	155-174
<i>Miguel Ángel García García,</i> <i>Mayra Alejandra Arévalo Duarte</i> <i>César Augusto Hernández Suárez</i>	
Impact of the English Program Materials in a Public University in Colombia.....	175-193
<i>María Fernanda Jaime Osorio</i> <i>Claudia Camila Coronado Rodríguez</i>	
In-Service Language Teachers' Perceptions on the National Bilingualism Program Implementation: A Case Study.....	195-215
<i>Alberto Fajardo Castañeda</i> <i>Iván Ricardo Miranda M.</i>	
The Role of Reflection in Pedagogical Practice: Perceptions of Language Teachers in Training	217-235
<i>Clara Inés González Marín</i> <i>Nathalia Marín Palacio</i> <i>Miguel Antonio Caro Gutiérrez</i>	

Contenu

Éditoriale	13-16
------------------	-------

Blanca Lucía Bustamante Vélez

LANGAGE ET SOCIÉTÉ

Représentations et pratiques d'écriture dans le contexte latino-américain. État du sujet	19-40
--	-------

Víctor Alfonso Moreno Pineda

L'architecture textuelle du carnaval dans les colonnes ironiques de Daniel Samper-Ospina.....	41-59
---	-------

Miguel Ángel Caro Lopera

Zabyra Camargo Martínez

Graciela Uribe Álvarez

L'écriture académique en contexte : possibilité de développement professionnel des enseignants universitaires	61-83
---	-------

Elizabeth Hernández Vargas

Martha Liliana Marín Cano

LANGAGE ET COMMUNICATION

Stratégies pragmatique-discursives dans des écrits de qualification provisoire et défense dans un jugement oral	87-105
---	--------

Ángel Cervera Rodríguez

José Torres Álvarez

Le discours du tweet : une analyse linguistique, Socio-discursif et socio-pragmatique	107-130
---	---------

Luz Elena Arrieta Bettín

Gloria Smith Avendaño de Barón

Apports théoriques pour le traitement du discours médiatique dans l'éducation secondaire.....	131-151
---	---------

María Belén Romano

PÉDAGOGIE DU LANGAGE

- La compréhension de lecture et la réussite scolaire.....155-174
Miguel Ángel García García,
Mayra Alejandra Arévalo Duarte
César Augusto Hernández Suárez
- Impact des matériaux du programme d'anglais dans une université publique en Colombie..... 175-193
María Fernanda Jaime Osorio
Claudia Camila Coronado Rodríguez
- Perceptions des enseignants de langues sur l'implémentation du Plan National du Bilinguisme:
une étude de cas.....195-215
Alberto Fajardo Castañeda
Iván Ricardo Miranda M.
- Le rôle de la réflexion dans la pratique pédagogique : perceptions des
enseignants de langues, en formation217-235
Clara Inés González Marín
Nathalia Marín Palacio
Miguel Antonio Caro Gutiérrez

Conteúdo

Editorial	13-16
<i>Blanca Lucía Bustamante Vélez</i>	

LINGUAGEM E SOCIEDADE

Representações e práticas de escrita no contexto latino-americano. Estado do tema.....	19-40
<i>Víctor Alfonso Moreno Pineda</i>	

A Arquitetura Textual Do Carnaval Nas Colunas Irônicas De Daniel Samper Ospina	41-59
<i>Miguel Ángel Caro Lopera</i>	
<i>Zabyra Camargo Martínez</i>	
<i>Graciela Uribe Álvarez</i>	

Escrita Acadêmica No Contexto: Possibilidade De Desenvolvimento Profissional De Professores Universitários.....	61-83
<i>Elizabeth Hernández Vargas</i>	
<i>Martha Liliana Marín Cano</i>	

LINGUAGEM Y COMUNICACIÓN

Estratégias Discursivas Pragmáticas Em Escrituras De Classificação Provisória E De Defesa No Julgamento Oral.....	87-105
<i>Ángel Cervera Rodríguez</i>	
<i>José Torres Álvarez</i>	

O Discurso Do Tuit: Uma Análise Línguístico, Sociodiscursivo E Sociopragmático.....	107-130
<i>Luz Elena Arrieta Bettín</i>	
<i>Gloria Smith Avendaño de Barón</i>	

Contribuições Teóricas Para A Abordagem (Ou Tratamento) Do Discurso De Mídia No Ensino Secundário.....	131-151
<i>María Belén Romano</i>	

PEDAGOGIA DA LINGUAGEM

Compreensão Em Leitura E Desempenho Escolar	155-174
<i>Miguel Ángel García García,</i> <i>Mayra Alejandra Arévalo Duarte</i> <i>César Augusto Hernández Suárez</i>	
Impacto Dos Materiais Do Programa Inglês Em Uma Universidade Pública Da Colômbia.....	175-193
<i>María Fernanda Jaime Osorio</i> <i>Claudia Camila Coronado Rodríguez</i>	
Percepções Dos Professores De Línguas Sobre A Implementação Do Plano Bilingue Nacional: Um Estudo De Caso	195-215
<i>Alberto Fajardo Castañeda</i> <i>Iván Ricardo Miranda M.</i>	
O Papel Da Reflexão Na Prática Pedagógica: Percepções Dos Professores De Línguas No Treinamento	217-235
<i>Clara Inés González Marín</i> <i>Nathalia Marín Palacio</i> <i>Miguel Antonio Caro Gutiérrez</i>	

Editorial

Cada vez son más complejos los retos que enfrentamos los editores de revistas científicas universitarias para lograr mantener nuestras publicaciones en el actual sistema de medición, establecido por Publindex-Colciencias a partir del año 2016.

En su “Política para mejorar la calidad de las publicaciones científicas nacionales”, la entidad ha incluido como objetivos: incrementar la participación de los investigadores nacionales en la producción científica internacional divulgada en revistas indexadas en índices de citación de alto impacto, y aumentar el número de revistas científicas nacionales incluidas en los índices citacionales y bases de datos de las comunidades científicas.

El sistema de medición citado presenta características como valoración del impacto por áreas de conocimiento; incorporación del índice H; índice de citación Cuartiles –Journal Citation Report, JCR, Thomson Reuters y SCImago Journal Report, SJR–; autocontrol y revisión de los criterios mínimos por parte del editor y la institución editora, y medición a partir de la versión en línea de la revista.

Así, para poder clasificar en alguna de las categorías determinadas por Publindex-Colciencias, es preciso obtener un alto índice de citación, participar en capacitaciones, además de la inclusión en diversas bases de datos internacionales, índices y directorios de alto impacto.

Cuadernos de Lingüística Hispánica, órgano de difusión de la Maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en cumplimiento de los anteriores requerimientos, ha logrado obtener la clasificación en categoría C, ubicándose dentro de las ocho revistas indexadas de la UPTC. Sin embargo, con el fin de mejorar su calidad, la revista hace ingentes esfuerzos para subir de categoría, como por ejemplo, la publicación oportuna, la selección de jurados especializados en cada uno de los temas, el cumplimiento estricto de las normas editoriales, una cuidadosa corrección de estilo, la inclusión de los números anteriores de la revista en formato HTML y en otras bases de datos, así como capacitaciones en Dublin Core y OJS, entre otros.

Actualmente, *Cuadernos de Lingüística Hispánica* hace parte de las siguientes bases de datos internacionales, índices bibliográficos, directorios y redes: Redalyc, Latindex, SciELO Colombia, Ebsco, Google Scholar, Clase, Dialnet, REDIB, ERIH PLUS, DOAJ, ResearchBib, MLA International Bibliography, Educational Research Abstracts, ERA, Latinoameri-

cana Asociación de Revistas y, últimamente, Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (Argentina).

La publicación, que llega hoy al número 32, correspondiente al período julio-diciembre de 2018, está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes interesados en las ciencias del lenguaje, específicamente en las siguientes áreas: lingüística, gramática, fonética y fonología, semiótica, análisis del discurso, literatura, lenguaje y medios de comunicación, tecnologías de la información y la comunicación, sociolingüística, semiolingüística, etnolingüística, psicolingüística, pragmática, sociología del lenguaje, modelos pedagógicos y diseño curricular aplicado al lenguaje, lingüística aplicada a la docencia, pedagogía de la oralidad, pedagogía de la escucha, pedagogía de la lectura, pedagogía de la escritura, las cuales están enmarcadas en las líneas de la revista: *lenguaje y sociedad*, *lenguaje y comunicación*, y *pedagogía del lenguaje*.

En la presente edición se incluyen artículos de investigadores pertenecientes a instituciones colombianas, como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad de Córdoba, la Universidad del Quindío, la Universidad de Antioquia, la Universidad Industrial de Santander, la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta), la Universidad Surcolombiana, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Cooperativa de Colombia, e internacionales, como la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).

Los artículos que se publican en este número se sintetizan a continuación:

Víctor Alfonso Moreno Pineda, en el artículo de revisión titulado “Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Un estado del tema”, recoge diez investigaciones sobre representaciones sociales de la escritura y catorce investigaciones sobre prácticas de escritura, adelantadas en diversos contextos socioculturales, recabadas de los repositorios *Redalyc*, *Dialnet* y *Scielo* y de revistas especializadas, a partir de las cuales presenta una discusión sobre las tendencias generales de los trabajos reseñados y ofrece algunas reflexiones sobre alternativas y proyecciones investigativas en el campo de las representaciones sociales y prácticas de escritura.

Miguel Ángel Caro Lopera, Zahyra Camargo Martínez y Graciela Uribe Álvarez, en el artículo de reflexión titulado “La arquitectura textual del carnaval en las columnas irónicas de Daniel Samper Ospina”, abordan, a la luz del *interaccionismo sociodiscursivo*, la posible *arquitectura textual carnavalizada* que se desprende de un corpus de 117 columnas de opinión de Daniel Samper Ospina publicadas entre 2014 y 2016 en la Revista *Semana* (Colombia), con el fin de reforzar la concepción de la ironía como *dispositivo textual carnavalizante* del decir, sus modos, sus voces y sus estructuras.

Ángel Cervera Rodríguez y José Torres Álvarez presentan en su artículo “Estrategias pragmático-discursivas en escritos de calificación provisional y defensa en juicio oral”, una investigación que tiene como objetivo explicar el funcionamiento de las estrategias pragmáticas y dialécticas en el discurso forense, además de describir la interacción comunicativa entre la parte acusada y la acusadora para determinar qué estrategias lingüístico-pragmáticas utilizan los abogados de la acusación y de la defensa para convencer al juez de que avale la culpabilidad o inocencia del acusado.

Luz Elena Arrieta Bettín y Gloria Smith Avendaño de Barón, en el artículo de investigación titulado “El discurso del tuit: un análisis lingüístico, sociodiscursivo y sociopragmático”, caracterizan y analizan, desde perspectivas lingüísticas, sociodiscursivas y sociopragmáticas, los tuits enviados por el expresidente de Colombia Álvaro Uribe Vélez al presidente Juan Manuel Santos y su equipo de Gobierno (2010-2015), en pos de evidenciar los modos como el enunciador reproduce y legitima mecanismos de poder para influir en la opinión pública.

María Belén Romano, en el artículo “Aportes teóricos para el planteamiento del discurso mediático en la educación secundaria”, expone y desarrolla conceptos básicos para abordar la problemática de la incorporación del discurso mediático en la escuela secundaria, entre los que se destacan el de educación en medios y el de competencia mediática, y presenta una propuesta, de carácter general, para guiar su enseñanza.

Elizabeth Hernández Vargas y Martha Liliana Marín Cano presentan, en el artículo de revisión “La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios”, los resultados de un análisis de documentos publicados en diferentes países, desde el año 2006 hasta el 2016. Este escrito pretende, por un lado, identificar a través de las investigaciones en escritura académica las diversas perspectivas teóricas y metodológicas y, por otro, analizar la relación que existe entre escritura académica y el desarrollo profesional del profesor de educación superior.

Miguel Ángel García García, Mayra Alejandra Arévalo Duarte y César Augusto Hernández Suárez, en el artículo de investigación “La comprensión lectora y rendimiento escolar”, determinan las posibles relaciones entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su desempeño académico, en alumnos de ambos sexos entre los 13 y 14 años del grado noveno de educación básica de una institución educativa pública.

María Fernanda Jaime Osorio y Claudia Camila Coronado Rodríguez, en el artículo de investigación “Impacto de los materiales del programa de inglés en una universidad pública de Colombia”, presentan el reporte de una propuesta investigativa cuyo propósito fue diagnosticar el impacto de los materiales utilizados para la enseñanza del inglés en un curso del programa de inglés institucional de una universidad colombiana.

Alberto Fajardo Castañeda e Iván Ricardo Miranda M., en el artículo de investigación titulado “In-Service Language Teachers’ Perceptions on the National Bilingualism Program Implementation: A Case Study”, exponen las conclusiones de un estudio de caso realizado en el municipio de Sogamoso, departamento de Boyacá, Colombia, con el fin de determinar las percepciones de los docentes de idiomas a propósito de la implementación del modelo estatal de bilingüismo en el sistema educativo de la región.

Clara Inés González Marín, Nathalia Marín Palacio y Miguel Antonio Caro Gutiérrez, presentan en su artículo de investigación “El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación”, un estudio de caso, cuyo propósito fue conocer las percepciones de los estudiantes de un programa de enseñanza en inglés frente al rol de la reflexión en sus prácticas educativas e indagar sobre la estructura de esta, incluyendo los aspectos que los practicantes más comúnmente comprendían a la hora de reflexionar.

En último término, se expresa un sincero agradecimiento a cada uno de los autores de los distintos artículos, a los comités editorial, científico y de árbitros, y en particular al doctor Giuseppe Trovato, profesor de la Universidad de Catania, Italia, integrante del Comité Científico, quien por un error tipográfico no apareció en el número anterior de la revista; al doctor Hugo Alfonso Rojas Sarmiento, vicerrector académico de la UPTC; al doctor Enrique Vera López, vicerrector de Investigaciones; a la doctora Patricia Carolina Barreto Bernal, directora de Investigaciones (DIN); a la doctora Ruth Nayibe Cárdenas, editora en jefe de la Unidad Editorial; a la doctora Diana Elvira Soto Arango, decana de la Facultad de Ciencias de la Educación; a la doctora Claudia Liliana Sánchez Sáenz, directora (E) del Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación -CIEFED-; a la doctora Doris Lilia Torres Cruz, coordinadora del Doctorado en Lenguaje y Cultura y de la Maestría en Lingüística; a los docentes traductores: María Imperio Arenas González (lengua francesa), Juliana Borrero (lengua inglesa) y Luis Fernando Vega García (lengua portuguesa); a la correctora de estilo, Claudia Helena Amarillo Forero; a la asistente editorial, Yenny Paola Martínez Acero; a la gestora editorial Andrea María Numpaque Acosta; a Camilo Sánchez Peña del Departamento de Innovación Académica; a la secretaria de la Maestría en Lingüística, Ana Joaquina Ríos Nope, y a cada uno de los lectores de *Cuadernos de Lingüística Hispánica*.

Se invita a los investigadores en el ámbito de las ciencias del lenguaje a contribuir con sus escritos en los idiomas español, inglés, francés y portugués. Asimismo, se recuerda que la recepción de artículos para la publicación en la revista es permanente.

Lucía Bustamante Vélez

Editora



Parque de las Nieves, Tunja, Boyacá

LENGUAJE Y SOCIEDAD
LANGUAGE AND SOCIETY
LANGAGE ET SOCIÉTÉ
LINGUAGEM E SOCIEDADE

Las fotografías que se exponen en el presente número, tienen como propósito mostrar una parte de la riqueza cultural del Departamento de Boyacá.

Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema*

VÍCTOR ALFONSO MORENO PINEDA**

Recepción: 23 de septiembre de 2017

Aprobación: 13 de marzo de 2018

Forma de citar este artículo: Moreno, V. A. (2018). Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 19-40

* Artículo de revisión. Hace parte de la investigación *Representaciones y prácticas de escritura en los libros de texto de la escuela primaria*. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como ponencia en el II Congreso Internacional de Investigación Lingüística realizado en la Universidad de Antioquia, Colombia.

** Estudiante de la Maestría en Educación, SUE-Caribe y Universidad de Córdoba. Licenciado en Lengua Castellana y docente del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba. Correo electrónico: victorabaeterno@gmail.com

Resumen

Este artículo de revisión presenta el estado de la cuestión de las investigaciones sobre representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Se recogen diez investigaciones sobre representaciones sociales de la escritura y catorce investigaciones sobre prácticas de escritura, adelantadas en diversos contextos socioculturales. La información fue recabada de los repositorios *Redalyc*, *Dialnet* y *Scielo* y de revistas especializadas; solo se tuvieron en cuenta artículos de investigación que tuvieran explícitamente la estructura introducción, marco teórico, metodología, resultados y conclusión. Para organizar la información, se diseñó una matriz analítica de contenido. Esta matriz sirvió para extraer la información relevante y organizarla en las categorías analíticas definidas *a priori*: objetivos, teorías, métodos y resultados. Este documento comprende tres apartados. Primero, se explica la metodología utilizada para sistematizar la información de los artículos. Después, se presentan las categorías analíticas en que se organizó el estado del tema. Y por último, se expone una discusión sobre las tendencias generales de los trabajos reseñados y se ofrecen algunas reflexiones sobre alternativas y proyecciones investigativas en el campo de las representaciones sociales y prácticas de escritura.

Palabras clave: representaciones sociales de escritura, prácticas de escritura, estado del tema, América Latina.

Representations and Writing Practices in the Latin American Context. State of the Art

Abstract

This review presents the state of the art of research on representations and writing practices in the Latin American context. Ten researches on social representations of writing and fourteen researches on writing practices, advanced in diverse social and cultural contexts, are collected. The information was gathered from the repositories *Redalyc*, *Dialnet* and *Scielo* and from specialized journals; only research articles that explicitly had the structure introduction, theoretical framework, methodology, results and conclusion were taken into account. To organize the information, an analytical content matrix was designed. This matrix served to extract the relevant information and organize it in the analytical categories defined *a priori*: objectives, theories, methods and results. This document comprises three sections. First, the methodology used to systematize the information of the articles is explained. Then, the analytical categories in which the state of the art was organized are presented. And finally, there is a discussion about the general tendencies of the reviewed works and some reflections on alternatives and research projections are offered in the field of social representations and writing practices.

Keywords: social representations of writing, writing practices, state of the art, Latin America.

Représentations et pratiques d'écriture dans le contexte latino-américain. État du sujet.

Résumé

Cet article de révision présente l'état de la question des recherches sur des représentations et pratiques d'écriture dans le contexte latino-américain. On rassemble dix recherches sur des représentations sociales de l'écriture, et quatorze recherches sur des pratiques d'écriture, menées dans de divers contextes socioculturels. L'information a été recueillie avec des répertoires *Redalyc*, *Dialnet* et *Scielo*, et des revues spécialisées. On a seulement considéré des articles de recherche qui avaient explicitement la structure : introduction, cadre théorique, méthodologie, résultats et conclusion. Pour organiser l'information, on a conçu une matrice de contenu. Celle-ci a servi pour extraire l'information pertinente et l'organiser en catégories analytiques définies *a priori* : objectifs, théories, méthodes et résultats. Ce document comprend trois volets. D'abord, on explique la méthodologie utilisée pour systématiser l'information des articles. Ensuite, on présente les catégories analytiques où l'état du sujet a été organisé. Et finalement, on expose une discussion sur les tendances générales des travaux signalés et on offre quelques réflexions sur des alternatives et projections de recherche, dans le domaine des représentations sociales et des pratiques d'écriture.

Mots clés: représentations sociales d'écriture, pratiques d'écriture, état du sujet, Amérique Latine.

Representações e práticas de escrita no contexto latino-americano. Estado do tema

Resumo

Este artigo de revisão apresenta o estado da arte da pesquisa sobre representações e práticas de escrita no contexto latino-americano. Dez pesquisas sobre representações sociais da escrita e quatorze pesquisas sobre práticas de escrita, avançadas em diversos contextos socioculturais, são coletadas. As informações foram coletadas nos repositórios Redalyc, Dialnet e Scielo e em revistas especializadas; apenas os artigos de pesquisa que tiveram explicitamente a estrutura: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e conclusão foram levados em consideração. Para organizar as informações, foi projetada uma matriz de conteúdo analítico. Essa matriz serviu para extrair as informações relevantes e organizá-las nas categorias analíticas definidas a priori: objetivos, teorias, métodos e resultados. Este documento compreende três seções. Primeiro, a metodologia utilizada para sistematizar as informações dos artigos é explicada. Em seguida, são apresentadas as categorias analíticas em que o estado do tópico foi organizado. E, finalmente, há uma discussão sobre as tendências gerais dos trabalhos revisados e algumas reflexões sobre alternativas e projeções de pesquisa são oferecidas no campo das representações sociais e práticas de escrita.

Palavras-chave: representações sociais da escrita, práticas de escrita, estado do tema, América Latina.

Introducción

Esta revisión recoge diez investigaciones sobre representaciones sociales de la escritura y catorce investigaciones sobre prácticas de escritura adelantadas en diversos contextos socioculturales de América Latina. En varios casos, las investigaciones reseñadas abordan de manera simultánea la lectura y la escritura. No obstante, dado el objetivo de la investigación que motiva este estado del tema, me concentro únicamente en la escritura, y solo menciono la lectura en aquellos casos en que aporte a clarificar cuestiones teóricas o metodológicas insoslayables.

El artículo no se limita a reseñar las investigaciones de manera aislada, sino que, para darle mayor rigor, estas se organizan en bloques temáticos, a manera de categorías analíticas, los *objetivos y contextos*, los *marcos teóricos*, los *planteamientos metodológicos* y los *resultados y conclusiones*. El lector encontrará reunidos en cada bloque los elementos más relevantes de las investigaciones, de tal forma que podrá hacerse una idea general de los principales contextos, autores y metodologías que han seguido las investigaciones sobre representaciones y prácticas sociales de la escritura en América Latina. El trabajo pretende invitar a los investigadores interesados en la escritura como práctica social a dinamizar los ámbitos y las metodologías de trabajo, para que se construya un campo investigativo más amplio que el aquí reseñado.

1. Un método

El estado del tema que presento recoge solo aquellos artículos de investigación realizados en América Latina y publicados en revistas académicas. La información fue recabada de los repositorios *Redalyc*, *Dialnet* y *SciELO* y de revistas digitales especializadas. Para la búsqueda se establecieron unas palabras clave (lexías) asociadas con los campos de las representaciones y las prácticas sociales de escritura. Se desecharon los artículos de revisión y reflexión en la medida que me interesaba revisar exhaustivamente el estado de las investigaciones empíricas para determinar tendencias de carácter teórico y metodológico y ver qué tanto se ocupan estas investigaciones de la escuela primaria, contexto en el que adelanto una investigación mayor. Por ello, solo me concentré en artículos de investigación que tuvieran explícitamente la estructura introducción, marco teórico, metodología, resultados, discusión o conclusiones.

La búsqueda inicial en los repositorios arrojó un centenar de investigaciones sobre ambos campos de estudio, pero cuando se procedió a vaciar la información en una matriz analítica de contenido de Excel (Gómez, Galeano & Jaramillo, 2015), el corpus se depuró desechando aquellos artículos de revisión o reflexión. La matriz analítica sirvió para ex-

traer la información relevante y organizarla en las categorías analíticas definidas *a priori*: objetivos, teorías, métodos y resultados. Posteriormente, se hizo una lectura transversal de las categorías para comparar las distintas investigaciones e identificar relaciones y reiteraciones semánticas en cada una de las categorías, así como la calidad y la pertinencia de las fuentes seleccionadas.

El procedimiento fue el siguiente: codificación de los artículos para facilitar el manejo en la matriz analítica; lectura lineal de los artículos para seleccionar o desechar las investigaciones; organización de la información relevante en la matriz analítica; lectura transversal de las categorías analíticas propuestas (objetivos, teorías, métodos y resultados); y textualización y revisión del estado del tema. Por la misma organización de la información dentro de las categorías, el estado del tema desecha toda organización espacial y tiene como único criterio el hecho de que sean investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano. Así mismo, tampoco hago una jerarquización entre los contextos internacionales y locales. Y, aunque se soslayan todos los criterios cronológicos, las investigaciones reseñadas se precisan todas en el último cuarto de siglo.

2. Investigaciones sobre las representaciones sociales de la escritura

2.1 Objetivos y contextos

A excepción de los trabajos de Ruiz (2012), Hernández (2012b), y Ortiz *et al.* (2009), todas las investigaciones reseñadas se adelantaron en el contexto universitario. En el caso de Hernández (2012b), la investigación se llevó a cabo en un colegio público de la ciudad de Bogotá, y preguntó por las concepciones —en cuanto modos particulares de apropiarse del mundo, opuestas a las representaciones que son conocimiento compartido— que tienen cinco docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura. Ortiz *et al.* (2009) describieron en su trabajo las prácticas de aprendizaje presentes en planteles educativos del estado Zulia, Venezuela, en torno a la promoción de la lectura y la escritura, para identificar las representaciones sociales de los docentes alrededor de estas prácticas. Y Ruiz (2012) se interesó por las concepciones de escritura que tienen los docentes y las representaciones sociales de estudiantes de primer ciclo en tres colegios de la ciudad de Bogotá.

En el contexto universitario, Savio (2015) analizó las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche en Buenos Aires, Argentina. La investigación abarcó dos momentos: al ingresar a la universidad y luego de un año de ver dos cursos relacionados con lectura y escritura. Soler (2013), por su parte, adelantó su investigación en la Universidad Distrital de Bogotá, y tuvo como objetivo describir

e interpretar las representaciones sociales de estudiantes indígenas y afrodescendientes sobre la escritura académica. Y finalmente, Da Silva (2013) analizó las representaciones sociales de la escritura en diez estudiantes de la Maestría en Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais.

Marinkovich y Salazar (2011) intentaron dar cuenta de las representaciones sociales acerca del proceso de escritura de un grupo de académicos de la Licenciatura en Historia del Arte de una universidad chilena; por su parte, Córdova (2012) indagó, también en una universidad chilena, por las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en cuatro docentes que dictan un curso final de la Licenciatura en Bioquímica, y el rol que la escritura desempeñaba en el mencionado programa; García (2004) preguntó en su trabajo por las representaciones sociales de un grupo de docentes del programa de Comunicación Social de la Universidad de los Andes (Venezuela), en cuanto a la forma que tienen sus estudiantes de elaborar un ensayo. Similar cuestión ocurrió con Tapia y Marinkovich (2011), quienes se centraron en las representaciones sociales de docentes y estudiantes acerca de la escritura de tesis de grado.

2.2 Referentes teóricos

Savio (2015) partió de las definiciones ya clásicas de Moscovici (1989) y Jodelet (1989)¹ sobre representaciones sociales. También mencionó a Raiter (2002), quien afirma que las representaciones son la base de las creencias sociales. Soler (2013) y Marinkovich y Salazar (2011) definieron las representaciones sociales desde Vasilachis (1998). Para este autor, las representaciones son construcciones simbólicas individuales o colectivas.

Da Silva (2013) recurrió a Moscovici (2003) para señalar el carácter social e interactivo de las representaciones. Córdova (2012), por su lado, citó a Jodelet (1989) para señalar que las representaciones sociales se dan sobre algo (un objeto) por alguien (el sujeto); y a Moscovici (1981), para comprenderlas como conceptos, declaraciones y explicaciones originadas de la cotidianidad. Y por último, mencionó a Araya (2002), quien afirma que una representación surge de ver la realidad como el resultado de una construcción subjetiva. Ortiz *et al.* (2009) citaron a Jodelet (1986), a Banchs (2005) y a Domínguez (2006), para resaltar la constitución de las representaciones por medio de valores, actitudes, creencias y opiniones regidas por las normas de un grupo.

En cuanto a las teorías sobre la escritura, Soler (2013) se limitó a mencionar, sin profundizar en sus conceptos, a los autores incluidos dentro de los nuevos estudios sobre

1 Cito en esta parte del estado del tema a los autores que cada investigación utilizó en su marco teórico y metodológico. Para encontrar la información bibliográfica completa, el lector debe remitirse directamente a los trabajos reseñados, los cuales se encuentran debidamente referenciados al final de este trabajo.

literacidad en América Latina, entre ellos, Vigil (2006); Arévalo, Pardo y Vigil (2004); Ames (2002); Zavala (2001, 2002); Zavala, Niño y Ames (2004); Marí (2005); Kalman (2003); Biondi y Zapata (1994, 2006). Marinkovich y Salazar (2011), por su parte, mencionaron a Bereiter y Scardamalia (1987) para abordar la escritura desde una postura epistémica en que el escritor sea capaz de establecer objetivos y problematizar su escritura. Da Silva (2013) utilizó a Marcuschi (2008), Koch (2008) Ivanič (2004) y Elías (2008), para afirmar que la escritura puede verse como un producto, un proceso o un juego de interacción.

Ruiz (2012) citó a Vygotsky (1979), para reconocer que la escritura es un hecho social; y, posteriormente, a Tolchinsky (1993), para afirmar, con ella, que la escritura se construye en el ámbito social. Hernández (2012b) y Ortiz *et al.* (2009) abordan la escritura como proceso, por tanto se centraron en la dimensión cognitiva de la escritura a partir de la propuesta de Flower y Hayes (1980, 1996).

2.3 Metodologías

El diseño metodológico de Marinkovich y Salazar (2011) estuvo enmarcado en la teoría empíricamente fundada (TEF) de Strauss y Corbin (1997) y Suddaby (2006). De acuerdo con este enfoque, los investigadores realizaron un muestreo teórico en el que escogieron la muestra en etapas sucesivas: primero un grupo de sujetos y, a medida que se analizaron los datos y se plantearon las categorías, se generaron nuevos criterios para seleccionar otros sujetos. Siguiendo la TEF, aplicaron el proceso de codificación en las tres fases: abierta, axial y selectiva.

De manera más o menos similar trabajaron Córdova (2012) y Ortiz *et al.* (2009) en su investigación. Estos últimos autores observaron y registraron las clases de ocho docentes durante un año. En los acompañamientos al aula, hechos por los investigadores, se recogieron evidencias del trabajo docente, tales como planeadores, cuadernos de los estudiantes, instrumentos de evaluación, etc. A partir de la comparación de estos materiales de clase, se establecieron las categorías de análisis siguiendo la TEF. Tapia y Marinkovich (2011) también suscribieron metodológicamente su investigación a la TEF. Se estableció como criterio de selección de la muestra que los docentes y estudiantes, respectivamente, dirigieran e hicieran una tesis de grado. Se hizo un grupo focal de seis docentes de Química Marina y Biología Marina; de la información obtenida y sus análisis preliminar, se propusieron unas categorías que sirvieron de base para seleccionar los nuevos casos de estudio. Ruiz (2012) trabajó con 65 niños y 12 maestros de escuelas de Bogotá. Los instrumentos utilizados por este investigador fueron las entrevistas y la observación de clases. Una vez recolectada la información, se procedió a aplicar la metodología de la TEF.

De otra forma procedieron Savio (2015), Soler (2013) y Hernández (2012b). El primero desarrolló un cuestionario breve con preguntas abiertas en que proyectó dos representaciones de la lectura y la escritura. A partir de las respuestas de los estudiantes, Savio (2015) elaboró una matriz de datos que sirvió de base para la construcción de las categorías. El análisis de la información recolectada se hizo en tres momentos: descripción de las representaciones sociales, análisis semántico para establecer las categorías, y diálogo entre la teoría y los datos obtenidos. Hernández (2012b), desde el paradigma interpretativo, dividió su investigación en dos momentos; inicialmente aplicó un cuestionario a los docentes para ver cómo concebían la escritura; posteriormente grabó y transcribió las clases de español de tres docentes de primaria para contrastar el trabajo de aula con el discurso de las entrevistas.

García (2004) también utilizó un cuestionario que aplicó a los docentes universitarios. En este, se indagó sobre el lugar donde escriben los estudiantes (dentro o fuera del aula), las características de un ensayo y su finalidad en la clase. Da Silva (2013), en cambio, propuso un estudio basado en las narrativas elaboradas por los estudiantes de la Maestría en Letras; estos leyeron un texto sobre la experiencia de escritura de un investigador experto en la temática, y a partir de allí el investigador propuso la escritura de textos biográficos que abordaran la experiencia en escritura pasada, presente y futura.

2.4 Resultados y conclusiones

Savio (2015) halló que se han presentado modificaciones y continuidades en las representaciones sociales de la lectura y escritura por parte de los estudiantes universitarios. Dice el autor que hay una brecha entre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y las exigidas por la universidad. Da Silva (2013) también percibió que los estudiantes modificaron sus representaciones sociales de la escritura en las distintas etapas del trabajo. Concluyó este autor que las representaciones son flexibles en la medida que son modificadas por la influencia de nuevos contextos y experiencias. Finalmente, el autor afirmó que tanto en la escuela primaria (enseñanza fundamental) como en la educación secundaria (enseñanza media), los estudiantes tienen representaciones negativas de la escritura.

Soler (2013) encontró que, dada la dimensión intercultural de su trabajo, la universidad debe ser un espacio plural en que coexistan distintas prácticas. Por su parte, Marinkovich y Salazar (2011) encontraron que la escritura de una tesis se adhiere a la recursividad y la dialogicidad, como dos principios generativos y estructurantes de la escritura. La recursividad se relaciona con resolver un problema y la dialogicidad con poner en la escritura la interacción social entre el yo, el tú y el saber. Córdova (2012) concluyó en su trabajo que las representaciones develan un desconocimiento de lo que es la alfabetización académica y su enseñanza para los docentes. Afirmó el investigador que la escritura se interpreta, por parte de los profesores, desde una dimensión muy básica como la llana adquisición del código lingüístico y el acceso a

la cultura letrada. En igual sentido se manifiesta Ruiz (2012), quien concluyó que las concepciones de escritura de los docentes fortalecen o limitan el reconocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes.

Hernández (2012b) encontró que los docentes de primaria enseñan la escritura de manera distinta a como dicen concebirla. En sus intervenciones, los docentes manifestaron entender esta práctica desde una dimensión comunicativa o como proceso, pero continuaron fijando la enseñanza de la escritura en aspectos formales de la lengua. Tapia y Marinkovich (2011) apuntaron a reconocer que los estudiantes entienden la escritura como una habilidad que se debió aprender en la escuela o en la formación universitaria anterior a la escritura del trabajo de grado. La representación que hacen los estudiantes de la escritura, concluyen los investigadores, apunta a entenderla como fenómeno cognitivo y no como práctica social. Ortiz *et al.* (2009) señalaron que los materiales de lectura no garantizan crear lectores y productores de textos. Para los autores, debe existir un mediador que acompañe y acerque a los estudiantes a la cultura escrita. Los autores advirtieron que la escuela necesita crear espacios de formación que permita la reflexión de la práctica y la transformación de las representaciones que obstaculizan la inmersión de los niños en la cultura escrita.

3. Investigaciones sobre prácticas sociales de escritura

3.1 Objetivos y contextos

La investigación de Figueroa, Aillon, Yáñez y Ajagan (2009) propuso una descripción fenomenográfica de la lectura y la escritura en un contexto de educación experimental en que se utiliza el hipertexto. Con el uso de las tecnologías, trabajaron también Bautista y Méndez (2015). El objetivo de su investigación fue ver los efectos que produce la implementación de herramientas tecnológicas en las prácticas de lectura y escritura en escuelas rurales de Colombia. Por otro lado, Martins y Ribeyro (2013) analizaron cómo son vivenciadas, en las clases de lengua portuguesa de segundo año de enseñanza media en el Brasil, las prácticas de lectura y escritura. Y De Luna (2010) analizó las prácticas de lectoescritura en manifestaciones pictóricas, llamadas exvotos, de la ciudad de Puebla, México.

Las investigaciones de González y Vega (2010), Camargo, Uribe y Zambrano (2013), De Castro y Niño (2014) y Cárdenas (2014) se adelantaron dentro del contexto universitario. Los trabajos de Camargo, Uribe y Zambrano (2013) y De Castro y Niño (2014) se enmarcaron en la investigación ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país, que se llevó a cabo en 17 universidades de Colombia. En ambos casos, las investigaciones compartieron el objetivo del macroproyecto: describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y

escritura académicas en la universidad colombiana. La investigación de Cárdenas (2014) se adelantó en diez licenciaturas de una universidad del Caribe colombiano. El objetivo fue describir, interpretar y comprender las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en esas licenciaturas por estudiantes y docentes. González y Vega (2010) tuvieron como objetivo principal caracterizar las prácticas de lectura y escritura en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia y proponer algunas bases para cualificarlas.

Guidice, Godoy y Moyano (2016) buscaron identificar, a partir de un conjunto de entrevistas y de los materiales del curso (programa, cronograma de clases, muestras de material bibliográfico, consignas de escritura o producción de los estudiantes), las prácticas de lectura y escritura que realizan los docentes y estudiantes de los cursos esenciales en la formación de un programa de Psicología de una universidad de Argentina.

También en el contexto universitario, pero abordando solo las prácticas de escritura, están las investigaciones de Serrano, Duque y Madrid (2012) y Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014). La primera buscó identificar y analizar las prácticas de escritura de los estudiantes en las disciplinas del currículo del Ciclo Básico de Ingeniería. La segunda presentó resultados preliminares de una investigación cuyo objetivo principal era estudiar las prácticas de escritura desde la visión de profesionales en psicopedagogía. Peña y Quintero (2016), Rúa (2016) y Rotstein y BOLLASINA (2010) estudiaron prácticas de escritura en contextos de educación básica y media.

La investigación de Peña y Quintero (2016) tuvo como objetivo determinar el papel que desempeñan los procesos cognitivos y metasociocognitivos en el desarrollo de los procesos de producción escrita de los niños de grados primero y segundo. Rúa (2016) analizó las prácticas intersticiales de escritura de docentes y estudiantes de grado primero de una escuela de Buenos Aires, Argentina. Rotstein y BOLLASINA (2010) propusieron los siguientes objetivos: relevar las experiencias de escritura de los docentes, comprender la función que los docentes le otorgan a esta práctica en el ámbito de sus asignaturas y describir las prácticas de escritura que los docentes implementan en sus clases y los enfoques desde los que desarrollan estas prácticas.

3.2 Referentes teóricos

Figuroa, Aillon, Yáñez y Ajagan (2009) sustentaron su trabajo en los aportes de Barton y Hamilton (1998) y Barton Hamilton e Ivanic (2000). Para hablar de las prácticas de alfabetización en el nivel de educación superior, las autoras recurrieron a Carliño (2005), para quien la lectura y la escritura son el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura académica. De Luna (2010) también retomó a

Barton, Hamilton e Ivanic (2000), a Baynham (1995), Purcell (2004) y Kalman (2003) para resaltar el carácter sociocultural de las prácticas de lectoescritura. Guidice, Godoy y Moyano (2016) parten del concepto de alfabetización académica avanzada propuesto por Carlino (2005) y lo complementan con los aportes de Casanny (1989), Olson (2009), Rogers y Walling (2011) y González-Moreno (2012), quienes han afirmado que la lectura y la escritura tienen valor epistémico y son herramientas importantes para el aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas.

Por otro lado, Camargo, Uribe y Zambrano (2013) abordaron en su marco teórico cuatro temáticas: cultura académica, didáctica, lectura y escritura. La cultura académica la entendieron en términos de relaciones de saber-poder que se materializan y naturalizan en los discursos y escenarios cotidianos. Desde Litwin (1997), Camps (2003) y Díaz (2009), entienden la didáctica en una triple tensión: como disciplina teórica que comprende, explica e interpreta prácticas de enseñanza y aprendizajes; como disciplina que tiene en cuenta la forma de aprender del sujeto; y como didáctica de la lengua. La lectura y la escritura la abordaron desde las nociones de alfabetización (Colomer & Camps, 1996), escritura a través del currículo (Carlino, 2005 y 2007) y literacidad (Cassany, 2005).

De Castro y Niño (2014) utilizaron las aportaciones de Carlino (2002), Caldera y Bermúdez (2007) y Roux (2008), para hablar sobre alfabetización académica. También citan a Baquero (2001), quien, desde el concepto de educabilidad, introduce la discusión al plano eminentemente sociocultural. Bautista y Méndez (2015) recurren a Cassany y Ayala (2008) para explicar los cambios en los modos de leer y escribir en contextos mediados por TIC y la forma en que las tecnologías han permitido la democratización y el acceso al conocimiento, y el surgimiento de nuevas prácticas de escritura y lectura. Por otro lado, Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014) partieron de la consideración general de que la escritura involucra procesos cognitivos y lingüísticos y, a su vez, es una práctica social.

Peña y Quintero (2016), por su parte, sustentaron su trabajo en el modelo metodológico metasociocognitivo, propuesto por Arroyo (2009), el cual permite integrar los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales. Serrano, Duque y Madrid (2012) citaron en su trabajo a Miras (2000), Pérez (2008) y Olson (1998), quienes, ubicándose en la perspectiva epistémica de la escritura, afirman que esta es un arma poderosa para la toma de conciencia y para el desarrollo del conocimiento de la realidad. Rotstein y Bolla-sina (2010) utilizaron las nociones de experiencia (Ferrater, 1958) y escritura (Johnson, 1987). Para hablar de la enseñanza de la escritura, los autores tomaron a Aliseo, Melgar y Chicci (1994) a fin de analizar las perspectivas transcriptivistas y no transcriptivistas presentes en la escuela.

3.3 Metodologías

De Luna (2010) realizó su investigación desde el enfoque etnográfico. El investigador hizo unas encuestas en las que consultó por las prácticas de lectoescritura relacionada con los exvotos. Además de las encuestas, utilizó otros instrumentos para recolectar datos, como observaciones, entrevistas semiestructuradas, grabaciones, notas de campo, fotografías de evidencias físicas de exvotos e imágenes obtenidas de páginas de Internet. De manera similar procedieron Cárdenas (2014) y Serrano, Duque y Madrid (2012). Los datos recogidos por los primeros investigadores fueron sometidos a un análisis estadístico y después se pasó a su interpretación. Los segundos se inclinaron por utilizar cuestionarios exploratorios aplicados a los docentes.

La investigación de González y Vega (2010) dividió el proceso en tres fases: dos de tipo cuantitativo y una caracterización cualitativa. La primera fase consistió en la tabulación de resultados obtenidos a partir de pruebas diagnósticas hechas a los estudiantes. En la segunda fase, se aplicaron encuestas para identificar los procesos de lectura y escritura que se producían en asignaturas diferentes a las ofrecidas por el Departamento de Gramática, los tipos de texto que trabajaban y la valoración que se hacía de ellos. La tercera fase se realizó por medio de una observación sistemática de los cursos seleccionados. Rotstein y Bolasina (2010) hicieron una investigación biográfica-narrativa, inscrita dentro del territorio de las “escrituras del yo”. Utilizaron una muestra de 20 docentes de escuelas públicas y privadas que trabajaban en distintas áreas del conocimiento. Estos docentes elaboraron un texto autobiográfico sobre su vida personal y escolar. El relato se convirtió, posteriormente, en un instrumento de investigación junto con las entrevistas en profundidad.

Guidice, Godoy y Moyano (2016), por su lado, a partir de dos hipótesis relacionadas con el objetivo de la investigación, realizan entrevistas en profundidad a seis profesores que enseñan en diez cursos esenciales del programa de Psicología, y analizan los materiales de la clase producidos por los estudiantes. En la investigación, se tomó en cuenta la posición del curso en el plan de estudios y las características propias de los estilos de los profesores. De Castro y Niño (2014) utilizaron una encuesta realizada a 3719 estudiantes ubicados entre quinto y octavo semestre de diversos programas en las 17 universidades colombianas donde se llevó a cabo la investigación. La encuesta, de 22 preguntas, constó de cuatro secciones: información sobre los participantes, experiencia como lector y escritor en la universidad y experiencia académica individual.

Camargo, Uribe y Zambrano (2013) utilizaron en su trabajo datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Tomaron como fuentes de información los documentos de la política institucional existentes sobre lectura y escritura académica, los programas curriculares de cursos relacionados con el tema y la voz de los estudiantes y docentes de las universidades. Bautista y Méndez (2015) utilizaron como técnica la observación no participante. Los investigadores

elaboraron una bitácora de observación externa para no modificar ni alterar una clase mediada por TIC. La población escogida pertenecía a escuelas rurales sin acceso previo a herramientas TIC. Con las 97 instituciones educativas que cumplían los criterios de selección, se aplicó un muestreo intencional estratificado del que finalmente se seleccionaron 21 instituciones. Para las observaciones se realizó una guía, con escalas de medida, en la que se consignaban datos como el área del conocimiento y la temática asociada.

Peña y Quintero (2016) se decidieron por la investigación acción como método de trabajo. La investigación fue llevada a cabo por las dos docentes investigadoras y un grupo de ochenta estudiantes de segundo grado de primaria que estaban a su cargo. La investigación se realizó en tres fases: preactiva, interactiva y posactiva. En la primera fase se analizaron las concepciones y se construyeron los fundamentos teóricos y metodológicos. Durante la segunda fase, se seleccionó y desarrolló un proyecto de aula que sirvió como propuesta de interacción. En la fase posactiva, finalmente, se analizó la información y se presentaron los resultados.

Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014) dividieron su trabajo en dos etapas; en la primera caracterizaron las perspectivas de psicopedagogos con respecto a las prácticas de escritura de su ámbito profesional. La técnica utilizada en esta fase fue la entrevista semiestructurada. En la segunda etapa, se estudió la perspectiva de los profesores universitarios con respecto a la escritura profesional psicopedagógica y su enseñanza. Y por último, Martins y Ribeiro (2013) utilizaron como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada. La muestra con que trabajaron estuvo conformada por diez estudiantes y una docente, quienes manifestaron su disposición para participar en la investigación.

3.4 Resultados y conclusiones

De Luna (2010) señaló que los exvotos son una fuente imprescindible para comprender las prácticas de lectoescritura a lo largo de los tiempos y a partir de un mismo documento. También que las nuevas tecnologías, en vez de afectar el uso de los exvotos, facilitan su digitalización y masificación. En sus hallazgos, Figueroa, Aillon, Yáñez y Ajjagan (2009) sostienen que las insuficiencias en el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios no están asociadas al uso del hipertexto, sino a la ausencia de estrategias didácticas que incidan en la formación de un lector y escritor crítico. Rotstein y Bollasina (2010) concluyeron que son fundamentalmente dos las visiones que permanecen en la escuela sobre la escritura: unos la ven desde la perspectiva de la memoria, y otros, como transcripción de lo que se lee o se dice.

Por otro lado, Cárdenas (2014) sostuvo que en los programas de licenciatura poco se lee o escribe; por tanto, todo está orientado a cumplir el programa o a ejercitarse en

determinado contenido. En lo correspondiente a la escritura de ensayos, Cárdenas halló que los estudiantes, si bien saben lo que es un ensayo, no han interiorizado los aspectos formales del mismo y solo se han quedado en reconocer la superestructura. En igual sentido se orientan Guidice, Godoy y Moyano (2016) en sus resultados. Las prácticas de escritura y lectura, dicen los investigadores, no se hacen de manera contextualizada y no se designan dispositivos o instrumentos que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Serrano, Duque y Madrid (2012) encontraron que las actividades de los estudiantes en las clases, tales como tomar apuntes, realizar interpretaciones de lecturas, elaborar trabajos escritos e investigaciones y resolver guías de ejercicios, están orientadas hacia la evaluación antes que al trabajo contextualizado y razonado de la escritura.

De Castro y Niño (2014) hallaron que los estudiantes universitarios en Colombia escriben ante todo notas de clase, resúmenes, ensayos e informes; y ello se compagina con lo que mayormente leen: apuntes de clase, materiales elaborados por el docente, páginas web y capítulos de libros propios de su formación disciplinar. También hallaron los investigadores que no son leídos en la clase documentos propios del campo científico, tales como informes de investigación o artículos académicos. Los autores concluyen de manera preliminar que “la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer” (p. 82).

Martins y Ribeiro (2013) concluyeron que las tecnologías potencian las prácticas de escritura y lectura en los estudiantes. Los estudiantes que están inmersos en las tecnologías muestran mayor interés por el conocimiento. También Bautista y Méndez (2015) se centraron en la forma en que el uso de las TIC modifica la educación, lo que los lleva a pensar que, en el caso de las escuelas rurales, estas deben adaptarse, puesto que las prácticas de lectura y escritura, a pesar de la existencia de tecnologías, siguen estando impregnadas de tradicionalismo.

La investigación de Peña y Quintero (2016) arrojó que la escritura se complejiza en el trabajo con pares y la asesoría de los maestros. La investigación halló que trabajar la escritura desde el enfoque metasociocognitivo hace que los estudiantes se integren a las comunidades escritas de construcción de significado. Camargo, Uribe y Zambrano (2013) concluyeron, por su parte, que en las universidades donde se adelantó la investigación se observa una tendencia a ver la escritura y lectura no como procesos o prácticas que deben ser orientados o reorientados por el docente, sino como habilidades que los estudiantes ya deben dominar desde la escuela. Los docentes, afirman los investigadores, solo se limitan

a señalar aspectos generales de una actividad de escritura particular, desdénando los aspectos propios de la escritura.

Por último, Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014) encontraron que en el trabajo de los psicopedagogos está presente la escritura de diversos tipos de textos, en especial, aquellos de tipo profesional que son compartidos por disciplinas afines. Afirman los investigadores que el contexto educativo o profesional influye en los tipos de prácticas. Los profesionales ven que sus prácticas de escritura están determinadas por circuitos, destinatarios y relaciones de asimetría o simetría entre ellos.

4. Discusión

Cuando establecí como criterio de selección del corpus, el hecho de que los artículos fueran de investigación, el centenar de trabajos recogidos inicialmente se redujo largamente. Los trabajos descartados eran en su mayoría de reflexión sobre la escritura o de investigación sobre la lectura como práctica social²; pocos, como se ha visto, sobre representaciones y prácticas sociales de escritura. De lo anterior puedo colegir que en el contexto latinoamericano, la lectura, antes que la escritura, resulta un problema más atractivo para los investigadores. En el contexto colombiano, particularmente, esto puede estar motivado por el énfasis que la escuela y la universidad vienen poniendo en las pruebas externas (Saber, Pisa y Saber Pro), en las que predominan los ejercicios de lectura estandarizados.

Esto que explico no quiere decir que no exista una tradición teórica sobre la escritura en el contexto latinoamericano; por el contrario, la escritura en la educación inicial y en la universidad constituye todo un objeto de reflexión en nuestro contexto. En la escuela,

2 Dada la naturaleza del trabajo que motiva el estado del tema, estos trabajos no aparecen referenciados en el cuerpo del artículo. El lector interesado en profundizar en ellos, puede ver, sobre todo, los trabajos de Ortiz (2013), en los que se hizo un recorrido por la teoría de las representaciones sociales y la forma en que este campo teórico puede servir para la investigación de las prácticas de lectura y la escritura. También Caldera (2003) y Corredor (2010) propusieron un trabajo teórico, pero desde el enfoque cognitivo de la escritura (Flower & Hayes, 1996); Así mismo, Pereira y Valente (2014) adelantaron una investigación empírica desde este enfoque, resaltando sobre todo los procesos de revisión y reescritura que realizan estudiantes universitarios; Arango (2013), por su parte, describió cómo diversas estrategias mejoran el proceso de escritura en niños y adolescentes que estudian inglés; Morales (2004) se preocupó por darle a los docentes no especialistas en lengua diversas estrategias para evaluar la escritura académica; Roa (2013), en otro campo, se propuso, desde la investigación acción, cualificar los procesos de escritura en un grupo de docentes. Gutiérrez (2009) presentó un artículo de revisión de las representaciones sociales y las prácticas de lectura en el que se hizo un estudio de la génesis y el desarrollo de este tipo de trabajos. Y por último, el trabajo de Carlino (2005a) que, por llevarse en el contexto de universidades estadounidenses y canadienses, no recojo en el cuerpo de mi estado del tema.

podemos mencionar los trabajos ya clásicos de Lerner (2001) y Ferreiro (2001, 2006)³ y en la universidad las aproximaciones de Carlino (2004 y 2005b)⁴. Pero una cosa es la reflexión teórica y otra, los ejercicios de investigación situados.

Un segundo cuestionamiento tiene que ver con los contextos donde se adelantaron las investigaciones. Los trabajos sobre representaciones y prácticas de escritura que reseño están enmarcados en su mayoría en el contexto universitario. Aunque existen trabajos que utilizan como población objeto de estudio la escuela, cuando se comparan en número con los que utilizan la universidad, los primeros son más escasos. Y ya en la escuela primaria, los trabajos son todavía inferiores en número en comparación con los que se adelantan en la secundaria. Vemos, por tanto, una brecha entre las teorías sobre la escritura en la escuela y las investigaciones empíricas. Esta afirmación, lo reconozco, puede resultar apresurada. Quizá la escritura en la escuela ha podido ser estudiada desde otras perspectivas teóricas que habría que identificarlas y que son lejanas al trabajo que inspiró este estado del tema. Quizá también la fuerte presencia de una tradición lingüística en la escuela impida emprender estudios de carácter sociocultural.

En el caso de las representaciones y prácticas de escritura es innegable que en América Latina existe una fuerte tradición orientada a investigar desde y sobre la universidad. Esto me hace pensar en una realidad latinoamericana indiscutible: las investigaciones que hoy se publican en revistas académicas son realizadas por docentes que trabajan en universidades, y, por tanto, podría resultar más práctico investigar desde su mismo contexto. Hay también otra realidad que resulta incontestable: desde siempre la escuela ha sido el lugar para adquirir conocimiento —y por eso el énfasis está puesto en la lectura— mientras que la universidad es el lugar donde se produce conocimiento —por tanto el énfasis es mayor en la escritura—. A ello también podemos agregar que los llamados a escribir y publicar son los docentes universitarios, mientras que el docente de la escuela no tiene mayor interés ni incentivo para hacerlo.

3 Con estos trabajos, hay también un sinnúmero de investigaciones empíricas que se circunscriben en la didáctica de la escritura en la escuela. No es este el lugar para recogerlas y detallarlas todas, así que cito brevemente algunos trabajos de este tipo: Sepúlveda y Teberosky (2014), en su investigación, presentan los avances en el uso de la cita directa que tuvieron un grupo de niños de primaria. Sánchez y Borzone (2010) contaron una experiencia de intervención sobre el proceso de enseñanza de la escritura desde los diversos modelos de producción textual en niños de primaria de la provincia de Córdoba en Argentina. Y por último, Caso-Fuertes y García-Sánchez (2006) trabajaron la motivación como factor importante en la producción escrita de los estudiantes. Un estado del tema más detallado se puede consultar en Hernández (2012a).

4 Los trabajos contextualizados en universidades de América Latina son diversos y se pueden encontrar en las distintas disciplinas y campos del saber de la educación superior. Más arriba ya he mencionado la importancia de Paula Carlino en cuanto a la alfabetización académica y también he referenciado, en el cuerpo del artículo, algunos trabajos de este tipo. El lector podrá encontrar unos referentes adicionales en los trabajos de Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales (2009), Bigi (2010), Uribe-Alvárez y Camargo-Martínez (2011), Molina y Romero (2012) y Martínez (2014).

En cuanto a los referentes teóricos, las investigaciones dan cuenta de una tradición en lo que respecta a los autores a los que se recurre tanto para hablar sobre representaciones sociales (Moscovici, Jodelet, Farr) como para hacerlo sobre lectura y escritura como prácticas sociales situadas (Barton, Hamilton, Casanny, Carlino). Sin embargo, en estos trabajos las representaciones y prácticas se analizan separadamente. En la investigación en que se enmarca este estado del tema, pongo énfasis en la forma en que práctica y representación son indisociables (Abric, 2001), y se materializan en el discurso (Fairclough, 2003, 2008). Por ello, propongo trabajar las representaciones y prácticas de escritura desde el análisis crítico del discurso para ver que en la práctica no solo está presente el discurso, sino otros aspectos como la interacción, las relaciones sociales, las identidades, el mundo material y las representaciones (Fairclough, 2003, p. 180).

Desde esta perspectiva, entiendo, con Van Dijk (1999, 2003), que el discurso es una práctica social en la que se producen y reproducen las representaciones socialmente compartidas. Una representación social se comprenderá como el “proceso de construcción de prácticas sociales, incluyendo la autoconstrucción reflexiva —las representaciones participan en los procesos y en las prácticas y los configuran—” (Fairclough, 2003, p. 182). Los sujetos sociales, entonces, dentro de una práctica, reproducen representaciones y, a su vez, estas representaciones también producen otras prácticas. Si desde el ACD se entiende el discurso como una práctica social, y una forma para acceder a una representación es a través del discurso, es decir, a través de una práctica, puedo concluir entonces que representación y práctica son insolubles en la medida que ambas se convierten en pensamiento constituyente y constituido.

Referencias

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric (ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México, D.F.: Coyoacán.
- Arango, M. (2013). Earnest Practices in Writing Processes. *Gist Education and Learning Research Journal*, (7), 115-133. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4708923.pdf>
- Bautista, S. & Méndez, M. (2015). Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 97-107. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/1692>
- Bigi, E. (2010). Prácticas de escritura en postgrado: proceso para la construcción del texto. *Acción pedagógica*, (19), 20-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3435162.pdf>

- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, (20), 363-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Camargo, Z., Uribe, G. & Zambrano, J. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, (9), 102-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740750007>
- Cárdenas, L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el Caribe colombiano. *Revista Praxis*, 10, 60-77.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), 143-168. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_09.pdf
- Caso-Fuertes, A. & García-Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/805/80538303.pdf
- Córdova, A. (2012). Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica. *Literatura y Lingüística*, (25), 169-191. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112012000100009
- Corredor, T. (2010) ¿Cómo carajos escribo bien un texto? Hacia la planeación, organización y presentación adecuada de un texto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (16), 107-136. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/articulo/view/416/0
- Da Silva, A. (2013). Representações de escrita de alunos de Mestrado em Letras. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(2), 317-336. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000200006&script=sci_abstract
- De Castro, D. & Niño, R. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(1), 71-85. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n1/v10n1a06.pdf>

- De Luna, M. (2010). Prácticas de lectoescritura en los exvotos. *Lectura y Vida*, 31(2), 70-79. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Deluna.pdf
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak & M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Figuroa, B., Aillon, M., Yáñez, V. & Ajagan, L. (2009). Prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto en la formación de profesores. *Lectura y Vida*, 30(4), 54-61. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Figuroa.pdf
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*. Recuperado de https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- García, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 9-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200902>
- Gómez, M., Galeano, C. & Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1469/pdf_26
- González, B. & Vega, V. (2010, enero-junio). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar, Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/602-practicas-de-lectura-y-escriturapdf-UieKt-articulo.pdf>
- Guidice, J., Godoy, M. & 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*, (69), 501-526. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00501.pdf>

- Gutiérrez, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación*, (12), 53-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63511932003>
- Hernández, D. (2012a). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista Infancias Imágenes*, 11(1), 99-106. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/download/4557/6296>
- Hernández, D. (2012b). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782256.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: FCE.
- Marinkovich, J. & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 85-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519395005>
- Martínez, X. (2014). La escritura académica: revuelta y representación. *Innovación Educativa*, 14(65), 11-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179431512002>
- Martins, E. & Ribeiro, R. (2013). As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do ensino médio. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(1), 157-186.
- Molina, J. & Romero, B. (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior. *Enunciación*, 17(1), 149-157. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/4237/5903>
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf>
- Ortiz, E. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 19(1), 183-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467006>
- Ortiz, M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto, I., Rosales, D. & Araujo, E. (2009). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*, 51(79), 80-125. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200004
- Peña, O. & Quintero, A. (2016) La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 189-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322246463010>

- Pereira, M. & Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8252>
- Roa, R. (2013). La escritura de textos académicos: un reto para los docentes. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 81-87. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/4137/413734079008.pdf
- Rotstein, B. & Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Lectura y Vida*, 31(2), 62-69. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Rotstein.pdf
- Rua, M. (2016). Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento. *Runa*, 37(1), 105-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180847332007>
- Ruiz, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. *Enunciación*, 17(2), 90-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782150.pdf>
- Sánchez, V. & Borzone, A. (2010) Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*, 31(1), 40-49. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4473860501>
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19(1), 22-34. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5613/9848>
- Serrano, M., Duque, Y. & Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35762/1/articulo10.pdf>
- Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*, 32(62), 64-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86027471005>
- Tapia, M. & Marinkovich, J. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar. *Onomázein*, 24(2), 273-297. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=134522498012

- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734005>
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaria del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. & Ribeiro, R. (2014). Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo. *Innovación Educativa*, 14(65), 17-42. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200003
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. & Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*, 9(49), 19-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414968004>

La arquitectura textual del carnaval en las columnas irónicas de Daniel Samper Ospina*

MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA**
ZAHYRA CAMARGO MARTÍNEZ***
GRACIELA URIBE ÁLVAREZ****

Recepción: 3 de abril de 2017
Aprobación: 9 de marzo de 2018

Forma de citar este artículo: Caro, M. A., Camargo, Z. & Uribe, G. (2018). La arquitectura textual del carnaval en las columnas irónicas de Daniel Samper Ospina. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 41-59

* Este artículo de reflexión se deriva de la tesis doctoral, actualmente en construcción, "La comprensión de textos argumentativos irónicos: hacia una didáctica de la ironía", dirigida por las doctoras Zahyra Camargo Martínez y Graciela Uribe Álvarez. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, Rudecolombia.

** Magíster en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira) y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA). Profesor del Programa de Español y Literatura y miembro del grupo de investigación DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), Universidad del Quindío. Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co

*** Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora titular del Programa de Español y Literatura, directora de la Maestría y del Doctorado en Ciencias de la Educación, y coordinadora del grupo de investigación DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), Universidad del Quindío. Correo electrónico: zcamargo@uniquindio.edu.co

**** Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora titular del Programa de Español y Literatura, de la Maestría y del Doctorado en Ciencias de la Educación, y cofundadora del grupo de investigación DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), Universidad del Quindío. Correo electrónico: guribe@uniquindio.edu.co

Resumen

Este artículo de reflexión, derivado de una tesis sobre la enseñanza de la comprensión de textos argumentativos irónicos, aborda, a la luz del *interaccionismo sociodiscursivo*, la posible *arquitectura textual* carnavalizada que se desprende de un corpus de 117 columnas de opinión de Daniel Samper Ospina publicadas entre 2014 y 2016 en la Revista Semana (Colombia). Desde un interés hermenéutico y perspectivas pragmalingüísticas para el estudio de la ironía verbal, se identifican rasgos de carnaval bajtiniano en los tres niveles de la *infraestructura textual* (gracias al juego con la *dispositio* argumentativa tradicional y al *travestimiento de géneros*), la *textualización* (mediante inversiones a los principios neogriceanos de Levinson, según el Grupo de la Ironía, Alicante, Lengua Española, Griale) y la *responsabilidad enunciativa* (como fruto de la inserción de enunciadores absurdos que enmascaran la *función locutor*). Esto refuerza la concepción de la ironía como *dispositivo textual carnavalizante* del decir, sus modos, sus voces y sus estructuras.

Palabras clave: ironía verbal, arquitectura textual, carnavalización, columnas de opinión.

The Textual Architecture of the Carnival

Abstract

This reflection paper, derived from a thesis on the teaching of the understanding of ironic argumentative texts, addresses, in the light of *socio-discursive interactionism*, the possible carnivalized *textual architecture* that comes from a corpus of 117 opinion columns by Daniel Samper Ospina published between 2014 and 2016 in Semana Magazine (Colombia). From a hermeneutic interest and supported by pragmalinguistic perspectives of the study of verbal irony, traits of the “bajtinian carnival” are identified in the three levels of textual infrastructure (thanks to the traditional argumentative *dispositio* and the variety of genres), *textualization* (through investments in Levinson’s neogritian principles, according to the Grupo de la Ironía, Alicante, Lengua Española, Griale) and the *enunciative responsibility* (as a result of the insertion of absurd enunciators that mask the *speaker’s function*). This reinforces the conception of irony as a *carnivalizing textual device* of the action of saying, its modes, its voices and its structures.

Keywords: verbal irony, textual architecture, carnivalization, opinion columns.

L'architecture textuelle du carnaval dans les colonnes ironiques de Daniel Samper-Ospina

Résumé

Cet article de réflexion, issu d'une thèse sur l'enseignement de la compréhension de textes argumentatifs ironiques, aborde, à la lumière de l'*interactionnisme socio-discursif*, la possible *architecture textuelle* carnavalisée qui est dégagée d'un corpus de 117 colonnes d'opinion de Daniel Samper-Ospina, publiées entre 2014 et 2016 dans la Revue *Semana* (Colombie). À partir d'un intérêt herméneutique et des perspectives pragmatolinguistiques pour l'étude de l'ironie verbale, on identifie des traits de carnaval bakhtinien dans les trois niveaux de l'*infrastructure textuelle* (grâce au jeu avec la *dispositio* argumentative traditionnelle et au *déguisement de genres*), la *textualité* (au moyen des investissements aux principes « *neogriceanos* » de Levinson, selon le Groupe de l'Ironie, Alicante, Langue Espagnole, Grial) et la *responsabilité énonciative* (comme produit de l'insertion des énonciateurs absurdes qui camouflent la *fonction locuteur*). Ceci renforce la conception de l'ironie en tant que *dispositif textuel carnavalisant* du dire, ses modes, ses voix et ses structures.

Mots clés : ironie verbale, architecture textuelle, carnavalisation, colonne d'opinion.

A Arquitetura Textual do Carnaval nas colunas irônicas de Daniel Samper Ospina

Resumo

Este artigo de reflexão, derivado de uma tese sobre o ensino da compreensão de textos argumentativos irônicos, aborda, à luz do interacionismo sociodiscursivo, a possível arquitetura textual carnavalizada que emerge de um corpus de 117 colunas de opinião de Daniel Samper Ospina entre 2014 e 2016 na revista *Semana* (Colômbia). A partir de um interesse hermenêutico e perspectivas pragmatolinguísticas para o estudo da ironia verbal, características do carnaval bakhtiniano são identificadas nos três níveis da infraestrutura textual (graças ao jogo com a tradicional argumentativa *dispositio* e ao transvestimento de gêneros), a textualização (através de investimentos aos princípios neogriceanos de Levinson, segundo o Grupo Irony, Alicante, Língua Espanhola, Grial) e a responsabilidade enunciativa (como resultado da inserção de enunciadorees absurdos que mascaram a função do falante). Isso reforça a concepção de ironia como um mecanismo textual carnavalizante de dizer, seus modos, suas vozes e suas estruturas.

Palavras-chave: ironia verbal, arquitetura textual, carnavalização, colunas de opinião.

Introducción¹

Impulsados por investigaciones recientes que propician un ambiente investigativo favorable a la ironía verbal² y en el marco de una tesis aún en construcción sobre la enseñanza de la comprensión de textos argumentativos irónicos, nos acercamos a la *arquitectura textual* que se desprende de la revisión de 117 columnas escritas por Daniel Samper Ospina entre el 2014 y 2016 en la Revista Semana (Colombia). Nos apoyamos, para el concepto de *arquitectura textual*, en los aportes del interaccionismo sociodiscursivo que la considera compuesta por tres niveles: la *infraestructura textual* (materialización lingüística de “mundos virtuales”), los *mecanismos de textualización* (*series isotópicas* que contribuyen a establecer la coherencia temática) y los *mecanismos de asunción del compromiso enunciativo* (instancias que asumen lo enunciado en el texto, a partir de las voces y las modalizaciones), (Bronckart, 2004, p. 15).

Optar por esta posibilidad teórica reviste cierta novedad en el estado del tema que, para el caso del género específico de la columna de opinión, recoge —hasta donde conocemos— pocos trabajos: el de Crespo (2008), el de Martínez-Egido (2014) y el de Mier (2017), en el que justamente se ocupa de un texto de Samper Ospina, “Lo que de verdad sucedió en el secuestro de Salud” de Samper-Ospina (Semana, 2016); allí describe la ironía verbal como fenómeno pragmático que se explica a partir del conocimiento del contexto, y concluye que “sin el conocimiento pleno de las situaciones extralingüísticas no es posible completar el sentido de un texto irónico” (Mier, 2017, p. 28).

De entrada, conviene aclarar que los textos de Samper Ospina presentan *ironía continuada*, aquella que no aparece necesariamente en un enunciado concreto (como ocurre con las *ironías focalizadas*), sino a lo largo de todo un texto, para lo cual no siempre se vale de indicadores lingüísticos (Ruiz-Gurillo, Marimón-Llorca, Padilla-García & Timofeeva, 2004). Esto eleva la complejidad de comprensión, ya que, como declara Boyd-Swan (2009), “no existen en el lenguaje escrito indicadores explícitos y unívocos de la ironía que correspondan al señalamiento que el lenguaje del cuerpo lleva a cabo en la conversación” (p. 304).

Por último, en relación con el título de este artículo, indicamos que la fuerza de los resultados recogidos nos ha llevado a arriesgar la idea de que en toda esta arquitectura textual subyace el fenómeno de la *carnavalización*, en el sentido bajtiniano “de transposi-

1 Agradecemos al jurado que evaluó este artículo, en calidad de *par ciego*, por sus puntuales y pertinentes observaciones.

2 Para mayores detalles sobre este estado del tema, se puede consultar el artículo de revisión publicado por los autores, “La ironía re-visitada en sus dimensiones pragmáticas, comprensivas, discursivas y didácticas” (Caro, Camargo & Uribe, 2018).

ción del carnaval” (Bajtín, 1976, p. 312). En efecto, y a pesar de movernos en un género no literario (aunque un 7.5 % del corpus se acerque a géneros como el cuento, el teatro y la poesía), aspiramos a extender el concepto hasta estas columnas de opinión, amparados en los lazos de familia entre carnaval e ironía que el mismo Bajtín (1976) reconocía, cuando hablaba de la ironía socrática como “risa carnavalesca reducida” (p. 328). A la luz de todas estas consideraciones, estructuraremos el artículo de acuerdo con los tres niveles antes referidos e intentaremos ilustrar con diversas citas los hallazgos conseguidos.

1. La infraestructura textual

Asevera Bronckart (2004) que este nivel, el más profundo de la arquitectura textual, “está constituido por el plan general del texto, por los tipos de discurso que comporta, por las modalidades de articulación de esos tipos de discurso y por las secuencias que eventualmente aparecen en él” (p. 76). Para el propósito sucinto de este artículo, nos interesa de este nivel la caracterización del género discursivo y de la tipología textual presentes en la muestra, pues, contrario a lo que podría pensarse, el comportamiento en este sentido no es homogéneo. Si echamos mano, por ejemplo, de la clasificación que Dolz y Schneuwly (1997) —como representantes del interaccionismo sociodiscursivo— proponen al respecto, las columnas de opinión estudiadas se escapan de la categoría que, *a priori*, podríamos señalar para ellas: textos argumentativos, inscritos en el ámbito social de las “discusiones de problemas sociales controvertidos”, en los que se ponen en juego las capacidades lingüísticas del “afianzamiento, refutación y negociación de toma de posición” (p. 90). Sin embargo, *stricto sensu*, a esta posibilidad solo se adscribe el 35 % de los textos; en cambio, un 40.3 % responde a la tipología del *relatar*, inserta —según Dolz y Schneuwly (1997)— en el ámbito social de la “documentación y memorización de acciones humanas” y que exige las capacidades lingüísticas de “representación mediante el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo” (p. 90). De ahí que encontremos, en lugar de la típica columna esperada, noticias, reportajes, testimonios y crónicas mundanas y familiares. El *narrar* también hace presencia con un 7.5 %, mediante la inclusión de cuentos, obras de teatro y hasta una propuesta de himno nacional. Algo similar sucede con el *describir* (3.3 %), a través de cartillas, instrucciones y hasta contratos laborales; y el *exponer* (2.5 %), gracias a la inserción de clases magistrales y textos explicativos.

Esta observación arroja la presencia de dos tipos de *dispositivos*: 1- *una argumentativa canónica carnavalizada*, presente en los 54 textos de esta tipología (en el marco de los géneros de columna de opinión tradicional, carta y obituario); y 2- *una argumentativa travestida*, presente en los 63 textos restantes, en la que las intenciones argumentativas se subvierten bajo las formas de otras tipologías, como el relatar, el narrar, el describir y el exponer.

1.1 Una *dispositio* argumentativa carnavalizada

Concebida por la Retórica Antigua como una de las cinco operaciones que movían la elaboración de un discurso (ubicada después de la *inventio* y antes de la *memoria*, *elocutio* y *actio*), la *dispositio*, como bien lo sabemos, se ocupa de la estructuración de los grandes bloques de ideas —de su armazón discursiva— en respuesta a imágenes mentales que se consolidan desde la tradición organizativa —eminentemente social— de cada género. Para el caso de la tipología textual argumentativa en la que se inscribe el 46 % de los textos analizados, se advierten las huellas de aquellas piezas discursivas que para los rétores formaban la *dispositio*: el *exordio*, la *narratio*, la *argumentatio* y la *peroratio*; sin embargo, revelan ciertos niveles de carnavalización que pretendemos describir a continuación, con la inserción, *ad hoc*, de un adjetivo que intente capturar el nuevo matiz que allí percibimos; hablaremos, entonces, de un *exordio ponzoñoso*, una *narratio evaluativa*, una *argumentatio caricaturesca* y una *peroratio rizomática*.

1.1.1 Un exordio ponzoñoso: ideado como lugar estratégico para captar la atención del auditorio, el exordio ha representado en la Retórica Antigua el punto clave para la presentación de la tesis, el posicionamiento del autor y la declaración de sus intenciones argumentativas. Podríamos decir que aquel principio que tanto ha pregonado la publicidad en términos de que no hay una segunda oportunidad para conseguir una primera buena impresión tiene su origen en las lecciones de los rétores alrededor de la función emotiva del *exordio* y de su inapelable obligación de tocar el *pathos* del auditorio, pues su finalidad —tal como lo define Albaladejo (1991)— es “la presentación de la causa ante el receptor y obtener su disposición favorable hacia el planteamiento que el orador hace” (p. 82). En el 66 % de los textos revisados, el *exordio*, sin perder sus condiciones prototípicas, busca acentuar el efecto perlocutivo en el lector y lo pone en tensión, gracias a una posición exacerbada del locutor que expresa sin atenuantes su tesis, en lo que podríamos llamar actitud cáustica, mordaz, corrosiva, o mejor, ponzoñosa. Este rasgo se advierte, en virtud de la corta extensión de las columnas de opinión, en el título mismo: *Informe del exorcismo a Paloma Valencia* (27 de septiembre de 2014), *Papa Francisco: no venga* (11 de abril de 2015), *Propuesta para desmovilizar al uribismo* (15 de agosto de 2015), *Cambio al fiscal por tres mulas* (19 de marzo de 2016), entre otros. Incluso, más allá del título, el efecto mordaz puede prolongarse hasta las primeras oraciones del texto, tal como lo revela el siguiente ejemplo, apoyado en el anacronismo:

Queridos estudiantes, bienvenidos a la Facultad de Ciencias de la Universidad de La Sabana. Soy monseñor Escrivá de Balaguer y seré su maestro de ceremonias en su primer día de esta nueva etapa de sus vidas. Como primera medida, les presento al decano de la Facultad, el exbailarín, exafro y exhomosexual, Nerú: todo un ejemplo de superación. De rodillas (*Una inducción en la Sabana*, 21 de febrero de 2015).

Con tal exposición de proemios cáusticos, pareciera invertirse aquel principio retórico del *in cauda venenum*, según el cual la mayor fuerza argumentativa se enseña al final, cuando se ha demostrado la viabilidad de los argumentos; más bien, al estilo del *mundo al revés* que supone el carnaval, el veneno nos llega desde el comienzo, como golpe al *pathos*, desde recursos irónicos textualizadores que exploraremos más adelante.

1.1.2 Una *narratio* evaluativa: erigida en la tradición retórica como el espacio para las secuencias expositivas que contextualizan al lector sobre el tema en torno al cual el autor eleva su postura, la *narratio* cumple el rol de activar la memoria de trabajo del receptor, pues solo desde esos escenarios compartidos es posible la comunicación argumentativa y, en últimas, su adhesión a la tesis. Esto determina que la *narratio*, por naturaleza, deba ser *breve, clara y verosímil*, con movimientos, por la línea lógica, hacia el *logos* del lector (Albaladejo, 1991, p. 86). Sin embargo, en el corpus escrutado, aparece una particularidad bien curiosa: la *narratio* es evaluativa, como en el siguiente ejemplo³:

[...] No sabía si sumarme a la campaña publicitaria 'Soy capaz' por considerarla sospechosa, y de hecho tengo un amigo abogado que piensa demandarla por abierta discriminación contra Pachito Santos y Andrés Pastrana. Pero decidí hacerlo luego de leer las declaraciones de Santiago Valencia en contra de la guerrillera holandesa Tanja Nijmeijer. Santiago Valencia, para quien no lo sepa, es hijo de Fabio Valencia Cossio, y, como consecuencia natural de ese hecho biológico, es congresista del Centro Democrático. Fabio es así. En la medida en que caen sus hermanos a la cárcel, mete en la política a sus hijos, y eso tiene un mérito (*Soy capaz de apoyar 'Soy capaz'*, 20 de septiembre de 2014).

Así, en la explicación que contextualiza al lector sobre Santiago Valencia, el locutor evalúa desde la ironía (finamente emparentada con el argumento *ad hominem*) su procedencia y sus filiaciones, lo que se refuerza con el sarcasmo de la última oración adosado al reconocimiento antifrástico de sus méritos. Sin embargo, si volvemos a nuestra conjetura en torno a la carnavalización del texto, podemos apreciar cómo desde una *narratio* tan claramente evaluativa, el autor expresa aquello que Bajtin (1976) denominaba como

3 Aunque en muchos casos es difícil distinguir la *narratio* por su cercanía funcional al *exordium* y a la *argumentatio*, podríamos asegurar su presencia en, al menos, un 25 % de los textos analizados.

actitud carnavalesca caracterizada por “un contacto libre y familiar” (p. 313). Parece, entonces, que no solo en la literatura, sino también en el periodismo irónico, se aplican las palabras de Bajtín (1976): “No se mira el carnaval y, para ser más exactos, habría que decir que ni siquiera se lo representa, sino que se lo vive, se está plegado a sus leyes mientras estas tienen curso, y se lleva así una existencia de carnaval” (p. 312).

1.1.3 Una *argumentatio caricaturesca*: pensada como el corazón del discurso, la *argumentatio*, según su nombre lo indica, es el lugar por excelencia de la argumentación, una vez que hemos conocido la tesis del autor en su *exordio* y hemos activado nuestros conocimientos previos en la *narratio*. Allí, los ejemplos, las estadísticas, las analogías, las citas de autoridad y los datos finamente tejidos —por lo regular siguiendo una línea lógica y vigilantes de las falacias— apuntan a convencer al lector en un campo de batalla poblado, según Aristóteles, por pruebas extratécnicas, morales y lógicas, todas ellas de diverso poder *suasorio* (2005, pp. 105-280). Sin embargo, en los textos de Samper Ospina, la batalla parece librarse en el campo del *pathos*, gracias a mecanismos propios de la caricaturización, en respuesta al principio bergsonianiano de que “nos reímos siempre que una persona nos causa la impresión de una cosa” (Bergson, 2008, p. 47). Esto se advierte, en el siguiente ejemplo, tanto en las hipérboles de [1] y [2], como en la polisemia de [3] y el sarcasmo de [4]:

[1] ¿Nombre? —Villegas, Luis Carlos ... —¿Y por qué no tiene forma humana? —La tiene, capitán, sino que en el monitor apenas cabe el primer tercio abdominal... —Dudo que la nave consiga remontar vuelo con tanto sobrepeso, capitán... —Entonces tenemos este otro candidato...
 [2]—¿Nombre? —Santos. Juan Manuel Santos. Es su líder. —¿Este es su líder? —Pues es un decir... Pero sí. —[3] ¿Y ha tenido encuentros del tercer tipo? —Pues el tercer tipo es el que puso en la terna de la Fiscalía: Néstor Humberto Martínez, pero no recomiendo abducirlo: es para líos, tiene demasiadas incompatibilidades éticas. [4] —¿Qué tantas? —Las suficientes para que lo nombren fiscal... (“*No abduzcamos a Echeverry, sargento!*”, 23 de abril de 2016)

Esta confluencia de procedimientos reductores de imagen discursiva arrastran a los personajes víctimas de la ironía hacia cierto tipo de *entronización bufa*, momento cumbre de todo carnaval. Mediante este juego de caricaturización, se definen las máscaras discursivas y los atavíos para el juego de escarnio. En este proceso gana la ironía su condición bivocal, ya que, como lo indica Bajtín (1976), “a través de la entronización se percibe ya la desentronización y esto se aplica a todos los signos carnavalescos: todos contienen en perspectiva la negación y su contrario” (p. 316).

En este orden de ideas, vale la pena reconocer la presencia de lo que podríamos llamar una *digressio isotópica*. Con el término *digressio*, nos referimos al *excurso*, como

parte prescindible del discurso (a la par que la proposición y la enumeración) que, según Pujante (2003), “se sale del plan natural expositivo, pero que resulta útil a la causa y prepara para la probatoria que vendrá después” (p. 119). Con el término *isotópica*, resaltamos una cualidad muy importante de tales paréntesis discursivos y que nos recuerda el concepto de *isotopía* por parte de Greimas y Courtés (1990): “la recurrencia de categorías sémicas, sean estas temáticas (o abstractas) o figurativas” (p. 230). Este proceder discursivo remonta sus raíces hasta la epopeya, tal como lo describe Ramos (1988), bajo la categoría de *idiosincrasia del epos*: “Es un lenguaje esencializador: solo dice lo que debe decir a fin de que un agonista surja tal cual es en el mundo” (p. 110). Este lenguaje esencializador, que según Ramos (1998), puede mostrarse al nivel de “un sustantivo, o de una frase, o al nivel más complejo de un episodio” (p. 110), se revela de modo carnalesco en los trabajos de Samper Ospina; en efecto, en la muestra considerada, se configuran, con el correr de los textos, *lugares comunes* que, de tanto reiterarse, se impregnan como segunda piel a la caracterización de los personajes. Para ilustrar esto, observaremos en el siguiente cuadro, un breve seguimiento isotópico (no exhaustivo) a uno de los tantos personajes representativos de la política colombiana⁴ sobre quienes el autor ha trazado un bien definido *epos* carnalesco: Francisco Santos.

- Oístes, me voy al baño, estoy que me reviento. No, mirame este bizcocho. Está peor que como lo dejaba Yidis en Palacio. Tengo que trapear. ¿Ahora con qué trapeo? Me toca llamar a Pacho (*Las revelaciones de alias Cupido, el 'backer' de Uribe que chuzaba corazones*, 13 de diciembre de 2014).
- Jamás he dado trato de sirviente al doctor Francisco Santos, y eso lo puede certificar él mismo, una vez me suba el desayuno (*Los puntos del memorial de agravios de Uribe que nadie ha publicado*, 9 de mayo de 2015).
- Prohíbe, eso sí, la caza de pokemones durante la marcha, para proteger a Pacho Santos: cualquiera podría equivocarse de muñeco (*Cartilla de educación sexual aprobada por el CD, Ordóñez y Viviane Morales*, 13 de agosto de 2016).

Asistimos aquí a un proceso de largo aliento del que dan cuenta las fechas de publicación, durante el cual el autor —de alusión en alusión, de *digressio* en *digressio*— construye la *entronización bufá* de un personaje ataviado por las isotopías del servilismo y la imbecilidad, tan caras al carnaval. Ese lenguaje esencializador, que con la epopeya nos regaló apósitos heroicos inolvidables (Andrómaca, la de níveos brazos; Patroclo, el más amado de los compañeros; Aquiles, el de los pies ligeros; Odiseo, el astuto...), nos ofrece

⁴ Similar ejercicio se puede adelantar en torno a otros personajes de la política como Álvaro Uribe Vélez, quien ha sido tema de trabajos como los de Hernández (2015) y Arrieta (2013).

ahora, en clave de ironía, nuevos epítetos, auspiciados, en este caso, por las metáforas de *serviente, mascota y muñeco*. Esta característica de “decir lo más con lo menos” (Ramos, 1988, p. 115) bien puede dialogar con el arte de la alusión que, de acuerdo con Jankélévitch (2012), se constituye en la esencia argumentativa de la ironía, pues esta “sabe que no hace falta decirlo todo y ha renunciado a ser exhaustiva: tiene confianza en el oyente para levantar el sentido con la palanca del signo, en la percepción para completar con recuerdos las señales de la sensación” (p. 95).

1.1.4 Una *peroratio* rizomática: desde la época del esplendor retórico hasta nuestros días, el cierre del discurso representa para el autor el reto de darle punto final a un circuito comunicativo, volviendo a la tesis y moviendo al oyente/lector después de haberlo convencido. De este modo, la *peroratio* —según lo expresan Alvarado y Yeano-teguy (2000)— trae consigo “un golpe de efecto, un fragmento destinado a permanecer en la memoria del auditorio por su patetismo, su emotividad o su contundencia” (p. 73). Ahora bien, contraria al epílogo canónico, la *peroratio* en las columnas irónicas revisadas se comporta de otra forma. Si bien el cierre en los artículos tradicionales, por fuerza de coherencia, se podría asimilar al de un árbol que vuelve a beber de sus propias raíces, el epílogo de estos textos irónicos se nos muestra como *rizoma* (Deleuze & Guattari, 2000), como un fruto salido de donde menos se esperaba o como vuelta de tuerca con final divergente inspirado en algún detalle marginal que había sido dejado por el autor en algún punto de su texto. Por ejemplo, en el texto *Uriber: una alianza entre Uber y Uribe* (17 de octubre de 2015), el locutor ha expuesto dos conjeturas sobre el posible nombre —Uber Riscos— tanto del conductor de una camioneta como de un colega con quien habla el taxista que lo conduce al trabajo. Lo cierto es que, más allá de la homonimia de este nombre con el acrónimo de la empresa internacional de transporte privado, el detalle resulta marginal y lejano de la macroestructura textual. Sin embargo, Samper Ospina, tal como lo ha hecho en el 79 % de las columnas aquí examinadas, se desliza hacia el cierre con un apunte rizomático, imprevisible para el lector:

[...] Pero será emocionante ver a los senadores uribistas con camisetas que digan “Lo que es con ‘Uriber’ es con todos”; y a los amarillos respetando, por primera vez, los carros blancos. Porque con el doctor Uribe de por medio, cualquier taxista sabe que el asunto es a otro precio. Y cuando digo cualquiera, es cualquiera: hasta Uber Riscos (*Uriber: una alianza entre Uber y Uribe*, 17 de octubre de 2015)

Aquí el autor rehúye el cierre esperado de volver a la tesis y sorprende a su lector con una carta cualquiera que brota de la manga. En medio de esta irrupción discursiva que nos toma por sorpresa, Jankélévitch (2012) nos puede aportar algunas pistas, ya que “el ironista no quiere ser profundo, el ironista no quiere adherirse, ni tener peso, pero

toca el *pathos* con una tangencia infinitamente tenue y casi imponderable” (p. 37). Este *arte del roce* —propio de una *peroratio* que rehúye las coherencias y los cánones— nos recuerda, también con Jankélévitch, que “la conciencia irónica no desea apretar, prefiere mariposarse de anécdota en anécdota, de placer en placer, y probar de todo sin posarse en ninguna parte” (p. 37).

1.2 Una *dispositio* argumentativa travestida

En el corpus estudiado, la ironía, en su calidad de detonadora de sentidos, puede ser dibujada desde la metáfora del *caballo de Troya*, ya que en un 65 % de la muestra se consigue una mimetización de formas y estructuras de géneros, distintos de la columna de opinión clásica, en función de una intención carnavalesca. Se aprecia cierto tipo de *travestimiento textual* que, en principio, se puede asimilar a la definición original de Genette (1989) en términos de “transformación estilística con función degradante” (p. 37), pero que posteriormente puede ampliarse al fenómeno de *travestimiento de géneros* que Caro y Castrillón (2011) identificaron como uno de los procedimientos irónicos preferidos por el grupo Les Luthiers y que se caracteriza por “quiebres estilísticos, permutaciones abruptas entre tipologías, inversiones enunciativas y cambios de tonalidad” (p. 14). En el caso de Samper Ospina, el corpus ofrece diálogos (16 textos), crónicas familiares (12), testimonios (7), cuentos (6), reportajes (5), crónicas mundanas (3), noticias (2), diarios íntimos (2), clases magistrales (2), obras de teatro (2), himnos (1), cartillas (2), instrucciones (1), textos explicativos (1) y contratos laborales (1).

Ante este fenómeno, una vez más podemos ratificar las nuevas tesis que, desde una perspectiva pragmática (Sperber & Wilson, 1981; Schoentjes, 2003; Ducrot, 1988; Ruiz-Gurrillo, 2012; y Torres-Sánchez, 2009, entre otros), superan las tradicionales concepciones en torno a la ironía como simple figura de ornato o como simple antífrasis que *reproduce lo contrario de lo que se dice*. Podemos vislumbrar que la ironía, al estilo de un nuevo caballo de Troya, penetra en las comunidades discursivas, camuflada de las superestructuras mejor instituidas, para propiciar, por dicho contacto, los más diversos efectos perlocutivos. Podemos afirmar que la ironía, en estas columnas de opinión, se comporta, a efectos de la infraestructura textual, como un fenómeno intertextualizado, travestido y carnavalizado, lo que por fuerza nos hace retomar a Bajtín (1976); en efecto, él hablaba de dos vidas: de un lado, *la oficial*, “monolíticamente seria y limitada, sometida a un orden jerárquico rígido, penetrado de dogmatismo, de temor, de veneración, de piedad” (p. 323); y del otro, *la de carnaval*, “de plaza pública, libre, llena de risa ambivalente, de sacrilegios, de profanaciones, de envilecimientos, de inconveniencias, de contactos familiares con todo y con todos” (p. 323). Quizás, podríamos hablar, en términos similares, de dos *vidas textuales* en el

género de la columna de opinión: la primera (la de la mayoría de autores), *la oficial, la seria*, sometida a una *dispositio* canónica que, así permita ciertos juegos, responde a unas necesidades comunicativas situadas en una época y en una cultura determinadas; y la segunda (la de Samper Ospina), *la de carnaval, la de plaza pública*: polifónica, hibridada, rizomática, digresiva, irreverente y provocadora... la vida textual de la ironía.

2. Los mecanismos de textualización

Bronckart (2004) define estos mecanismos como *series isotópicas* que contribuyen a establecer la coherencia temática. “Son parte fundamental de la articulación lineal del texto y explicitan ante los destinatarios las grandes articulaciones jerárquicas, lógicas y/o temporales” (p. 77). Allí se inscriben los mecanismos de conexión, los de cohesión nominal y los de cohesión verbal. Para el análisis del corpus, y a tono con los últimos trabajos sobre ironía, abordaremos este nivel desde el modelo neogriceano que propone el grupo Griale de la Universidad de Alicante (Rodríguez-Rosique, 2009). Basada en las máximas conversacionales de Levinson, Rodríguez-Rosique (2009), a nombre del grupo, postula que “la ironía es una consecuencia de la violación explícita, por parte del hablante, y con el correspondiente reconocimiento de su interlocutor, de la máxima de cualidad” (p. 128). Rastremos, entonces, el comportamiento de las columnas revisadas en términos de las inversiones a los principios de cantidad, informatividad y manera.

2.1 Inversiones al principio de cantidad

De acuerdo con el principio de Levinson de *no proporcionar una información más débil que el conocimiento del mundo que se posee*, Ruiz-Gurillo (2012) explica que “ciertos indicadores irónicos como los cuantificadores, determinados sufijos o los encomiásticos se infieren contextualmente de manera negativa” (p. 116). Esto puede verse a lo largo de toda la muestra; miremos, por ejemplo, el siguiente caso:

[...] Detrás de un proyecto tan pío está gente Uno A, como Richard Aguilar: aquel joven gobernador, heredero de una bonita estirpe acusada un poquito de violencia, un poquito de paramilitarismo, cuyo avión mató a un muchacho al aterrizar folclóricamente cerca de la cárcel en que pernocta su papá (*Parque temático 'Alejandro Ordóñez Maldonado'*, 6 de diciembre de 2014)

Sin duda, la bomba irónica que invierte el principio de cantidad se detona por la cercanía de tantos encomiásticos juntos (“pío”, “Uno A”, “bonita”), en contacto con el cuantificador “poquito” adosado a sustantivos de tanto peso —no cuantificables— como “violencia” y “paramilitarismo”, y con el auxilio del adverbio “folclóricamente” *aplicado con impropiidad* (Attardo, 2000) al hecho repudiable, *per se*, de la muerte de una persona, por culpa de un aterrizaje de un avión cerca de la cárcel en la que está preso (en grado

menor, “pernocta”) el papá de Aguilar. Salta a la vista cómo *dictum* y *modus* corren por lechos distintos y colisionan irónicamente: el primero acumula un prontuario delictivo (violencia + paramilitarismo + muerte de una persona + aterrizaje irregular + padre encarcelado), mientras que el segundo califica los hechos inusitadamente de modo positivo (pío + Uno A + bonita + poquito + poquito + folclóricamente + pernoctar). En pocas palabras, este *modus* no aplica, en absoluto, a tal *dictum*. Tal unión solo la consiente el carnaval de la ironía.

2.2 Inversiones al principio de informatividad

Desde la base del principio de informatividad, que para Levinson consiste en *proporcionar la información mínima suficiente para la consecución de los propósitos comunicativos*, recuerda Ruiz-Gurillo (2012) que la ironía consigue profundas inversiones, en virtud de fenómenos como *la polisemia* o *la homonimia* (p. 116). Podríamos decir que esta es la inversión más visible; un ejemplo de tantos es el siguiente:

[...] Pero la verdad es que, provocado por Uribe, Santos se convirtió en el Real Madrid de la política, dispuesto él también a salirse de Casillas (*Presidente Santos: idesescala el lenguaje!*, 1 de agosto de 2015).

La antonomasia que el autor adjudica a Santos como “el Real Madrid de la política” se instala sobre la ambigüedad que suscita, ante todo en el plano sonoro, la expresión “salirse de casillas”, aplicable, tanto a la locución coloquial de “perder la calma”, como al hecho —vigente en ese momento para el equipo en cuestión— de querer excluir de su nómina al arquero Iker Casillas. Este procedimiento discursivo y otros que, por su extensión, no podríamos explicar aquí⁵, le dan la razón a Rodríguez-Rosique (2009) cuando destaca que “la inversión del Principio de Informatividad es un recurso muy explotado por los hablantes que buscan resultados humorísticos, pues la multiplicación de referentes es la principal responsable de los dobles sentidos” (p. 122).

2.3 Inversiones al principio de manera

El principio de manera, que consiste, según Levinson, en *indicar una situación normal mediante expresiones no marcadas*, se invierte a través de “cambio de registro, empleo de fraseología o de ciertas figuras retóricas como la metáfora o la hipérbole”

5 Es el caso de homonimias, pseudoabarcadores, calambures, antanacsis, correctios, pretericiones, homofonías, oxímoros, retruécans, paradojas, paralelos, repeticiones, anfibologías, correctios, perífrasis, anacronismos, epíforas, expolitios, anáforas, reduplicaciones, preguntas retóricas, prosopopeyas, símiles, quiasmos, reticencias y alegorías..., que también incidirían en la inversión de este principio de informatividad.

(Ruiz-Gurillo, 2012, p. 116). Un ejemplo de ello, en la prosa de Daniel Ospina, es el siguiente⁶:

[...] Con todo, hay que reconocer que Uribe es inflamable únicamente en tanto contradictor, porque si algún mandatario colombiano supo desescalar el lenguaje, al menos mientras gobernó, ese fue Uribe: en lugar de decir “callate a ver, periodista maluco, o te voy es partiendo, papá”, sugería, con amabilidad: “otra pregunta, amigo periodista” [1]. En lugar de afirmar, vehemente, “ese tipo era un paraco impresentable que coleccionaba armas desde chiquito, pero lo nombré en el gobierno porque éramos amigos y yo me quedaba a dormir en su casa y todo”, sugería, suave, “Jorge Noguera es un buen muchacho” [2]. Incluso, en vez de acudir a expresiones prosaicas como “esos son campesinos que el Ejército asesinó por si acaso”, afirmaba, poético, “esos muchachos no estarían recogiendo café” [3] (*Presidente Santos: idesescala el lenguaje!*, 1 de agosto de 2015).

Aquí los giros eufemísticos [1], las omisiones sinécdoques [2] y los cambios de registro con lítotes incluida [3] introducen expresiones marcadas que, para efectos irónicos, inoculan argumentaciones sarcásticas en contra de la víctima de la ironía. En este caso, el personaje aparentemente defendido por *desescalar el lenguaje* se convierte, gracias a la inversión del principio de manera, en acusado por sus propias palabras.

En suma, podríamos concebir el nivel de los mecanismos de la textualización como un *tejido* de procedimientos pragmalingüísticos, gracias a los cuales se invierten los principios de *cantidad*, *informatividad* y *manera*, al servicio de intenciones irónicas que reconfiguran el sentido de los enunciados, lo que, a la postre, carnavaliza la *máxima de cualidad* alrededor de la cual Grice (1983) y Levinson (2004) supeditan el sentido de la comunicación humana (y obviamente, el *deber ser* de una columna de opinión): *decir siempre la verdad*.

3. Los mecanismos de asunción del compromiso enunciativo

Acerca de este nivel, sostiene Bronckart (2004) que sus mecanismos participan en la realización de la coherencia pragmática del texto, desde dos frentes: el primero, desde “la clarificación de las responsabilidades enunciativas (¿cuáles son las instancias que asumen lo enunciado en el texto?, ¿qué voces se expresan en él?)”; y el segundo, desde “las diversas evaluaciones (juicios, opiniones, sentimientos) que se reformulan con respecto

6 Del mismo modo, por razones de espacio, no incluimos en este artículo ejemplos de cambios de registro, desautomatizaciones fraseológicas, paronomasias, metáforas, fraseologías, paragoge, apócope, ditologías, cacofonías, defraudaciones obscenas, reticencias, acrónimos caricaturescos, sufijación irónica, lítotes, depreciaciones, sermocinatos, hipérboles, parodias, antonomasias, hipérboles, prosopografías, etopeyas, traducciones homofónicas y topografías. Todos estos recursos contribuyen a la inversión de este principio de manera.

a ciertos aspectos del contenido temático” (p. 82). En este estudio optamos por el primer frente, para lo cual apelamos a la propuesta de Ducrot (1988), en la que se articulan el dialogismo y el carnaval bajtinianos, a la vez que se propone una simbiótica relación entre la polifonía y el humor⁷.

En esta dinámica, nos interesa reconocer las diferencias entre *locutor*, como *responsable del enunciado*, y *enunciador*, como cada uno de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado. En el caso de las columnas de Samper Ospina, avistamos, al menos, cuatro escenarios:

- El primero se advierte en la forma de suscribir la función *locutor*. Si bien el 69 % de los textos ofrece como *presunto locutor* al autor de la columna, un 31 % trae como locutores a quienes serán las víctimas de su ironía (Álvaro Uribe, Juan Manuel Santos, Alejandro Ordóñez, Andrés Pastrana...) o a locutores irreales (el exorcista de Paloma Valencia, un terapeuta para adictos al poder, la secretaria que contestará el teléfono de la fiscalía...) o a locutores traídos de la ficción (dos extraterrestres que visitan a Colombia o el jefe de la serie Misión Imposible).
- El segundo se aprecia en la manera como el *yo locutor* adquiere función de *enunciador absurdo*. Esto ocurre en los 69 textos que aparecen bajo la presunta voz de Samper Ospina; por ejemplo: “[...] y no lo digo con ánimo de ofender a nadie, mucho menos al doctor Uribe, de quien he sido hincha desde sus épocas de samperista” (*Propuesta para desmovilizar al uribismo*, 15 de agosto de 2015). Aquí, al contrario de lo que ocurre en el género de la columna de opinión, al *yo autor* del texto no podrían atribuirse las palabras del *yo locutor*.
- El tercero, en cambio, presenta enunciados con los que el locutor se identifica plenamente; por ejemplo, en el texto anteriormente citado, más adelante aparece: “De manera que no lo digo por ofender, que quede claro, sino porque sueño con que Colombia alcance la paz, y la paz no se puede lograr con el doctor Uribe empeñado en incendiarla” (*Propuesta para desmovilizar al uribismo*, 15 de agosto de 2015).

7 Recordemos que Ducrot (1988) califica de humorístico al enunciado que cumpla con las tres condiciones siguientes: a. Entre los puntos de vista representados en el enunciado, por lo menos, hay uno que obviamente es absurdo, insostenible (en sí mismo o en el contexto); b. El punto de vista absurdo no es atribuido al locutor; c. En el enunciado no se expresa ningún punto de vista opuesto al punto de vista absurdo (no es rectificado por ningún enunciador) (p. 20). Dentro de los enunciados humorísticos –agregará más adelante Ducrot– se calificarán de irónicos “aquellos en que el punto de vista absurdo es atribuido a un personaje determinado, que se busca ridiculizar” (p. 21).

- El cuarto desestabiliza aún más, en nombre de la carnavalización irónica, la consistencia enunciativa al introducir en las voces de los enunciadores toda suerte de contenidos absurdos; por ejemplo:

[...] a través de una carta enviada al diario El Tiempo, un grupo de ciudadanos notables, encabezados por William Ospina, propuso que la exitosa fórmula que disparó a la gloria el balompié nacional se repita en otros ámbitos nacionales, como el de la política, y contratemos entre todos a un presidente extranjero, libre de intrigas partidistas e impasible ante la prensa cizañera (*Por Colombia, gane o pierda*, 5 de julio de 2014).

Ante este panorama, y de regreso a la propuesta de Ducrot, observamos que en los textos examinados: 1. Muy pocos enunciados contienen la *función locutor*; lo que arroja que el *yo locutor* muy pocas veces coincida con el *yo autor*; 2. La gran mayoría de los enunciados revelan las funciones de enunciador absurdo y enunciador irónico; 3. Casi todo el contenido que arrastran las voces citadas por el texto no se puede atribuir a los autores allí mencionados. Esto invierte de forma carnalesca las tradiciones enunciativas de un género discursivo como el de la columna de opinión, en el cual la función locutor es claramente definida, las voces de los enunciadores se sustentan en la fiabilidad, y son fáciles de inferir las cercanías o las distancias entre lo que dicen los enunciadores y lo que acepta el locutor.

A modo de conclusión

Del análisis expuesto, podríamos colegir que el ejercicio de rastrear una *arquitectura textual* —desde las condiciones del *interaccionismo sociodiscursivo*— en las columnas de Daniel Samper Ospina propicia nuevas posibilidades de abordar la comprensión de los textos argumentativos irónicos, en medio de los distintos rumbos que marca la investigación sobre la ironía verbal, más allá de las atomizadas formas de una simple condición antifrástica o de simple figura de ornato. Así, a la ironía como eco (Sperber & Wilson, 1981), como argumento (Sopeña-Balordi, 1997), como superestrategia (Alba-Juez, 2002), como categoría prototípica (Kalbermatten, 2006), como implicatura conversacional particularizada (Rodríguez-Rosique, 2009), como polifonía (Bruzos-Moro, 2009) y como detonadora de creatividad (Huang, Gino & Galinsky, 2015), quisiéramos añadir la ironía como dispositivo textual carnavalizante. Tal condición genera una arquitectura textual *sui generis* en la que afloran las mixturas y las hibridaciones: desde el carnaval de las formas de *argumentar* (con exordios ponzoñosos, narratios evaluativas, argumentatios caricaturescas y peroratios rizomáticas) hasta el travestimiento con otras formas del *decir* (relatar, narrar, describir y exponer). Asimismo, nos hace constatar, en el plano de la *textualización*, las más diversas inversiones a los principios de la cantidad,

la informatividad y la manera, gracias al poder que ejercen los encomiásticos, los cuantificadores, las polisemias, las caricaturizaciones, las homonimias, las antonomasias, las ambigüedades, las hipérbolos, los cambios de registro, las lýtotes y tantos otros, puestos en clave irónica en el corazón de las cohesiones textuales. Y por último, en el ámbito de la *responsabilidad enunciativa*, nos hace discernir polifonías en diversos sentidos, gracias a la irrupción inesperada de enunciadorez absurdos que ocupan todo el espectro textual, desde la autoría hasta la fuente citada, lo que pone en crisis las respuestas por el *quién habla allí* y *con quién se identifica el locutor*.

Seguramente, si intentamos comparaciones con la arquitectura textual de la columna de opinión tradicional, nos asombremos de las diferencias que aquí despuntan. Y en efecto, al contacto con una arquitectura textual irónica tan peculiar, tan voluble en sus niveles, tan inestable en sus formas, tan carnavalizada en sus principios, solo podríamos encontrar explicación en Jankélévitch (2012); para él, con toda razón, “la ironía es el poder de jugar, de volar por los aires, de hacer malabarismos con los contenidos, ya sea para negarlos o para recrearlos” (p. 19). Así, la arquitectura textual de la ironía es *el poder de jugar* con las tipologías y los géneros; el poner *a volar por los aires* los principios de la cantidad, la informatividad y la manera; y el hacer *malabarismos con las enunciaciones*, bien sea para *negar* los discursos o, mejor aún, para *re-crearlos*.

Referencias

- Albaladejo, T. (1991). *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Alba-Juez, L. (2002). *Análisis de las funciones y estrategias del discurso irónico*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/3383/>
- Alvarado, M. & Yeannoteguy, A. (2000). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Universitaria.
- Aristóteles (2005). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arrieta, L. (2013). La construcción de los sujetos en el discurso del expresidente Uribe Vélez: un análisis desde las tonalidades valorativas y los actos de habla. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (21), 103-116.
- Attardo, S. (2000). Irony as Relevant Inappropriateness. *Journal of Pragmatics*, 32, 793-826.
- Bajúin M. (1976). Carnaval y Literatura. *Revista Eco*, (134), 311-338.
- Bergson, H. (2008). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza.

- Boyd-Swan, F. (2009). Cómo se manifiesta la ironía en un texto escrito. En L. Ruiz-Gurillo & X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 293-305). Universidad de Alicante: Peter Lang.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bruzos-Moro, A. (2009). La polifonía. En L. Ruiz-Gurillo & X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 45-64). Universidad de Alicante: Peter Lang.
- Caro, M. & Castrillón, C. (2011). *Burlemas e infortunios en la ironía de Les Luthiers*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Caro, M., Camargo, Z. & Uribe, G. (2018). La ironía re-visitada en sus dimensiones pragmáticas, comprensivas, discursivas y didácticas. *Lenguaje*, 46(1), 95-126.
- Crespo, V. (2008). *Las claves argumentativas de la ironía: Una aproximación argumentativa al fenómeno irónico*. (Informe para el Diploma de Estudios Avanzados). Universidad de Alicante, España.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Rizoma*. Madrid: Pre-textos.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (11), 77-98.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Grice, H. (1983). La lógica y la conversación. En *Lenguaje y Sociedad* (pp. 101-122). Cali: Centro de Traducciones, Universidad del Valle.
- Hernández, N. (2015). La construcción mediática de perdedores y vencedores en el campo político: análisis de las metáforas, tópicos y lexicalización. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 81-98.
- Huang, L., Gino, F. & Galinsky, A. (2015). The Highest Form of Intelligence: Sarcasm Increases Creativity for Both Expressers and Recipients. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 131, 162-177.
- Jankélévitch, V. (2012). *La ironía*. México: Me cayó el veinte.

- Kalbermatten, M. (2006). *Verbal Irony as a Prototype Category in Spanish: A Discursive Analysis*. (Tesis doctoral). University of Minnesota, USA.
- Levinson, S. (2004). *Significados presumibles: la teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Madrid: Gredos.
- Martínez-Egido, J. (2014). El humor en el artículo de opinión. *Feminismo/s*, 24, 117-141.
- Mier, F. (2017). El papel del contexto en la comprensión de la ironía verbal. Análisis pragmático de una muestra. *Enunciación*, 22(1), 28-42.
- Pujante, D. (2003). *Manual de retórica*. Madrid: Castalia.
- Ramos, O. (1988). *Categorías de la epopeya*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Rodríguez-Rosique, S. (2009). Una propuesta neogriceana. En L. Ruiz-Gurillo & X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 109-132). Universidad de Alicante: Peter Lang.
- Ruiz-Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Ruiz-Gurillo, L., Marimón-Llorca, C., Padilla-García, X. & Timofeeva, L. (2004). El proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (18), 231-242.
- Schoentjes, P. (2003). *La poética de la ironía*. Madrid: Cátedra.
- Sopeña-Balordi, E. (1997). El concepto de ironía: de tropo a ambigüedad argumentativa. *Revista de Filología Francesa*, (12), 451-460.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1981). Irony and the Use-Mention Distinction. En P. Cole (ed.), *Radical Pragmatics* (pp. 295-318). New York: Academic Press.
- Torres-Sánchez, M. A. (2009). La relevancia. En L. Ruiz-Gurillo & X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 65-87). Universidad de Alicante: Peter Lang.

La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios*

ELIZABETH HERNÁNDEZ VARGAS**
MARTHA LILIANA MARÍN CANO***

Recepción: 21 de julio de 2017

Aprobación: 28 de mayo de 2018

Forma de citar este artículo: Hernández, E. & Marín, M. L. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 61-83

* Artículo de revisión.

** Candidata a doctora del programa de Doctorado de Educación de la Universidad Católica de Manizales. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Investigadora del grupo GIPIS Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio. Correo electrónico: elizaherv@gmail.com

*** Doctora en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia. Magíster en Educación del convenio Universidad de Caldas–Universidad Javeriana. Investigadora del grupo ALFA de la Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: mlmarin@ucm.du.co

Resumen

La investigación a la que se hace referencia en el presente artículo, corresponde a los resultados de un análisis documental (Galeano, 2012) de “La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de los profesores universitarios”. El estudio pretende, por un lado, identificar a través de las investigaciones en escritura académica las diversas perspectivas teóricas y metodológicas, y, por otro lado, analizar la relación que existe entre escritura académica y el desarrollo profesional del profesor de educación superior. Con esta finalidad, se analizaron 50 documentos que datan del año 2006 hasta el año 2016 y que han sido publicados en diferentes países, tales como Chile, Colombia, México, Portugal, Argentina, Venezuela, Estados Unidos, España y Canadá. Los resultados muestran el interés de los investigadores por las dificultades que existen en el proceso escritor, la formación escritural del profesor universitario, la escritura como una tarea compleja, el uso de la escritura académica, las explicaciones a los problemas de lectura y escritura en el estudiante dejando de lado a los profesores, y el aprendizaje de los estudiantes y la didáctica de los profesores.

Palabras clave: escritura académica, profesor universitario, desarrollo profesional, educación superior.

Academic Writing in Context: Possibility of Professional Development of University Professors

Abstract

The research reported in this article corresponds to the results of a documentary analysis (Galeano, 2012) of “The academic writing in context: possibility of professional development of university professors”. The study aims, on the one hand, to identify, through research in academic writing, the different theoretical and methodological perspectives, and, on the other hand, to analyze the relationship that exists between academic writing and the professional development of university professor. To this end, 50 documents dating from 2006 to 2016 were analyzed and published in different countries, such as Chile, Colombia, Mexico, Portugal, Argentina, Venezuela, the United States, Spain and Canada. The results show the interest of the researchers due to the difficulties that exist in the writing process, the scriptural formation of the university professor, the writing as a complex task, the use of academic writing, the explanations to the problems of reading and writing in the student leaving aside teachers, and student learning and teachers’ didactics.

Keywords: academic writing, university professor, professional development, university education.

L'écriture académique en contexte : possibilité de développement professionnel des enseignants universitaires

Résumé

La recherche à laquelle fait référence cet article, correspond aux résultats d'une analyse documentaire (Galeano, 2012) de "L'écriture académique en contexte : possibilité de développement professionnel des enseignants universitaires". L'étude vise, d'un côté, identifier les diverses perspectives théoriques et méthodologiques, à travers des recherches en écriture académique. De l'autre côté, elle vise à analyser le rapport existant entre écriture académique et le développement professionnel de l'enseignant universitaire. Ayant ce but, on a analysé 50 documents qui datent de 2006 à 2016, et qui ont été publiés dans de différents pays, tels que Chili, Colombie, Mexique, Portugal, Argentine, Venezuela, États-Unis, Espagne et Canada. Les résultats montrent l'intérêt des chercheurs pour les difficultés qui existent dans les processus d'écrire de l'enseignant universitaire, l'écriture en tant que tâche complexe, l'utilisation de l'écriture académique, les explications aux problèmes de lecture et d'écriture chez l'étudiant laissant de côté les enseignants, l'apprentissage des étudiants et la didactique des enseignants.

Mots clés: écriture académique, enseignant universitaire, développement professionnel, éducation supérieure.

Escrita Acadêmica No Contexto: Possibilidade De Desenvolvimento Profissional De Professores Universitários

Resumo

A pesquisa referida neste artigo corresponde aos resultados de uma análise documental (Galeano, 2012) de "Escrita acadêmica em contexto: possibilidade de desenvolvimento profissional de professores universitários". O estudo visa, por um lado, identificar, por meio da pesquisa em escrita acadêmica, as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas e, por outro, analisar a relação existente entre a escrita acadêmica e o desenvolvimento profissional do professor de ensino superior. Para este fim, 50 documentos datados de 2006 a 2016 foram analisados e publicados em diferentes países, como Chile, Colômbia, México, Portugal, Argentina, Venezuela, Estados Unidos, Espanha e Canadá. Os resultados mostram o interesse dos pesquisadores pelas dificuldades que existem no processo de escrita, a formação das escrituras do professor universitário, a escrita como uma tarefa complexa, o uso da escrita acadêmica, as explicações para os problemas de leitura e escrita no aluno deixando de lado os professores, e aprendizado dos alunos e didática dos professores.

Palavras-chave: redação acadêmica, professor universitário, desenvolvimento profissional, ensino superior.

Introducción

El propósito de esta revisión y análisis documental es identificar los estudios realizados en América, Canadá y Europa sobre la escritura académica en contexto: posibilidad para el desarrollo profesional de los profesores universitarios, primera fase del estudio de carácter doctoral que centra su atención en el desarrollo de la pregunta problema: ¿cómo la potenciación de la escritura académica en contexto fortalece el desarrollo profesional de los profesores universitarios del Programa de Ingeniería Civil de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio?

Los documentos estudiados se identificaron a través de la búsqueda de revistas especializadas, bases de datos, memorias de congresos, libros y estados del tema, durante los años 2006 a 2016, para describir, caracterizar, analizar e interpretar la escritura académica en contexto: posibilidad para el desarrollo profesional de los profesores universitarios.

Esta investigación se enmarca en la revisión documental y sus resultados específicos son de tipo cualitativo, ya que parte de “las descripciones, explicaciones y comprensiones que sobre la realidad ha construido una investigación previa. Es decir, que este tipo de estudios oscila entre los referentes más inmediatos a los hechos, los resultados de la investigación previa y la construcción teórica” (Manjarrés & Vargas, 1998, p. 24). Para su elaboración, se hizo la revisión bibliográfica y el análisis de contenidos digitales, lo que implicó un trabajo de búsqueda rastreando diferentes fuentes de información durante varios meses y la recuperación de información mediante la metodología de análisis documental.

Caracterización de la información

La revisión documental sobre la investigación doctoral “La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de los profesores universitarios” se realizó sobre la base de 50 entradas bibliográficas a las cuales se les aplicaron los criterios de pertinencia, novedad y coherencia con el tema investigado. En los trabajos revisados se destaca la actualidad en el manejo del tema, el número apropiado de fuentes bibliográficas, la rigurosidad investigativa y el espacio geográfico en el que el problema de investigación ha sido abordado (América, Canadá y Europa). Los aspectos que se tuvieron en cuenta en la caracterización del material analizado fueron: fecha de publicación, bases de datos consultadas, redes de investigación encontradas, grupos de investigación, revistas identificadas, población investigada, temáticas abordadas y metodologías de investigación utilizadas.

Con respecto a la fecha de publicación del material indagado, se puede observar que el 100 % del material se ubica en la década del 2006 al 2016, lo que permite afirmar que es un material reciente y brinda información sobre las tendencias más actuales del tema. El tipo de

publicación utilizado en su mayoría son los artículos de investigación (76 %), donde se presentan los resultados que dan cuenta de los últimos avances sobre la escritura académica.

Las bases de datos consultadas fueron: Redalyc, Scielo, Academia, Scribd, Google Academic, Researchgate, Dialnet y Unesco, fuentes que propenden a la investigación realizada en las universidades o por investigadores reconocidos en el tema.

Las redes de investigación encontradas en la revisión fueron la Red de Lectura y Escritura de Educación Superior (REDLEES), la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura y el grupo de investigación internacional Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en Latinoamérica (ILEES). Con respecto a los grupos de investigación que abordan la temática de la escritura, se identificó a CONICET, de la Universidad de Buenos Aires; de Barcelona a GREAL, de la Universidad Autónoma; SINTE-LEST, de la Universidad Ramón Llull y PLURAL. De Colombia a HETEROLALIA, de la Universidad Central de Colombia; GLOTTA, de la Universidad de Ibagué; GRAPHOS, de la Universidad Sergio Arboleda.

La población investigada en un 78 % corresponde a estudiantes y en un 22 % a los profesores; esta información motivó en gran parte la investigación en profesores, dado que son pocos los trabajos encontrados al respecto. Las temáticas abordadas en las diferentes fuentes son: la escritura académica en la universidad, el desarrollo profesional docente, la escritura de la organización social, los géneros textuales, el panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura, y modos de leer y escribir de los universitarios.

Las metodologías de investigación utilizadas por los investigadores leídos son: descriptiva, investigación-acción, estudio de caso, revisión documental, explicativa y contrastiva, todas enmarcadas dentro de la investigación cualitativa.

1. Desarrollo

La revisión documental de la investigación “La escritura académica en contexto: posibilidad para el desarrollo profesional de los profesores universitarios” desarrolla tres categorías fundamentales: escritura académica, profesores universitarios y desarrollo profesional.

1.1 La escritura académica en la educación superior: investigaciones, prácticas y comprensiones

La escritura “es una práctica académica y social de la cual los sujetos se apropian de manera diversa atendiendo a las circunstancias de producción, comunicación y circulación en el cual se producen” (Ortiz, 2015, p. 5); es decir, que la escritura desde una perspectiva académica debe tener en cuenta el contexto, las condiciones sociales del discurso

y al emisor y receptor en sus condiciones particulares. Por tanto, la escritura académica se ve como una práctica social

llevada a cabo por miembros de una comunidad discursiva específica, y su forma misma, su contenido, y sus funciones están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes de esa comunidad. (Hernández, 2009, p. 21)

Por su parte, Cassany (2000) define la escritura como una manifestación de la actividad lingüística humana que implica los rasgos de intencionalidad y de contextualidad de la actividad verbal. Asimismo, constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y en un espacio determinados y que es compartido por una comunidad específica.

La escritura académica, como práctica social, implica una serie de procesos que “conectan los pensamientos, las percepciones, las experiencias y los proyectos de la gente con colectividades más amplias de acción y creencias organizadas” (Bazerman, 2008, p.355). Los profesores usuarios de la escritura académica se encuentran enfrentados a exponer sus conocimientos, sus puntos de vista socioculturales en cada una de sus elaboraciones discursivas, y por tal razón deben asumir la escritura como un medio de comunicación entre las personas, que trasciende el tiempo y el espacio. Desde esta perspectiva, la escritura debe incorporar el sujeto escritural como un ser social, político, cultural que trasciende su ser en las palabras.

Al respecto, Hernández (2015), plantea que: “Así, en todo discurso es posible identificar posiciones frente a los eventos, frente a la organización social, a las instituciones y frente a los sujetos como miembros de grupos sociales” (p. 84).

Tomando en cuenta las conexiones que se dan en la escritura, ser escritor académico supone entender la lógica de la herencia cultural, de las disciplinas científicas que involucran diferentes relaciones textuales: “la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto” (Lerner, 2003, p. 25).

Desde las anteriores reflexiones investigativas, resulta muy importante proyectar en las universidades una comunidad de profesores que activen las dinámicas institucionales a través de la divulgación escrita: “Profesores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas” (Lerner, 2003, p. 26).

1.2 Resultados

En el análisis documental se identificaron investigaciones que centran su interés sobre cómo se conceptualiza la escritura de los profesores, los estudiantes o la comunidad académica en general, y qué estrategias utilizan para la enseñanza o el aprendizaje de la escritura.

1.2.1 Escritura académica: conceptos y estrategias de enseñanza

La categoría de escritura académica se revisó desde dos perspectivas: los conceptos y estrategias de enseñanza, y se examinaron los estudios de Molano y López (2006), Carlino (2006, 2007, 2009), Fernández e Izuzquiza (2010), Rincón y Gil (2010), entre otros.

Molano y López (2006), en el estudio de caso “Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la universidad ICESI”, en el que los autores exploran las concepciones que tiene la ICESI sobre la escritura académica, concluyen que

las concepciones de los profesores sobre la escritura influyen directamente en las prácticas de los estudiantes. Se encontró, además, que cuando los profesores consignan comentarios pertinentes en los trabajos de sus estudiantes, éstos logran una mejor conceptualización sobre los modos de escribir. (p. 119)

Carlino (2006), en el artículo “Concepciones y formas de enseñar escritura académica”, examina desde una metodología contrastiva un corpus documental de 125 universidades argentinas, australianas, canadienses y estadounidenses, para comparar las formas de ocuparse de la escritura y las concepciones que las sustentan. Las preguntas que orientan el análisis son: ¿qué se hace y dice sobre la escritura académica requerida en la universidad para los estudios de grado?, ¿se enseña a escribir como se espera?, ¿quién se ocupa de ello?, ¿está institucionalizada esta enseñanza o depende de la conciencia y voluntad individual de los docentes?, ¿cuáles son las acciones emprendidas o los sistemas instruccionales creados y con qué ideas se fundamentan?

Carlino (2007), en la ponencia “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?”, presenta una perspectiva de investigaciones sobre escritura en la universidad, cuyo centro de interés es cómo se incluyen en la enseñanza, con relación al aprendizaje de las diversas asignaturas y los resultados obtenidos en la investigación, las perspectivas de los alumnos y docentes universitarios acerca de escribir en la universidad. La autora concluye que las investigaciones sobre la escritura en la universidad han experimentado en treinta años dos tendencias concurrentes: la contextualización y la indagación sobre las relaciones entre la enseñanza que brindan las instituciones y el aprendizaje de los estudiantes.

La misma autora (Carlino, 2009b), en el libro *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, presenta un aporte para los maestros interesados en “disminuir la brecha entre las expectativas de los profesores y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes durante los primeros años en el nivel superior” (p. 3). El libro se centra en el desarrollo de dos interrogantes: ¿cómo se relaciona la escritura y la lectura con el aprendizaje? y ¿de qué modo pueden los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los estudiantes? Para concluir, la autora asume la idea de responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e institución.

Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EE-UU y Argentina es fruto de un estudio cualitativo llevado a cabo por Carlino (2009c), que contrasta la forma de la enseñanza de la escritura en universidades anglosajonas y argentinas. Como resultado, la autora identifica que las diferencias en la enseñanza de la escritura conciernen a qué se hace (cómo enseña a escribir la universidad) y cómo se le fundamenta (naturaleza y función de la escritura).

Fernández e Izuzquiza (2010), en el artículo “La escritura de textos en la universidad: una responsabilidad compartida”, parten de la problemática del estudio y del aprendizaje de los estudiantes universitarios, vinculada a los procesos de deserción, rezago y fracaso académico. Desde la perspectiva del estudio, se analiza con preocupación por qué la universidad desarrolla escasas investigaciones en torno a las prácticas de enseñanza para un aprendizaje reflexivo.

El propósito de Rincón y Gil (2010), en la investigación “Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias”, es aproximarse a los modos de leer y escribir en la Universidad del Valle. El análisis de los datos fue de naturaleza cuantitativa, lo que permitió identificar tendencias dominantes donde a los estudiantes se les solicita leer y escribir para responder a los planes de estudio. Los referentes teóricos de los autores se centran en los estudios de Leme Britto (2003), Becher (1993, 2001) y Carlino (2004, 2005).

Montealegre (2011), en el artículo “Leer y escribir para investigar en la educación superior: un proceso”, afirma que la universidad se caracteriza por elaborar documentos académicos, sin embargo, el estudiante carece de competencias de lectura y escritura para llegar a la investigación, lo que afecta la calidad académica. El autor argumenta que algunas razones de esta situación pueden ser la falta de desarrollo investigativo y la falta de motivación de los maestros por la investigación.

Roldán, Vásquez y Rivarosa (2011), en la investigación “Mirar la escritura en la educación superior como un prisma”, analizaron y compararon “las consignas de la escritura – desde las posibles tipologías y demandas cognitivas que implican en el campo particular de las ciencias biológicas” (p. 2). El corpus fue tomado de tres fuentes de información: la voz de los docentes, la voz de los estudiantes y las tareas de escritura en el aula. Las autoras concluyeron que la triangulación de datos, teórica y metodológica, les permitió profundizar y dar una mirada compleja a la escritura y sus actores.

Uribe y Camargo (2011) analizan en su artículo algunas prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. Los autores presentan “la reflexión y el diálogo académico entre profesionales de la educación, a partir de experiencias en campos problemáticos específicos” (p.316), y concluyen que encontraron “muchas experiencias, propuestas y prácticas académicas que dan cuenta de la relevancia que ha adquirido esta problemática en los planes de estudio de las diversas carreras y posgrados” (p. 334); además, señalan que “hay pocos trabajos que ubiquen el centro de investigación en los profesores” (p.338).

Jiménez y Rojas (2012), con el artículo “La educación superior sobre la escritura y la lectura”, pretenden

reflexionar sobre las implicaciones que tiene la consideración de lectura y la escritura como prácticas socioculturales, el papel que estas prácticas desempeñan en las diversas actividades que se desarrollan en el contexto universitario y las tendencias investigativas sobre su abordaje. (p. 19)

Los autores concluyen que aunque la lectura y la escritura se conciban como prácticas propias de los contextos universitarios, “ellas deben ser objeto de problematización y acción reflexiva, en particular, en relación con los propósitos y responsabilidades sociales que la universidad cumple a través de la gestión del conocimiento” (2012, pp. 32-33).

Camps y Castelló (2013), en el estudio “La escritura académica en la universidad”, analizan diferentes aportes que se han hecho sobre la escritura académica, a partir de los géneros que se producen en la universidad con el propósito de otorgar sentido y significado a las prácticas de escritura de los estudiantes, y presentan reflexiones sobre el uso y la enseñanza de los géneros en la docencia universitaria.

Carlino (2013) presenta en el artículo “Alfabetización académica diez años después”, “las experiencias y publicaciones latinoamericanas sobre la enseñanza de y con la lectura y la escritura en la universidad en la última década” (p.355). Además, analiza las

iniciativas desarrolladas en Argentina y muestra la evolución del concepto de alfabetización académica.

Pérez y Rincón (2013), en el libro *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*, presentan el proceso de investigación cuyo propósito principal es “describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, con el fin de proponer unas orientaciones de política al respecto” (p. 41). A manera de conclusión indican que “Aunque no fue posible identificar unas directrices explícitas de políticas institucionales al respecto las universidades colombianas sí están preocupadas por el tema de la lectura y la escritura académicas” (p. 277).

Carlino, Iglesia y Lavalt (2013), en la investigación “La escritura académica en la universidad”, examinan las prácticas declaradas y las concepciones de lectura y escritura que pueden inferirse de ellas, a partir de un estudio entre profesores terciarios argentinos. Las autoras centran el interés en describir las acciones que se realizan para ayudar a afrontar las dificultades de los alumnos para leer comprensivamente y escribir con claridad. Como conclusión, las autoras manifiestan que “lo más provechoso para el aprendizaje es entramar o tejer el trabajo sostenido de lectura y escritura con la enseñanza de cada materia al servicio del aprendizaje de sus propios contenidos” (p. 128).

Soler (2013), en el libro *Usted ya en la universidad y no saber escribir*, toma como hilo conductor, de la investigación presentada, la escritura, el poder y la exclusión. La metodología parte del análisis del discurso para “dar cuenta de las situaciones de inclusión y exclusión presentes en los procesos de escritura académica en el contexto universitario seleccionado” (p.13). Además, reitera que “se requiere una educación basada en la diversidad, que luche contra todas las formas de exclusión, no solo étnicas, sino sociales, culturales y educativas” (p. 132).

Cárdenas (2014), con su artículo “Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano”, resultado de una investigación realizada en diez licenciaturas, tuvo el propósito de “describir, interpretar y comprender las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en esas licenciaturas” (p. 60). Este estudio tuvo como base teórica la alfabetización académica. La metodología fue cualitativa – etnográfica.

Salazar (2015) identifica: “las diferentes líneas de investigación que se han planteado para el estudio de la escritura en el contexto de la educación superior” (p. 1), en su artículo “La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio”. La

metodología utilizada fue la revisión literaria desde tres dimensiones de estudio de la escritura: lingüística, cognitiva y social. El autor presenta como conclusión las diferentes líneas de investigación que tienen como propósito “explicar y comprender que en la escritura académica universitaria convergen en tres grandes dimensiones de investigación: dimensión lingüística, cognitiva y social” (p. 16).

Bazerman *et al.* (2016), en el artículo “Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior en América Latina”, plantean que “los estudios sobre lectura y escritura en educación superior cuentan con al menos dos décadas de desarrollo en Latinoamérica. Sin embargo, aún son escasas las investigaciones sistemáticas sobre la configuración de este espacio disciplinar” (p. 100). Las conclusiones obtenidas evidencian que “una gran mayoría de artículos presentan interés en la investigación empírica de la escritura. Se abordan entornos y géneros diversos, aunque con predominancia en formación de grado y el área de las Humanidades y las Ciencias Sociales” (p. 120).

Chois y Jaramillo (2016), en “La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte”, realizan el análisis de 52 documentos. Los autores afirman que en el marco de la educación posgradual la escritura tiene un lugar fundamental por lo menos en dos sentidos: “por un lado, porque es una importante herramienta de aprendizaje, y por otro, porque la apropiación de las formas de escribir de una comunidad académica determinada permite el ingreso y la participación activa de los novatos en ella” (p. 228).

Arroyo y Gutiérrez (2016) realizan un estudio cualitativo sobre *competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado* y sobre sus hallazgos manifiestan que “la práctica regular de la escritura en la universidad no es suficiente para mejorar la escritura de los estudiantes y, por lo tanto, es necesario organizar la enseñanza académica en la escritura en los niveles universitarios” (p. 145); es decir, que la formación académica en el pregrado no garantiza que un profesor sea escritor, para lograrlo es necesario profundizar en los elementos propios de la escritura académica o incluir dentro de los programas de formación pregradual.

Guerra (2016), en la investigación “Peer support in small group EFL writing tasks” plantea que las investigaciones han demostrado que, al escribir con un par, los estudiantes se retroalimentan en elementos formales y discursivos de la lengua. Es decir, que la lectura y coevaluación de un texto por un compañero puede posibilitar una mejor redacción de textos.

Rojas (2016), en la investigación “Género en lingüística sistémico funcional y en sociorretórica: apuntes para una didáctica de la lectura y la escritura en la universidad”, manifiesta que la escritura como proceso académico “no es posible delegar en los docentes de las disciplinas la responsabilidad en la formación de lectores y escritores, pues ellos no poseen un conocimiento especializado sobre la dinámica del lenguaje” (p. 96); puesto que la escrita es un proceso de reflexión y estructuración mental complejo que exige un conocimiento especializado.

Piñeros, Orjuela y Torres (2018) afirman:

La relevancia innegable que tiene la escritura en la vida social, académica y secular de los ciudadanos, su adquisición, dominio y puesta en práctica, se relaciona directamente con la producción científica y académica de un país y, por ende, con su avance educativo, político, democrático y social (p. 176).

En otras palabras, la escritura constituye la socialización del sujeto, quien, a su vez, construye la sociedad.

Así, los textos escritos no pueden separarse de los contextos sociales de interacción, son parte de un lenguaje contextualmente situado. Esta perspectiva tiene sus bases en los estudios socioculturales, donde se ha caracterizado la escritura como una práctica situada. Por tanto, la escritura académica se ve como una práctica social que es realizada por “personas que pertenecen a una comunidad discursiva específica y su forma su contenido, y sus funciones están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder y las identidades de los participantes de esa comunidad” (Zamora, 2009, p. 21).

Por último, es necesario reconocer que hace parte de la misión de la universidad compartir el conocimiento científico, los nuevos saberes, las prácticas sociales y su quehacer; así se conforma la comunidad del conocimiento. Entonces, la escritura académica no es solamente una práctica social individual, “sino que los usos de la escritura surgen de lo que se hace con ella en determinadas comunidades discursivas, es decir, en conjuntos de gente que comparten actividades, conocimientos, valores y que emplean la escritura para determinados fines” (Carlino, 2005, p. 9).

1.2.2 La escritura académica media la actuación y el desempeño del profesor universitario

En la presente investigación, otra categoría muy importante es el profesor universitario, por lo tanto se expondrán las disposiciones que lo caracterizan, los retos que debe asumir y el contexto actual en el cual debe desarrollarse profesionalmente, a partir de los

siguientes teóricos: Marcelo (2002), Imbernón (2000), Zabalza (2009), Patiño (2006) y Mas (2011), entre otros.

Los profesores universitarios, como lo plantea Zabalza (2009), son personas que ponen en práctica una profesión y que es necesario asumirlas desde dos roles: persona y profesor: “No somos profesores, o trabajadores a secas. Somos personas que desarrollan su actividad profesional en la docencia universitaria. Olvidarlo produce desajustes y tensiones que en nada favorecen el buen ejercicio profesional” (p. 72). En otras palabras, la esencia de la persona del profesor enmarca su desarrollo profesional, así que no se puede desconocer ninguna de estas dimensiones.

Patiño (2006) señala que “el profesor universitario de hoy es producto de un sistema que no ha utilizado la escritura como estrategia de aprendizaje y, por tanto no ha podido incorporarla y reconocerla como una didáctica en el ejercicio docente” (p. 127). Por tanto, se asume desde esta propuesta investigativa que la escritura académica media la actuación y desempeño del profesor universitario.

Formar al profesor universitario en búsqueda de su desarrollo profesional es uno de los intereses centrales de las universidades, y al respecto Novoa (2009) plantea que “es imposible definir un buen profesor” (p. 206); sin embargo, determina una serie de disposiciones con las cuales debe contar un buen profesor: el conocimiento, cultura profesional, tacto pedagógico, dimensiones colectivas y de colaboración, del trabajo en equipo, de la intervención conjunta en los proyectos educativos y compromiso social. Para alcanzar estas disposiciones es necesario que el profesor se forme continuamente, nutra su persona y su profesión a través de un desarrollo profesional reflexivo, consensuado y contextualizado.

El profesor en ejercicio cada vez es más consciente de la necesidad de su formación, por tal razón se está acentuando la idea de que “la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que no solo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos” (Marcelo, 2002, p. 29); esta es una necesidad presente en el contexto actual universitario, donde cada día un complejo contexto social está promoviendo “la importancia del sujeto, la participación en las decisiones y las vertiginosas transformaciones tecnológicas y de los medios de comunicación” (Imbernón, 2000, p. 37). Estas presiones sociales exigen un nuevo modelo de profesor universitario “que no se conforme con dominar la materia científica, sino que sepa unir a la investigación y a la gestión, el cada vez más relevante papel de la docencia y de emociones y en aspectos sociales y ambientales” (Imbernón, 2000, p. 37).

En el caso colombiano, la preocupación es muy alta dado que, según Patiño (2006), el personal docente universitario está formado, en la mayoría de los casos “por profesionales de diferentes áreas que establecen un compromiso educativo con las instituciones universitarias sin recibir preparación docente previa. Los profesionales dedicados a la docencia se ven obligados a enfrentar su quehacer desde una experiencia empírica” (p.127). Y resulta, en ocasiones, muy difícil superar el arraigado y viejo supuesto que afirma que un buen profesor universitario es aquel que domina la materia científica, ya que ese conocimiento le da la habilidad por sí mismo para enseñarla (Imbernón, 2000).

Mas (2011), afirma que ante los nuevos retos de la universidad, algunas de la funciones que debe desempeñar el profesor universitario son: orientar aprendizajes, investigar, crear equipos multidisciplinares y participar de la gestión de la organización, entonces, saber solo el campo disciplinar no es suficiente para un profesional que se dedica a la educación.

1.2.3 La escritura académica en contexto, posibilidad para el desarrollo profesional de los profesores de educación superior

El desarrollo profesional de los profesores (Ávalos, 2007; Domínguez, 2007; Marín, 2014 e Imbernón 2006) como proceso continuo de aprendizaje, tiene como propósito fortalecer al profesor en su profesión, a partir de la reflexión y participación activa de este en el análisis de su progreso, el cual debe ser desarrollado durante toda su vida. De ahí la urgencia y el desafío de generar acciones formativas en contexto, tal como lo propone Narváez (2011), “Definir las prioridades de la formación del maestro universitario en contextos colombianos, e incluso latinoamericanos, en relación con la escritura en la universidad, es un debate por iniciar” (p. 121).

La formación docente se puede entender “como un proceso que ocurre a través de (sic) toda la vida de un profesor o profesora” (Ávalos, 2007, p. 78); desde este punto de vista, la persona que decida ser profesor debe comprender que todos los días debe estar aprendiendo y reflexionando sobre su quehacer. Por su parte, Domínguez (2007), afirma que la formación debe contribuir “a fortalecer en el educador su fe en sí mismo, su capacidad mental y espiritual, su sentido de reflexión y participación, su motivación al logro de las metas propuestas, su visión para la resolución de problemas y su espíritu de servicio” (p.60); en efecto, la formación docente debe incidir en la experiencia vital y profesional del profesor para lograr la trascendencia de lo aprendido en el proceso de formación.

Por otra parte, Imbernón (2006), en el marco de una conferencia, afirmó: “yo le digo siempre al profesorado sobre la formación inicial, tienen que introducir en los maes-

tros la idea de que es el principio, y que van a tener que continuar formándose toda su vida” (p. 5); es decir, que la experiencia de ser profesor es para toda la vida, así como su formación.

La formación docente se materializa en todas las posibilidades de aprender a las que se ve enfrentado el profesor, y estas deben ser organizadas e intencionadas a partir de la reflexión de los profesores para avanzar en el desarrollo profesional. En palabras de Day (2005):

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. (p. 15)

El rol del profesor en el proceso de formación debe ser el de un “sujeto de formación” (Imbernón, 2006, p. 7), esto es, que reflexiona sobre su aprendizaje, prevé el impacto que dicha formación tendrá en su profesión y tiene un papel activo en su formación.

Atendiendo a la necesidad de formación profesional de los profesores, la Unesco (2009), en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior —la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo—, manifestó que la educación superior debe ampliar la formación de docentes: “tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudio que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI” (p. 3); en otros términos, hay que repensar la formación profesional desde dos factores: “un elemento personal y el externo” (Ávalos, 2007, p. 78). El primero consiste en el interés de aprender y el compromiso total con la enseñanza y su profesión, es decir, en cuanto su propósito vital de ser profesor, esto es, su voluntad personal; el segundo es un elemento externo, que se ocasiona por las actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de las instituciones educativas a las que pertenecen los profesores, podría entenderse como la oportunidad de aprender (Ávalos, 2007).

Desde los dos factores, internos y externos, el desarrollo profesional de los profesores, según Marín (2014), “debe ser visible, reconocido, promovido, prestigiado y debe ser asumido por todos/as, en la cotidianidad (de las instituciones), por ser este parte integral de los valores de sus miembros e intente el desarrollo organizativo de la institución” (p. 126); de esta manera, la profesionalización docente alcanzará la trascendencia para gestar el cambio en las instituciones y en la educación de hoy. Entonces, corresponde a las instituciones formadoras de profesores identificar los mecanismos necesarios para que el profesor pueda identificar sus propias debilidades y contribuir, en forma eficiente, en

el marco de esta investigación, al desarrollo de las habilidades escriturales (Domínguez, 2007).

Vaillant (2007), desde la revisión literaria “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en latinoamérica”, señala que “las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave” (p. 1). En el estudio, la autora concluye que los docentes importan para “influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva como un recurso imprescindible para las sociedad del conocimiento” (p. 15).

Carlino (2009a), en el capítulo “Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum”, examina la experiencia de formación en servicio, muestra las opciones pedagógicas asumidas por el equipo formador, y analiza las funciones de la lectura y la escritura” (p. 51). Los marcos de referencia de la autora son los estudios de Bazerman (2001), Britton (1994), Gee (1996), Lerner (2003). Este trabajo de análisis y puesta en marcha es ejecutado desde la metodología de investigación–acción.

Cartolari y Carlino (2009), en las Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, presentaron la revisión bibliográfica “Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura”, donde reseñaron 50 publicaciones. En la bibliografía analizada, las autoras hallaron tres fundamentos para incluir la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación terciaria: “como procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje, como prácticas socialmente situadas de apropiación de modos de hacer y pensar en las disciplinas y como instrumentos políticos para acrecentar las oportunidades de acceso y participación social de los alumnos” (p. 206).

Narváez (2010), en el artículo “Escritura académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias”, presenta el análisis de cuatro experiencias de formación de docentes universitarios. Entre los hallazgos, la autora identificó la concurrencia en los tópicos de discusión: “la escritura pública y privada; el vínculo entre la escritura, la investigación y la trayectoria intelectual de los autores; y, la escritura como tarea prescrita para los profesores” (p. 113).

Cartolari y Carlino (2012), en el artículo “Leer y escribir en la formación docente: aporte en las investigaciones anglosajonas”, realizan una revisión de 49 investigaciones anglosajonas sobre leer y escribir en la formación de docentes, publicadas entre 1985 y 2010. En palabras de las autoras, el análisis de los artículos les permitió analizar aportes coincidentes y divergentes con respecto a los siguientes aspectos: “concepciones y prácti-

cas [...], cómo enseñar a leer y escribir en las disciplinas, usos de la lectura y la escritura en la enseñanza e iniciativas institucionales para transformar creencias y prácticas alfabetizadoras de los profesores [...]" (p. 6).

Laco, Natale y Ávila (2012), en el libro *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*, presentan un ejercicio de formación en lectura y escritura a través del programa de tutorías que inició en el año 2006, con el cual se fortalece a los profesores y estudiantes para que asuman la lectura y la escritura como un enfoque y metodología habitual de trabajo. Las autoras realizaron un encuentro de la lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional, con el propósito de contribuir a la capacitación de los profesores de las diferentes disciplinas; fruto de este encuentro es este libro con las memorias de las ponencias presentadas. La conclusión central es la necesidad de crear una red latinoamericana de investigadores o instituciones que trabajen para apoyar los procesos de lectura y escritura en la formación.

Núñez y Poch (2014) en el artículo "Lectura y escritura: trazando historias en la formación profesional docente", presentan la discusión sobre la importancia de una "neoalfabetización que permita abrir los canales de la lecto escritura como estrategias de profesionalización para los profesores" (p. 303). Los autores concluyen que es muy importante que los profesores desarrollen un nivel de consciencia de la práctica, del conocimiento y del trabajo colaborativo para alcanzar las metas del aprendizaje. Se privilegia la transposición, desde la interacción, los desafíos conjuntos y de coconstrucciones de sentido.

2. Conclusiones

En esta revisión documental se pudo observar que las investigaciones analizadas centran su atención en:

- Las dificultades que pueden existir en el proceso escritor.
- El profesor universitario no tiene formación escritural.
- Escribir es una tarea compleja, los profesores universitarios no están formados apropiadamente para ser usuarios de la escritura y hay pocas investigaciones con respecto al uso de la escritura académica.
- Las explicaciones a los problemas de lectura y escritura en el estudiante, dejando de lado a los profesores.
- En el aprendizaje de los estudiantes y la didáctica de los profesores.

Los anteriores trabajos analizados contextualizan la situación de los profesores universitarios, profesionales de diversas áreas que se ven comprometidos a cumplir con otras funciones además de la docencia, tales como la investigación, la proyección social y algunas actividades administrativas que les exigen, fuera de “dar clase”, desempeñarse en actividades donde la escritura se convierte en una “práctica social” (Vargas, 2013, p.76), transversal para su desarrollo profesoral.

Al respecto, la investigación de donde se deriva el presente artículo centra su interés en la escritura académica en contexto: posibilidad para el desarrollo profesional de los profesores universitarios; es decir, que el profesor será el sujeto implicado y la escritura se asume como una posibilidad sociocultural que promoverá el desarrollo profesional del profesor.

Referencias

- Arroyo, R. A. & Gutiérrez-Braojos, C. G. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 135-147. Recuperado de <http://doi.org/10.6018/reifop.19.3.221191>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41, 355-380. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art01.pdf>
- Bazerman, C. (2012). Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y grupos sociales. *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, 122-136. Recuperado de <https://lecturayescrituraunn.files.wordpress.com/2013/08/bazerman-unidad-1.pdf>
- Bazerman, C., Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Vera, L. Moritz, M. & Narváez, E. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior en América Latina. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, 49(1) 100-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.pdf>

- Cárdenas, L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. *Revista Praxis*, 10, 60-77. Recuperado de www.revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/download/1359/768
- Carlino, P. (2006a). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Señal*, 16, 71-117. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino2006concepcionesyformasdeenseñarescrituraacademicapdf-4mY5k-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2006b). *La escritura en la investigación*. (Documento de trabajo, 19). Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66.pdf>
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Revista Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/131.pdf>
- Carlino, P. (2009a). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En *Lectura y escritura, un asunto de todos*. *Revista acta Académica*, 140. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/140>
- Carlino, P. (2009b). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009c). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EE-UU y Argentina. *Revista Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 12, 6-17. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/189.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P., Iglesia, P. & Lavalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 105-135. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/583/public/583-2172-1-PB.pdf>
- Cartolari, M. & Carlino P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura una revisión bibliográfica. En *Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/100.pdf>

- Cartolari, M. & Carlino P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Revista Acción Pedagógica*, 21, 6-17. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36641/1/dossier01.pdf>
- Chois, P. & Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Revista Lenguaje*, 44, 227-259. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/142990604/Cassany-Construir-la-escritura-pdf#>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=WN2NQA-k7GwC&printsec=frontcover&dq=christopher+day+formar+docentes+desarrollo+profesional&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwJh42ZkM3SAhWBwiYKHbTdCAsQ6AEIGjAA#v=onepage&q=christopher%20day%20formar%20docentes%20desarrollo%20profesional&f=false>
- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41080204.pdf>
- Fernández, G. & Izuzquiza, M. (2010). *La escritura de textos en la universidad: una responsabilidad compartida*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/263%20-%20Fernandez%20y%20Izuzquiza%20-%20UN%20Ctro%20Prov%20Bs%20As.pdf>
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Guerra, J. (2016). Peer Support in Small Group EFL Writing Tasks. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 149-166. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4913/4317
- Hernández, G. (2009). *Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis?* México: Tiempo de Educar. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf
- Hernández, N. (2015). La construcción mediática de perdedores y vencedores en el campo político: análisis de las metáforas, tópicos y lexicalización. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 81-98. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n25/n25a05.pdf>
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/39138715_Un_nuevo_profesorado_para_una_nueva_universidad_conciencia_o_presion

- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación*, 8(2), 1-11. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art18.pdf>
- Jiménez, H. & Rojas, G. (2012). La educación superior desde la escritura y la lectura. *Revista Amazonia Investiga*, 1, 19-35. Recuperado de www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/3/5
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educar*, 30, 27-56. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/207
- Laco, L. Natale, L. & Ávila, M. (2012). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de www.ungs.edu.ar/.../Laco-L.-Natale-L.-y-Ávila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formacion-academica-docente-y-profesional.pdf
- Manjarrés, M. & Vargas, G. (1998). *La investigación educativa sobre la infancia en el Distrito Capital. Informe sobre el estado del arte (1986–1996)*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Marín, M. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Revista Sophia*, 10(1), 107-122. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/files/journals/1/articles/223/public/223-647-1-PB.html>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Molano, L. & López, G. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Revista Lenguaje*, 35, 119-146. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/823concepciones-de-profesores-y-estudiantes-sobre-la-escritura-academica-en-la-universidad-icesipdf-vr1t1-articulo.pdf>
- Montealegre, A. (2011). Leer y escribir para investigar en la educación superior: un proceso. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 199-212. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/548>

- Narváez, E. (2010). Escritura académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias. *Revista Pedagogía y Saberes*, 33, 113–124. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PjjYPTf8vYJ:revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/759/733+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida desde la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf
- Núñez, M. & Poch, P. (2014). Lectura y escritura: trazando historias en la formación profesional docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40(1), 303-321. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art18.pdf>
- Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 22, 1-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a02.pdf>
- Patiño, L. (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 127-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2362546>
- Pérez, M. & Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Colombia: Colciencias. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Piñeros, A., Orjuela, D. & Torres, A. (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173-190. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/7763/6145
- Rincón, G. & Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escrituras académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Revista Lenguaje*, 38(2), 387–419. Recuperado de http://daca.univalle.edu.co/politica_curricular/Practicas-de-lectura-y-de-escrituraacademicas-en-la-univalle-tendencias.pdf
- Rojas, I. (2016). Género en lingüística sistémico funcional y en sociorretórica. Apuntes para una didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 93-114. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4910
- Roldán, C. Vásquez, A. & Rivarosa A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-13. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4010&titulo=Mirar%20la%20escritura%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20como%20un%20prisma

- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Revista Diálogos sobre Educación*, 11, 1-21. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000100010&lng=es&nrm=iso
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de www.die.udistrital.edu.co/sites/...ud/.../usted_ya_en_la_universidad_y_no_saber_escribir.pdf
- Unesco. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Uribe, G. & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación Magis*, 3, 317-341. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734005.pdf>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista de Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Vargas, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana*. (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125115/tavf.pdf?sequence=1>
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *Revista La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/hm/mas/3/31/47.pdf>
- Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban las tesis? *Revista Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>



Parque principal de Arcabuco, Boyacá

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
LANGUAGE AND COMMUNICATION
LANGUE ET COMMUNICATION
LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Estrategias pragmático-discursivas en escritos de calificación provisional y defensa en juicio oral*

ÁNGEL CERVERA RODRÍGUEZ**
JOSÉ TORRES ÁLVAREZ***

Recepción: 15 de diciembre de 2017
Aprobación: 26 de abril de 2018

Forma de citar este artículo: Cervera, A. & Torres, J. (2018). Estrategias pragmático-discursivas en escritos de calificación provisional y defensa en juicio oral. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 87-105.

-
- * Artículo de investigación de tipo empírico y de carácter etnometodológico, perteneciente al grupo “Lingüística aplicada al análisis del discurso oral y escrito en español”, y al proyecto de Referencia: PR26/26-20258, subvencionado por la Universidad Complutense de Madrid y el B. de Santander.
- ** El autor es doctor en Filología por la UCM y profesor titular en el Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid. (España). Sus líneas de investigación son, principalmente, gramática, semántica, pragmática y análisis del discurso en español. Correo electrónico: cervera1@ucm.es
- *** El autor es doctor en Lengua Española y sus Literaturas por la UCM, ha sido profesor del módulo de Español para Fines Específicos International Business and Spanish en la Aston University (Birmingham) y actualmente es profesor en la Generalitat de Catalunya (España). Sus líneas de investigación son gramática, pragmática y análisis del discurso en español. Es investigador colaborador del grupo de investigación de Lingüística Aplicada en el Departamento de Lengua Española. Correo electrónico: torresalj@gmail.com

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo explicar el funcionamiento de las estrategias pragmáticas y dialécticas en el discurso forense, además de describir la interacción comunicativa entre la parte acusada y la acusadora, para determinar qué estrategias lingüístico-pragmáticas utilizan los abogados de la acusación y de la defensa a fin de convencer al juez de que avale la culpabilidad o inocencia del acusado. El corpus está formado por el escrito de conclusiones de calificación provisional y defensa en un juicio oral celebrado en los juzgados penales de Barcelona en 2010. Para conseguir este objetivo, se ha procedido a identificar los componentes lingüísticos y los indicadores dialéctico-argumentativos a los que recurren las partes en sus intervenciones, siguiendo una metodológica basada en la teoría pragmático-dialéctica, la etnometodología, la argumentación y la (des)cortesía. Entre los resultados destacan la nominalización, la recurrencia léxica y gramatical y los indicadores deícticos personales y operadores discursivos. A estas estrategias se unen las derivadas de la imagen que proyecta cada parte donde entra el juego de la cortesía o la descortesía.

Palabras clave: lingüística, discurso forense, pragmática, dialéctica y argumentación.

Pragmatic-Discursive Strategies in Writings of Provisional Qualification and Defense in Oral Trial

Abstract

The purpose of this research is to explain how pragmatic and dialectical strategies works in forensic discourse and to describe the communicative interaction between the prosecution and the defense in order to determine how the prosecution and the defense use these strategies to persuade the judge about the innocence or the culpability of the accused. The corpus is based on the first statements provided by the prosecution and the defense during an oral trial held in the Criminal Courts of Barcelona in 2010. To achieve this objective, we have proceeded to identify the linguistic components and the dialectical-argumentative indicators that the parties use in their interventions, following a methodology based on pragma-dialectic theory, ethnomethodology, argumentation and (dis) courtesy. Among the results, the nominalization, the lexical and grammatical recurrence and the personal deictic indicators and discursive operators stand out. These strategies are joined by those that derive from the image projected by each part where courtesy or discourtesy comes into play.

Keywords: linguistics, forensic speech, pragmatics, dialectic and argumentation.

Stratégies pragmatique-discursives dans des écrits de qualification provisoire et défense dans un jugement oral

Résumé

Cette recherche a comme objectif, expliquer le fonctionnement des stratégies pragmatiques et dialectiques dans le discours légiste, en plus de décrire l'interaction communicative entre la partie accusée et celui qui accuse. Ceci pour déterminer quelles stratégies linguistique-pragmatiques utilisent les avocats de l'accusation et de la défense, à fin de convaincre le juge du fait de valider la culpabilité ou l'innocence de l'accusé. Le corpus est formé par l'écrit des conclusions de qualification provisoire et défense dans un jugement oral célébré dans les tribunaux pénaux de Barcelone en 2010. Pour y arriver, on a procédé à identifier les composants linguistiques et les indicateurs dialecte-argumentatifs auxquels les parties font appel dans leurs interventions, en suivant une méthodologie basée sur la théorie pragma-dialectique, l'ethnométhodologie, l'argumentation et la (im)politesse. Dans les résultats, on met en évidence la nominalisation, la récurrence lexicale et grammaticale, et les indicateurs d'interprétation personnels et des opérateurs discursifs. On joint à ces stratégies, les dérivées de l'image que chaque partie projette, où on trouve le jeu de la courtoisie ou du manque de celle-ci.

Mots clés: linguistique, discours légiste, pragmatique, dialectique et argumentation.

Estratégias discursivas pragmáticas em escrituras de classificação provisória e de defesa no julgamento oral

Resumo

O objetivo desta pesquisa é explicar o funcionamento de estratégias pragmáticas e dialéticas no discurso forense, além de descrever a interação comunicativa entre o acusado e o acusador, a fim de determinar quais estratégias linguístico-pragmáticas são utilizadas pelos promotores e advogados de defesa. a fim de convencer o juiz a defender a culpa ou inocência do acusado. O corpus consiste no resumo das conclusões da qualificação provisória e da defesa em um julgamento oral realizado nas cortes criminais de Barcelona em 2010. Para alcançar este objetivo, procedeu-se à identificação dos componentes linguísticos e dos indicadores dialético-argumentativos aos quais as partes recorrem às suas intervenções, seguindo uma abordagem metodológica baseada na teoria pragma-dialética, etnometodologia, argumentação e (des) cortesia. Os resultados incluem nominalização, recorrência lexical e gramatical e indicadores dêiticos pessoais e operadores discursivos. Estas estratégias são unidas pelos derivados da imagem projetada por cada parte onde o jogo de cortesia ou des-cortesia entra em jogo.

Palavras-chave: linguística, discurso forense, pragmática, dialética e argumentação.

Introducción

El discurso forense siempre ha despertado interés, sobre todo por la repercusión que ha tenido y sigue teniendo en la sociedad. Ahora bien, este interés se ha venido acrecentando en las últimas décadas a medida que se desarrollan los estudios de la lingüística del texto, de la pragmática y el análisis del discurso. En este estudio se pretende mostrar cómo operan distintas estrategias pragmáticas y dialécticas en el discurso forense utilizadas por los abogados de la defensa y la acusación para persuadir al juez.

Se trata de una investigación de tipo empírico y de carácter etnometodológico, que supone una novedad en los estudios sobre el discurso forense oral en lengua española. A diferencia de los escasos trabajos en español sobre el discurso forense, en el ámbito anglosajón se vienen publicando trabajos sobre el comportamiento pragmático de los componentes que interactúan en los actos jurídicos orales desde mediados del siglo XIX. No obstante, en las dos últimas décadas han surgido diversos grupos de investigación para explicar el funcionamiento de los actos judiciales orales en español. Además de los fundamentos teóricos que avalan el análisis pragmático-discursivo de esta investigación, se ha tomado como base un corpus donde se recogen las conclusiones de calificación provisional y defensa en un juicio oral real. En ellas se da cuenta de las posiciones ante el hecho juzgado de cada una de las partes intervinientes: acusación, fiscal y defensa. El corpus se ha obtenido aplicando las fases de recopilación expuestas por Taranilla (2012), que consisten, de forma resumida, en la obtención, la transcripción y la anonimización del material del estudio, y las fases de análisis etnometodológico y contrastivo elaboradas y descritas en Torres (2016, 2017).

1. Aspectos metodológicos en la investigación del discurso forense

La importancia del lenguaje en el ámbito jurídico ha centrado el interés de los investigadores españoles desde la década de los noventa y, muy especialmente, en las últimas dos décadas⁴. Así lo demuestran, por ejemplo, estudios recientes de Ruiz (1998), Polaino y Polaino (2004), Atienza (2003, 2006a, 2013), Bernal (2010), Montolío (2012), Taranilla (2011, 2012) Carretero (2015), Cicres y Gavalda (2014), Queralt (2014), Cervera y Torres (2015), Villalba (2015) y Torres (2015, 2016, 2017). Sin embargo, y a excepción de los estudios de Taranilla (2011, 2012), Montolío (2012) y Torres (2015, 2016, 2017),

⁴ Este tipo de estudios se sitúa en la línea de estudios descriptivos basados en la argumentación discursiva (Firacative-Ruiz, 2014) y en el análisis pragmático del lenguaje (Pedroza, 2013; García-Dussán, 2015; Ortega & Vargas 2017).

el corpus de estudio no suele partir de muestras reales, como sostienen López (2010) y Atienza (2013), algo que sí ocurre en el discurso jurídico anglosajón, como muestran las investigaciones de Christie (1964), Loftus y Zanni (1975), Atkinson y Drew (1978), Danet (1980), Harris (1984), Solan (1993), Quilis (1999), Tiersma (1999) y Shuy (2003).

Precisamente, Torres (2016), ha subrayado que la escasez de publicaciones sobre esta materia se debe a que en el territorio español es de aplicación lo establecido en la Ley 15/1999, del 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, porque se pretende “garantizar y proteger, en lo que concierne al tratamiento de los datos personales, las libertades públicas y los derechos fundamentales de las personas físicas, y especialmente de su honor e intimidad personal y familiar” (Cortes Generales de España, 1999, p. 4). Pese a lo legítimo de su finalidad, esta disposición normativa dificulta enormemente la tarea de los investigadores al tratar de obtener un corpus de estudio basado en muestras reales, ya que la negativa o, incluso, el silencio de las instituciones españolas a la hora de proporcionar material de estudio se sustenta en la posible vulneración de los derechos fundamentales de los participantes de los actos judiciales⁵. Y no solo limita la libertad de acción y de colaboración de los profesionales del derecho, sino también la libertad de investigación de toda aquella persona interesada en esta rama del conocimiento, tal y como sostiene Del Burgo y Marchán (2000), al indicar que los primeros “temen perder el tiempo con algo [la utilización del lenguaje y los argumentos durante los actos judiciales] que consideran sabido en su elementalidad y generalidad” (p. 6). Afortunadamente, tal y como afirma Torres (2016, p. 39), en la actualidad se está produciendo un cambio de tendencia, por cuanto tanto la sociedad como las instituciones y las personas jurídicas son cada vez más conscientes de la importancia que la palabra tiene dentro del ámbito jurídico, hecho que propicia la inclusión en los planes de estudios que ofrecen las facultades de Derecho de asignaturas obligatorias centradas en la reflexión acerca de la práctica argumentativa en sede judicial o la proliferación de publicaciones y grupos de investigación nacionales interesados en el aspecto lingüístico y pragmático del discurso judicial español durante el transcurso del procedimiento judicial. Así, tras realizar una aproximación discursiva al acto judicial, adoptamos un enfoque descriptivo de carácter exploratorio para determinar cómo los abogados utilizan diferentes estrategias pragmático-discursivas en sus intervenciones producidas en la sala, tal como se recogen en el corpus de análisis.

5 Lo que se pretende decir es que hay dificultades para elaborar un corpus sobre interrogatorios en juicios orales reales por la negativa de las instituciones judiciales a proporcionarlos, aun cuando se comprometieran los solicitantes a firmar un escrito de confidencialidad y anonimización de los datos.

2. Caracterización del corpus utilizado

El corpus que se toma como punto de partida en este artículo se corresponde con el caso de un delito contra la propiedad intelectual seguido por los juzgados penales de Barcelona en el año 2010¹. Este acto —que se tramitó mediante el denominado procedimiento abreviado, que está previsto en los artículos 757 a 793 LECrim, y donde se solicita una pena máxima privativa de libertad de hasta nueve años con pena accesoria que suele ser de multa, pero también de inhabilitación— se inició por los motivos siguientes: el acusado, Pol Rouras Jiménez², un joven español, estudiante de la carrera de Telecomunicaciones, creó una página web (www.thelastkeys.com) donde compartía de forma gratuita las claves de acceso a la plataforma de televisión por cable Digital Plus.

Según las comprobaciones periciales, la página estuvo activa un total de nueve meses (concretamente, desde abril hasta diciembre de 2007), tiempo durante el cual se recibieron entre 15 000 y 20 000 visitas mensuales, circunstancia que proporcionó al acusado unos beneficios aproximados de 270 euros, que conseguía gracias a los anuncios y al sistema de publicidad Google Ads que ofrecía en su página web. En vista de esto, los abogados identificaron al señor Rouras como acusado de los hechos. Sin embargo, la postura que defendía el fiscal era distinta de la que respaldaba la acusación particular. El primero recurrió al artículo 28 del Código Penal español para solicitar, en su escrito de conclusiones provisionales, una pena privativa de nueve meses de prisión, una multa de quince meses, a razón de 12 euros como cuota diaria y una responsabilidad personal subsidiaria de un día por cada dos cuotas impagadas y las costas judiciales. Por su parte, la postura de la acusación particular fue más severa, ya que recurrió a los artículos 66.1.3, 74.1, 123 y 286.3 y costas, según el artículo 123 del Código Penal la pena de multa de 30 meses, con una cuota diaria de diez euros, las costas judiciales y la indemnización a la prestadora del servicio con la cantidad de ciento ochenta y dos mil seiscientos noventa y siete euros (€182 697) o, en caso de que el juez no lo considerara oportuno, con la cantidad de dieciocho mil doscientos sesenta y tres euros (€18 263)³.

Frente a estas acusaciones, la parte que ejerció la defensa se limitó a solicitar la libre absolución del demandado negando todas las versiones de la historia expuestas por los abogados de la contraparte. Y lo realizó en los siguientes términos:

1 La transcripción completa del caso que se analiza puede encontrarse en el CD-ROM adjunto a la publicación de Taranilla (2012).

2 Para evitar la identificación de los participantes y de la página web, se ha optado por designarlos con nombres ficticios.

3 La diferencia entre la rigidez ambas posturas se justifica en función del tipo de abogado que solicite la pena. Si el solicitante es la acusación particular, la representación se dirige hacia la propia víctima. Si el solicitante es el fiscal, la representación recae sobre la colectividad del pueblo español.

negamos los hechos que se imputan a mi defendido, [...] en cuanto a las respectivas correlativas procede la libre absolución con todos los pronunciamientos favorables y condena en costas a la acusación particular. [...] Al negar participación alguna en hecho delictivo no procede reconocimiento de delito de clase alguna. [...] Sin delito no hay autor. [...] Sin delito y sin participación no se puede hablar de circunstancias que eximan o modifiquen la responsabilidad. (Escrito de conclusiones provisionales de la defensa)

La concisión de esta exposición no responde a una falta de pruebas por parte del abogado que ejerce la defensa, sino a su decisión de no proporcionar un discurso argumentativo basado en rebatir las afirmaciones de los distintos acusadores, a fin de generar interés en el juez para que la apertura del juicio oral no llegue a ser cuestionada.

3. Aproximación pragmadialéctica al acto judicial

La teoría pragmadialéctica fue desarrollada en la segunda mitad del siglo XX por Van Eemeren y Grootendorst (2004). La idea básica que defiende esta teoría es que toda disputa provocada por una diferencia de opinión entre dos o más partes puede resolverse mediante una discusión argumentativa fuertemente condicionada por el lenguaje. Tal y como manifiestan estos autores (2004, p. 12), *argumentar* no consiste en dar importancia a los elementos extralingüísticos que acompañan a una determinada emisión verbal o extraverbal, sino en utilizar el lenguaje intensificando el valor perlocutivo del mismo para persuadir a un crítico razonable de un determinado razonamiento u opinión, hecho que, como hemos visto, es el que se produce.

Según los pragmadialécticos, la resolución de cualquier disputa debe discurrir por cuatro etapas o fases diferenciadas, que no necesariamente han de presentarse de forma explícita: la de confrontación (*confrontation stage*), la de apertura (*opening stage*), la argumentación (*argumentation stage*) y la conclusión (*concluding stage*).

Así pues, durante la fase de confrontación (*confrontation stage*) se evidencian las diferencias entre las partes implicadas en la disputa. Esta fase se inicia con la formulación de varias afirmaciones, explícitas o implícitas, que plantea una de las partes y que provoca la duda o el rechazo de la otra parte. En el caso de que la primera de ellas emplee afirmaciones explícitas, deben utilizarse palabras lo suficientemente sugestivas para que la parte contraria pueda oponerse o matizar lo dicho.

A continuación, tiene lugar la fase de *apertura* (*opening stage*), donde cada parte asume un papel comunicativo concreto (protagonista o antagonista), puesto que son evidentes las posturas enfrentadas. Al adquirir estos roles, cada parte manifiesta de forma

implícita su conformidad para criticar las proposiciones de su adversario y para defender las propias en el siguiente estadio.

La etapa de la *argumentación* (argumentation stage) es considerada la parte principal de todo el proceso argumentativo, puesto que es el momento en que las partes exponen sus argumentos y contraargumentos para reforzar sus ideas iniciales y para desacreditar las del contrario. Esto provoca que, en ocasiones, las partes presenten nuevos argumentos que sustituyan a los que han sido invalidados o que refuercen otros argumentos anteriores. Finalmente, en la etapa de *conclusiones* (concluding stage) se produce la resolución de la disputa, normalmente a favor de una de las partes implicadas. Para ello, el interlocutor, cuya pretensión ha sido desestimada —o parcialmente desestimada—, debe aceptar la derrota. En caso contrario, puede iniciar una nueva discusión, lo que conlleva un reinicio de las etapas pragmatialécticas. En este sentido van dirigidas las palabras de van Eemeren y Grootendorst (2004), al decir que:

when the concluding stage has been brought to an end, the argumentative exchange of views is over, but this naturally does not mean that the same discussion partners cannot initiate a new discussion. The parties may engage in a completely different of opinion, or they may start a discussion about a more or less modified version of the old difference, possibly with different premises in the opening stage. The discussion roles of the participants may then have to change too. (pp. 61-62)

Esta afirmación encuentra razón de ser en el proceso judicial de forma evidente. Cuando la acusación remite al tribunal su escrito de conclusiones provisionales, actúa respectivamente como emisor y receptor del mensaje. En el momento en el que al acusado se le notifica que existe una posible causa penal contra su persona se convierte en receptor del mensaje. Una vez que se celebra el juicio y el juez emite la correspondiente sentencia, la parte que pierde el pleito puede recurrir el fallo. Si la parte que recurre el fallo es la acusación, los papeles comunicativos se mantendrán invariables con la única excepción del juez, que pertenece a una instancia superior. Si la parte recurrente es la defensa, los papeles comunicativos estarán invertidos, pues ejercerá como emisora de un mensaje que hará llegar a los destinatarios (los miembros del tribunal de la instancia superior y los de la acusación).

Las etapas de confrontación y apertura pragmatialécticas se corresponden con la emisión de los escritos de acusación y la correlativa de la defensa. Para ello, las partes están sujetas a lo dispuesto por el artículo 650 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal (LECrim), donde se establece que las conclusiones de estos escritos deben ser “precisas y numeradas” y deben subordinarse a los hechos punibles resultantes del sumario, la calificación legal de los mismos hechos, con determinación expresa del delito que constituya, la participación que hubiera tenido en ellos

el acusado o acusados, los hechos que constituyan circunstancias atenuantes o agravantes del delito y la formulación de las penas en que hayan incurrido el procesado o procesados.

El acusador privado en su caso y el Ministerio Fiscal, cuando sostenga la acción civil, expresarán, además, la cantidad en que aprecian los daños y perjuicios derivados del delito y la identificación concreta de las personas responsables de los daños y perjuicios causados.

4. Estrategias pragmáticas de los escritos de acusación y de defensa

Los estudios sobre lingüística forense basados en la exploración etnometodológica no son una novedad⁴. En la década de los cincuenta del siglo pasado, el sociólogo americano Harold Garfinkel (2006) realizó una serie de investigaciones relacionadas con la aplicación que del sentido común hicieron los miembros de un jurado a la hora de emitir sus deliberaciones. Se abría, así, una de las grandes vías de investigación de la lingüística forense, que prescindía del pensamiento lógico y especializado de la materia y se centraba en la descripción de la interacción jurídica en cuanto realización social de la que todos podemos formar parte, ya como participantes profesionales (o en jurado popular) o como participantes no profesionales, actuando como acusación o ejerciendo la defensa.

Nos encontramos, pues, ante la perspectiva que se sigue en este artículo, pues solo así se puede dar cuenta de cómo los abogados, que no solo conocen la práctica jurídica, sino que intentan, como dice Carrió (1995), influir “en la psique y la voluntad de los oyentes para hacerles cambiar de opinión, consiguiendo también que actúen de una forma determinada” (p. 60), idea remarcada asimismo por Spang (2005, p. 83). En el caso que nos ocupa, tanto las partes que ejercen la acusación como la que ejerce la defensa intentan influir en la voluntad y el ánimo del juez para que autorice la apertura del juicio oral. Para ello, las partes suelen utilizar, básicamente, dos teorías pragmáticas tradicionales: el modelo argumentativo de Toulmin y la teoría de la (des)cortesía lingüística.

4.1 El modelo argumentativo de Toulmin

Un argumento no puede reducirse, según Stephen Toulmin (2007, pp. 133 y ss.), a dos premisas y una conclusión, como sí ocurre en los planteamientos teóricos de carácter lógico, sino que es necesario analizarlo a la luz de seis elementos interrelacionados:

- Conclusión que debe ser probada.
- Datos o hechos empíricos concretos que apoyan dicha conclusión.

⁴ Hace ya casi cuatro décadas que en el ámbito anglosajón empezaron a ser conocidos los estudios de Atkinson y Drew (1978), Lynch (1982) o Maynard (1984).

- Garantías o leyes de paso entre los datos y la conclusión.
- Elementos de respaldo que contribuyen al afianzamiento de las garantías.
- Modalizadores que matizan la conclusión que se ha hecho.
- Procedimientos de refutación que objetan esa conclusión.

Como se ha indicado, en los escritos de calificación provisional de la acusación suelen estar presentes algunos de estos elementos, puesto que, a través de los hechos o datos que se aportan, se pretende avalar una conclusión determinada. Así sucede en la solicitud de culpabilidad del acusado:

(1) Primera.- Se dirige la acusación contra Pol Rouras Jiménez, mayor de edad y cuya hoja histórico penal no consta en la presente causa, quien, en el mes de abril de 2007 registró el dominio www.thelastkeys.com y creo [sic.] la oportuna página web al efecto, página en la cual se proporcionaban las claves y códigos secretos a los visitantes de la misma (unos 15.000-20.000 al mes) para que éstos pudieran acceder a la programación de Digital+, titularidad de Grupo Sogecable, sin abonarse a dicha plataforma ni contar con su autorización, con el consiguiente perjuicio económico para la misma. En dicha página se mantenían determinados banners publicitarios, por las que, al menos, se obtuvo por el acusado una remuneración de 200-250 € al mes, mientras la página estuvo activa, esto es, hasta diciembre de 2007. (Escrito de conclusiones provisionales del Ministerio Fiscal)

En (1) el fiscal basa su acusación en tres hechos o datos que perjudican al acusado y que han supuesto un grave perjuicio a la empresa que presta el servicio. La manera de exponer estos tres hechos no es casual, pues el abogado utiliza una serie de verbos que subrayan la intencionalidad en los actos del demandado (“en el mes de abril de 2007 registró el dominio www.thelastkeys.com”, “creo [sic.] la oportuna página web al efecto” para proporcionar “las claves y códigos secretos a los visitantes de la misma”⁵). Finalmente, se destaca que estas actuaciones redundaron en un beneficio económico para él (“se obtuvo por el acusado una remuneración de 200-250 € al mes, mientras la página estuvo activa, esto es, hasta diciembre de 2007”). Y, tras exponer las acciones que llevó a cabo el acusado, el abogado prosigue vinculando su comportamiento al incumplimiento de la Ley (o garantía, según la terminología toulminana):

(2) Segunda.- Los hechos anteriormente relatados en la conclusión primera son legalmente constitutivos de un delito contra la propiedad intelectual, previsto y penado en el artículo 270-3 del Código Penal. (Escrito de conclusiones provisionales del Ministerio Fiscal)

5 Las subrayas son nuestras.

Seguidamente, se indican las conclusiones provisionales anteriores:

(3) Tercera.- Es autor el acusado, a tenor del artículo 28 del Código Penal. (Escrito de conclusiones provisionales del Ministerio Fiscal)

También se establece una vinculación entre el incumplimiento de la Ley y la sanción social que procedería imponer⁶, mediante la utilización de perífrasis verbales de obligación:

(4) Quinta.- **Procede imponer** la pena de nueve meses de prisión y multa de quince meses, a razón de 12 € como cuota diaria y una r.p.s. de un día por cada dos cuotas impagadas, y costas, según el artículo 123 del Código Penal.

El acusado **deberá indemnizar** a Grupo Sogecable en la cantidad que se determine en ejecución de sentencia, previa acreditación de los perjuicios sufridos por la actuación del acusado. (Escrito de conclusiones provisionales del Ministerio Fiscal)

El escrito de conclusión provisional de la acusación se cierra con la inclusión de elementos de respaldo que confieren más fuerza a la conclusión expresada en el punto tercero:

(5) Otrosí dice: El ministerio fiscal interesa que se aporte la hoja histórico penal del acusado, antes de proceder al envío de las presentes actuaciones al órgano de enjuiciamiento.

Otrosí dice: Asegúrense convenientemente las responsabilidades pecuniarias, formando al efecto pieza separada.

Otrosí dice: El ministerio fiscal interesa que se le dé traslado del escrito de conclusiones que en su día formule la defensa, antes de proceder al envío de la presente causa al órgano de enjuiciamiento.

Otrosí dice: Para el acto de juicio oral, este ministerio fiscal propone los siguientes medios de prueba, a fin de que por el órgano de enjuiciamiento, y de acuerdo con el artículo 785 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, se admitan todos ellos por entender su pertinencia:

–Interrogatorio del acusado. (Escrito de conclusiones provisionales del Ministerio Fiscal)

⁶ La sanción puede llegar a varias según si existen o no circunstancias atenuantes de la conducta del acusado. Esto se documenta, como norma general, en el punto cuarto de los escritos de acusación y de defensa.

Por su parte, la correlativa de la defensa reduce drásticamente los elementos de la teoría toulminiana:

(6) Primera: A- En cuanto a la correlativa del ministerio fiscal negamos los hechos que se imputan a mi defendido.

B- En cuanto a la correlativa de la acusación particular, reiterar lo anteriormente dicho.

Segunda: A- ministerio fiscal: Al negar participación alguna en hecho delictivo no procede reconocimiento de delito de clase alguna.

B- Acusación particular: En cuanto al correlativo del apartado reiteramos todo lo mencionado en el apartado anterior en contestación al ministerio fiscal. (Escrito de la defensa)

Como se observa en (6), la defensa solo se limita a rechazar las afirmaciones de las partes que ejercen la acusación utilizando, para objetar los hechos presentados por el fiscal, una secuencia de polaridad negativa (“negamos los hechos que se imputan a mi defendido”) y estableciendo una relación lógica al vincular la negación de los hechos con la inexistencia del delito (“no procede reconocimiento de delito de clase alguna”). En relación con la objeción de la narrativa de la acusación particular, la defensa utiliza el mismo razonamiento que ha empleado para refutar la narración del Ministerio fiscal, que presenta mediante el uso de un verbo reiterativo (“reiteramos todo lo mencionado en el apartado anterior en contestación al ministerio fiscal”). Tras ello, aplica un razonamiento de tipo deductivo al afirmar que sin la existencia de delito y sin la participación de su cliente “no se puede hablar de circunstancias que eximan o modifiquen la responsabilidad”, como se muestra en (7) con palabras expresadas por el Ministerio Fiscal:

(7) Cuarta:

A- ministerio fiscal: Sin delito y sin participación no se puede hablar de circunstancias que eximan o modifiquen la responsabilidad. (Escrito de la defensa)

Y el mismo razonamiento deductivo se utiliza en la conclusión quinta, donde se presenta la inocencia del acusado, hecho que invalida las pretensiones de las partes acusadoras (“procede la libre absolución con todos los pronunciamientos favorables y condena en costas a la acusación particular” y “negar cualquier responsabilidad de mi defendido por todo lo anteriormente expuesto”), en la que se pide la libre absolución del acusado:

(8) Quinta: A- ministerio fiscal y B- Acusación particular: en cuanto a las respectivas correlativas procede la libre absolución con todos los pronunciamientos favorables y condena en costas a la acusación particular.

Responsabilidad Civil: En cuanto a la responsabilidad civil solicitada por el ministerio fiscal y la acusación particular, negar cualquier responsabilidad de mi defendido por todo lo anteriormente expuesto. (Escrito de la defensa)

Así pues, según el modelo analítico de Toulmin, la conclusión que debe ser probada, no lo ha hecho en ningún momento la defensa y no ha aportado ningún dato comprobatorio. Antes bien, la defensa simplemente se ha limitado a negar los hechos proporcionados por la fiscalía. Y esta estrategia es la que, precisamente, permite generar expectativas en el juez para saber con qué argumentos contará la defensa durante el juicio oral para probar la falsedad de la correlativa del fiscal y de la acusación particular.

4.2 La teoría de la (des)cortesía

La teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987) constituye el presupuesto teórico sobre el que se ha basado la mayor parte de los estudios relacionados con la cortesía lingüística. Este aspecto ha sido estudiado y analizado por diversos autores, entre ellos Haverkate (1994), quien subraya la importancia de la teoría de la cortesía, al decir que

el interés por el estudio de la cortesía verbal ha ido adquiriendo proporciones espectaculares, culminando en la organización de gran cantidad de simposios y congresos internacionales, así como de la publicación de numerosos artículos y monografías dedicadas al tema. (p. 8)

Más aún, para Kerbrat-Orecchioni (1997), no se puede hablar de cortesía sin referirse a Brown y Levinson, con estas palabras: “it is imposible to talk about it [la cortesía] without referring to Brown & Levinson’s theory” (p. 11), lo que lleva a Eulen (2001) a resaltar que la teoría de Levinson es la más influyente, como sigue: “Although not the first, Brown & Levinson’s theory is certainly the most influential—witness the innumerable reactions, applications, critiques, modifications and revisions their 1978/1987 publication has triggered, and still does” (p. 3).

El hecho de que la teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson sea una de las que más influencia ha ejercido sobre estudios posteriores, de igual modo que ocurre con el modelo lakoffiano, estos autores analizan la cortesía en términos de conflicto. Los postulados teóricos que proponen estos autores siguen el modelo de Grice (1975), no solo por la formulación del principio de cooperación mediante las máximas de comunicación y de cortesía, sino también porque los complementa, como recuerda Escandell (1996),

“añadiéndole la faceta interpersonal de la que carecía” (p. 148). El punto de partida de este modelo radica en la creencia de que el uso del lenguaje está regulado por una serie de principios comunicativos que rigen las relaciones interpersonales con la finalidad de salvaguardar la imagen pública de todos los interactantes sin que ello vaya en detrimento del éxito de la interacción. Los elementos que influyen en el éxito o en el fracaso comunicativo son bastante numerosos, a saber: la habilidad comunicativa de los interlocutores, su voluntad de cooperación, entre otros. Sin embargo, Brown y Levinson (1987, pp. 61-63) se interesan más por la imagen pública de los interactantes. Así, retoman el concepto *goffmaniano* de *face* para afirmar que todos los miembros adultos de una sociedad disponen de una imagen pública que desean mantener durante el acto comunicativo y que Brown y Levinson (1987) definen del siguiente modo:

Central to our model is a highly abstract notion of ‘face’ which consists of two specific kinds of desires (‘face-wants’) attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one’s actions (negative face), and the desire (in some respects) to be approved of (positive face) (p. 13).

En todo acto comunicativo existe una imagen pública que debe salvaguardarse de ataques externos. Esta imagen pública, según Haverkate (1994) se bifurca en dos polos: el negativo, que proporciona cierta libertad al individuo para “actuar autónomamente” sin verse importunado por las acciones de los demás, y el positivo, que consiste en el deseo que tiene el individuo de ser apreciado por los demás miembros de la sociedad (p.19). La adscripción a uno u otro polo es evidente durante el proceso judicial, pues los abogados de la acusación (el fiscal y la acusación particular) recurren a diferentes estrategias discursivas para dañar la imagen pública del acusado o acusados mientras atenúan la imagen positiva de su representado. Por su parte, la representación legal de los acusados (la defensa) intenta mitigar ese daño intentando perjudicar el polo positivo de la imagen pública de la parte contraria. Veamos algunas de las estrategias utilizadas por la acusación y por la defensa:

(9) Una de esas páginas es, www.thelastkeys.com, cuyo administrador es el imputado, Pol Rouras Jiménez, pues registró el dominio y creó la página, tal como reconoció en la declaración policial y judicial. [...] En el caso que nos ocupa, tal como reconoce el imputado en su declaración judicial del 11 de febrero de 2008, reconoce haber cobrado entre 200 y 250 euros mientras la página estuvo en funcionamiento, esto es entre abril y diciembre de 2007 [...]. (Escrito de conclusiones provisionales de la Acusación Particular)

En (9) se constata que el abogado de la acusación particular identifica al acusado como autor y administrador de la página web que albergaba las contraseñas de acceso a

la plataforma de televisión de pago ofrecida por Digital+. Esta identificación supone la proyección de una visión negativa sobre él, que se traduce en un atentado sobre el polo positivo de su imagen pública. Para ello, se basa en hechos constatables legalmente, pues alude a que el imputado “reconoce” haber creado la página web y haber registrado el dominio de la misma y haber ganado dinero mientras esta estuvo accesible al público.

Por su parte, la defensa intenta proteger el polo positivo de la imagen pública de su defendido mediante una estrategia llamativa, ya que subordina la atribución de la autoría con la existencia del delito (“no procede reconocimiento de delito de clase alguna”) con una doble finalidad: mitigar el daño al polo positivo de la imagen pública del acusado y atenuar el daño contra el polo positivo de la imagen pública de la parte demandante. En consecuencia, la afirmación “sin delito no hay autor” sugiere que, si bien pudiera ser cierto que la página web existió, la parte acusadora se basa en suposiciones y versiones de los hechos que carecen de fundamento, por lo que el perjudicado es el imputado. Así se constata en la posición diferenciada de la parte de la acusación, la del Ministerio Fiscal y la de la defensa. En tales intervenciones, como se recoge en (9), la defensa pide la libre absolución de su defendido en las conclusiones 1.^a, 4.^a y 5.^a, al tiempo que rechaza la afirmación de la parte acusadora al negar cualquier responsabilidad de su defendido mediante el procedimiento deíctico endofórico (“en cuanto a la correlativa de la acusación particular, reiterar lo anteriormente dicho”⁷) y los hechos que se imputan a su defendido mediante un plural sociativo y una expresión generalizadora (“negamos los hechos que se imputan a mi defendido”⁸). Por el contrario, la parte acusadora y el Ministerio Fiscal se reafirman en la responsabilidad del acusado por los hechos que se le atribuyen y en la imposición de las penas solicitadas en la 3.^a conclusión del escrito de conclusiones provisionales.

5. Resultados y conclusión

A lo largo del estudio realizado se ha pretendido explicar el funcionamiento del acto judicial y de las estrategias pragmático-discursivas utilizadas por los integrantes en el escrito de conclusiones de calificación provisional y defensa, en un juicio oral real que se ha originado mediante la acción delictiva de un acusado joven.

Para centrar el análisis de los indicadores pragmático-dialécticos y discursivos, se ha recurrido a las teorías que mejor explican la interacción comunicativa para la defensa de la posición de cada parte y la refutación del contrario: la pragmadialéctica de Van Ee-

7 La subraya es nuestra.

8 La subraya es nuestra.

meren y Grootendorst (2004), la etnometodología de Garfinkel (2006) la argumentativa de Toulmin (2007) y la teoría de la (des)cortesía lingüística, desarrollada por Haverkate (1994), Brown y Levinson (1987), y se han aplicado al corpus de estudio mediante un enfoque contrastivo. Este hecho ha llevado a concluir que, aunque en el escrito de conclusiones se pone de manifiesto la coincidencia de la acusación particular y la del fiscal en atribuir la responsabilidad de los hechos y la imposición de penas al acusado y la discrepancia de la defensa, que pide la libre absolución de su defendido, los abogados de cada parte recurren de modo semejante a los procedimientos de nominalización, la recurrencia léxica y gramatical y los indicadores deícticos personales en la interacción comunicativa, la tercera persona verbal, los conectores y operadores discursivos.

Así pues, entre los indicadores más visibles obtenidos del estudio lingüístico y pragmático-discursivo aplicado al corpus jurídico analizado destacan el dominio de oraciones simples y las nominalizaciones “disconforme con la correlativa del fiscal”; la recurrencia o reiteración léxica y gramatical “responsabilidad, delito, hecho, reiteramos”; la deixis anafórico-endofórica “lo mencionado, lo anteriormente expuesto” y la utilización de operadores discursivos constantes, del tipo “En cuanto a la correlativa del ministerio fiscal” o “en cuanto a la responsabilidad civil solicitada”, para enmarcar el tema sobre el que se va a hablar. A estas estrategias se unen las derivadas de la imagen que trata de proyectar cada parte del contrario donde entra el juego de la cortesía o la descortesía, por lo que la defensa pretende en todo momento resaltar con argumentos dialécticos asertivos “sin delito no hay autor” una visión positiva de su defendido.

Referencias

- Atienza, M. (2003). *Tras la justicia: una introducción al derecho y al razonamiento jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Atienza, M. (2006a). Diez consejos para argumentar bien o decálogo del buen argumentador. *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (29), 473-475.
- Atienza, M. (2006b). *El derecho como argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Atienza, M. (2013). *Curso de argumentación lingüística*. Madrid: Trotta.
- Atkinson, J. M. & Drew, P. (1978). *Order in court*. London: Macmillan.
- Bernal, M. (2010). Descortesía en el contexto judicial. El caso del juicio del 11-M. En *Estudios de cortesía. Coloquio del programa Edice*, (pp. 599-636). Buenos Aires: Programa Edice/ Universitat de València.

- Brown, S. & Levinson, P. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carretero, C. (2015). La claridad y el orden en la narración del discurso jurídico. *Revista de Lengua i Dret, Journal of Language and the Law*, (64), 63-85.
- Carrió, G. (1995). *Cómo estudiar y cómo argumentar un caso. Consejos elementales para abogados jóvenes*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- Cervera, A. & Torres, J. (2015). Análisis conversacional del discurso penal. *Pragmalingüística*, (23), 8-21.
- Cicres, J. & Gavalda N. (2014). La lingüística forense: la llengua com a evidencia. *Revista de llengua i dret*, (61), 61-71.
- Christie, G. C. (1964). Vagueness and Legal Language. *Minnesota Law Review*, (48), 885-911.
- Cortes Generales de España (1978). *Constitución española*. Madrid: BOE. Recuperado de <http://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Cortes Generales de España (1999). Ley Orgánica 15/1999, de 14 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado*, (298), 43088-43099. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf>
- Danet, B. (1980). Language in The Legal Process. *Law & Society Review*, 14(3), 445-564.
- Del Burgo y Marchán, A. M. (2000). *El lenguaje jurídico*. Barcelona: Bosch.
- Eelen, G. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Machester: Saint Jerome.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Firacative-Ruiz, R. (2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), 25-42.
- García-Dussán, E. (2015). Prácticas discursivas orales, dialectos e identidad social. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 49-74.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Grice, H.P. (1975). Lógica y conversación. En L. M. Valdés (ed.). *La búsqueda del significado* (pp. 511-530). Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.
- Harris, S. (1984). Questions as Mode of Control in Magistrate's Courts. *International Journal of the Sociology of Language*, (49), 5-28.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Loftus, E. F. & Zanni, G. (1975). Eyewitness Testimony: The Influence of the Wording of a Question. *Bulletin of the Psychonomic Society*, (5), 86-88.
- López, A. (2010). Documentos profesionales con destinatarios no expertos. El empleo de los mecanismos referenciales en la sentencia del 11M. *Revista Signos*, 43(72), 99-123.
- Lynch, M. (1982). Closure and Disclosure in Pre-trial Argument. *Humanities Studies*, (5), 285-318.
- Maynard, D. W. (1984). *Inside Plea Bargaining. The Language of Negotiation*. New York: Plenum.
- Ministerio de Gracia y Justicia de España. (1982). Real decreto de 14 de septiembre de 1882. Ley de Enjuiciamiento Criminal. *BOE*, (260). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/1882/BOE-A-1882-6036-consolidado.pdf>
- Montolío, E. (ed.) (2012). *Hacia la modernización del discurso jurídico: contribuciones a la I Jornada sobre la modernización del discurso jurídico español*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Muzzopappa, J. I. (2013). Enseñanza de la gramática desde la perspectiva del enfoque generativista. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (22), 111-126.
- Ortega, F.J. & Vargas, B.V (2017). Aproximación sociopragmática a las estrategias conversacionales de los adolescentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 83-103.
- Pedroza, F.L. (2013). Los principios pragmáticos y la interpretación crítica del lenguaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (21), 131-142.
- Polaino, M. & Polaino-Orts, M. (2004). *Cometer delitos con palabras. Teoría de los actos de habla y funcionalismo jurídico-penal*. Madrid: Dykinson.
- Queralt, S. (2014, oct.). Atribución de autoría. Trabajando hacia un objetivo común. En *III Jornadas (In)formativas de Lingüística Forense*. UAM. Facultad de Filosofía y Letras. Madrid, España.
- Quilis, A. (1999). El reconocimiento de la voz en la investigación judicial. La experiencia del lingüista. En *Lengua y discurso. Estudios dedicados al Profesor Vidal Lamiquiz* (pp. 745-751). Madrid: Arco Libros.
- Ruiz, L.F. (1998). La acción como elemento del delito y la teoría de los actos de habla: cometer delitos con palabras. En *Anuario de Derecho Constitucional y Parlamentario (ADCP)*, LI, (pp. 5-34). Murcia: Universidad de Murcia.

- Shuy, R. W. (2003). *Language Crimes. The Use and Abuse of Language Evidence in the Courtroom*. Oxford: Blackwell.
- Solan, L. M. (1993). *The Language of the Judges*. Chicago: Chicago University Press.
- Spang, K. (2005). *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsa
- Taranilla, R. (2011). *La configuración narrativa en el proceso penal: un análisis discursivo basado en corpus*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/48717>
- Taranilla, R. (2012). *La justicia narrante: un estudio sobre el discurso de los hechos en el proceso penal*. Cizur Menor: Thomson Reuters Aranzadi.
- Tiersma, P. (1999). *Legal Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Torres, J. (2015, marzo). Poder, solidaridad y (des)cortesía: el papel del juez y el juicio oral. In *IV Jornadas de Iniciación a la Investigación*. UCM, Filología. Madrid, España.
- Torres, J. (2016). *Los discursos jurídicos: análisis pragmatogramatical del español*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Torres, J. (2017). *Lingüística procesal: estrategias discursivas en los juicios españoles*. Vallirana: Librería Bosch.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Villalba, C. (2015). La ficha ES.VAR.ATENUACIÓN. ¿Un recurso adaptable a todos los géneros? El caso de los juicios orales. *Textos en Proceso*, 1 (2), 1-24.

El discurso del tuit: un análisis lingüístico, sociodiscursivo y sociopragmático*

LUZ ELENA ARRIETA BETTÍN**
GLORIA SMITH AVENDAÑO DE BARÓN***

Recepción: 8 de noviembre de 2017

Aprobación: 5 de febrero de 2018

Forma de citar este artículo: Arrieta, L. E. & Avendaño G. S. (2018). El discurso del tuit: un análisis lingüístico, sociodiscursivo y sociopragmático. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 107-130.

* Artículo de investigación del Grupo de Investigación para los Estudios Sociolingüísticos del Caribe e Hispanoamérica".

** Magíster en Lingüística, docente de la Institución Educativa "Técnico Agroindustrial Lisandro Cely" de Mongua, Boyacá. Correo electrónico: lucyarrieta2@hotmail.com

*** Doctora en Filología Española, magíster en Lingüística Hispánica y especialista en Literatura y Semiótica. Integrante del Grupo de Investigación para el Estudio Sociolingüístico del Caribe e Hispanoamérica (GIESCAH) y docente de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: gloriaesmid@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo fue caracterizar y analizar, desde perspectivas lingüísticas, sociodiscursivas y sociopragmáticas, los mensajes de Twitter enviados por el expresidente de Colombia Álvaro Uribe Vélez al presidente Juan Manuel Santos y su equipo de Gobierno (2010-2015), a fin de evidenciar los modos como el enunciador reproduce y legitima mecanismos de poder para influir en la opinión pública. La investigación se apoyó en la metodología del análisis crítico del discurso (ACD), paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Los resultados revelaron que los mensajes de Twitter de Uribe contienen un lenguaje cargado de marcas deícticas personales, espaciales y temporales, de implicaturas conversacionales particularizadas y de estrategias discursivas, que conllevan intencionalidades encaminadas a denunciar y censurar decisiones y actuaciones administrativas y políticas del presidente Santos. El enunciador, Uribe, autentifica sus principios político-ideológicos y sus acciones pasadas y presentes a costa de la deslegitimación de su sucesor y el grupo de colaboradores, pues el propósito es mostrar que su Gobierno fue mejor y que aún ejerce el poder para inmiscuirse crítica y públicamente en los asuntos políticos, sociales y económicos de la vida nacional y, a su vez, incidir y ganar aceptación de los lectores y de la opinión pública en general.

Palabras clave: Twitter, poder, perspectiva lingüística, sociodiscursiva y sociopragmática.

The Speech of the Twitter: A Linguistic, Sociodiscursive and Sociopragmatic Analysis

Abstract

This paper is aimed to characterize and analyze, from linguistic, sociodiscursive and sociopragmatic perspectives, the Twitter messages sent by former Colombian President Álvaro Uribe Vélez to President Juan Manuel Santos and his Government team (2010-2015), in order to demonstrate the ways in which the enunciator reproduces and legitimates mechanisms of power to influence public opinion. The research was based on the methodology of critical discourse analysis (CDA), an interpretive paradigm with a qualitative approach. The results revealed that Uribe's Twitter messages contain a language loaded with personal, spatial and temporal deictic marks, with particularized conversational implications and discursive strategies, which carry intentions aimed at denouncing and censuring President Santos' administrative and political decisions and actions. The enunciator, Uribe, authenticates his politico-ideological principles and his past and present actions at the expense of the de-legitimization of his successor and the group of collaborators, since the

purpose is to show that his Government was better and still exercises the power to interfere with criticism and publicly in the political, social and economic affairs of national life and, in turn, influence and gain acceptance of readers and public opinion in general.

Keywords: Twitter, power, linguistic, sociodiscursive and sociopragmatic perspectives.

Le discours du tweet : une analyse linguistique, Socio-discursif et socio-pragmatique

Résumé

L'objectif de cet article a été celui de caractériser et analyser, à partir de perspectives linguistiques, socio-discursives et socio-pragmatiques, les messages Twitter envoyés par Álvaro Uribe-Vélez, ancien président de la Colombie, et par le président Juan-Manuel Santos et son équipe de gouvernement (2010-2015), afin de mettre en évidence les modes comment l'énonciateur reproduit et légitime des mécanismes de pouvoir pour influencer l'opinion publique. La recherche s'est appuyée sur la méthodologie de l'analyse critique du discours (ACD), paradigme interprétatif avec une approche qualitative. Les résultats ont révélé que les messages de Twitter d'Uribe contiennent un langage chargé de marques déictiques personnelles, spéciales et temporelles, d'implicatures conversationnelles particularisées et de stratégies discursives, qui entraînent des intentionnalités qui visent à dénoncer et à censurer des décisions et des procédures administratives et politiques du président Santos. L'énonciateur, Uribe, authentifie ses principes politique-idéologiques et ses actions passées et présente au détriment de la délégitimation de son successeur et le groupe de collaborateurs, car le but est celui de montrer que son gouvernement a été meilleur et qu'il exerce encore le pouvoir de s'immiscer critique et publiquement dans les affaires politiques, sociales et économiques de la vie nationale et, à leur tour, influencer et gagner de l'acceptation des lecteurs et de l'opinion publique en général.

Mots clés: Twitter, pouvoir, perspective linguistique, socio-discursive et socio-pragmatique.

O Discurso do Tuit: uma análise linguístico, sociodiscursivo e sociopragmático

Resumo

O objetivo deste artigo foi caracterizar e analisar, a partir de perspectivas lingüísticas, sociodiscursivas e sociopragmáticas, as mensagens do Twitter enviadas pelo ex-presidente colombiano Álvaro Uribe Vélez ao presidente Juan Manuel Santos e sua equipe do governo (2010-2015), a fim de demonstrar as maneiras pelas quais o enunciador reproduz e le-

gitima mecanismos de poder para influenciar a opinião pública. A pesquisa baseou-se na metodologia da análise crítica do discurso (ACD), um paradigma interpretativo com abordagem qualitativa. Os resultados revelaram que as mensagens do Twitter de Uribe contêm uma linguagem carregada de marcas deícticas pessoais, espaciais e temporais, com implicações conversacionais e estratégias discursivas particulares, que carregam intenções de denunciar e censurar as decisões e ações administrativas e políticas do presidente Santos. O enunciador, Uribe, autentica seus princípios político-ideológicos e suas ações passadas e presentes em detrimento da deslegitimação de seu sucessor e do grupo de colaboradores, pois o objetivo é mostrar que seu governo era melhor e ainda exerce o poder de interferir nas críticas e publicamente nos assuntos políticos, sociais e econômicos da vida nacional e, também, influenciar e ganhar aceitação dos leitores e da opinião pública em geral.

Palavras-chave: Twitter, poder, perspectiva lingüística, sociodiscursivo e sociopragmático.

Introducción

Actualmente, las redes sociales tienen gran auge, gracias a sus variados modos de expresar y comunicar que aportan a la significación, la discusión y la divulgación de ideas, sentimientos y posturas políticas. Los mensajes de Twitter proponen un nuevo sistema de interacción comunicativa, pues, al contrario de otras redes sociales, esta requiere síntesis, claridad y puntualidad en la redacción del texto. Los trinos han tomado una fuerza inusitada y masificada: la economía del lenguaje y los escasos estudios lingüísticos existentes en torno de esta temática constituyen una situación divergente, en la medida en que transforman una modalidad de comunicación, de expresión global, en un proceso comunicativo interactivo e inmediato (Van Dijk, 1995). La importancia de este tipo de discurso radica en la intención comunicativa, basada en la producción y articulación de un *performance*, es decir, una puesta en escena atravesada por unas razones, entre otras: informar, denunciar, criticar, agredir, convencer y persuadir.

Las nuevas aplicaciones y redes sociales, que proponen estrategias cada vez más sencillas para lograr un contacto mucho más efectivo, eficiente, inmediato y óptimo entre personas de distintos géneros, ideologías, culturas, razas y creencias, confirman un nivel de crecimiento en masa. Su uso y las situaciones culturales que estas producen, conllevan nuevos planteamientos en los modelos lingüísticos, cambios en la forma de procesar información y de recibirla, entre otros.

El objetivo principal de la presente investigación fue caracterizar y analizar, desde una mirada lingüística, sociodiscursiva y sociopragmática, el contenido de los mensajes de Twitter enviados por el expresidente de Colombia Álvaro Uribe Vélez al presidente Juan Manuel Santos y su equipo de Gobierno, en los dos períodos presidenciales, 2010-2015, con el fin de interpretar y explicar el sentido que subyace al uso de marcas deícticas personales, temporales y espaciales, y de estrategias discursivas de legitimación, deslegitimación, persuasión, acusación y justificación, y así evidenciar los modos como el enunciador reproduce y legitima mecanismos de poder para influir en la opinión pública. Para tal fin se siguió la metodología propuesta y desarrollada por estudiosos del análisis crítico del discurso (ACD), (Van Dijk, 2009; Pardo, 2013, entre otros).

Es relevante analizar los modos distintos en los que se produce el discurso en cualquier evento o acción comunicativa, en un contexto en el que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han adquirido especial preponderancia. Por lo tanto, es oportuno conocer y examinar cómo el fenómeno de las redes sociales ha promovido un tipo de intercambio comunicativo ágil y cargado de sentido. En el análisis del discurso contemporáneo se puede observar que las maneras en que los usuarios se relacionan

están determinadas, entre otras razones, por las limitaciones y los alcances que impone el contexto de la virtualidad, porque las nuevas tecnologías facilitan el diálogo constante, en la medida en que existe una proximidad comunicativa y una sensación de copresencia que los usuarios manifiestan en el momento de vincularse con otros (Pano & Mancera, 2014). Sin duda, la virtualidad, metódica y sistemáticamente, ha irrumpido en la vida cotidiana de los seres humanos; la explosión de los escenarios mediáticos, posmediáticos y virtuales son acogidos por el sistema de las redes sociales, sin que medie, por ejemplo, un análisis desde perspectivas lingüísticas, sociodiscursivas y sociopragmáticas para descubrir cómo a través del discurso que circula en las redes sociales se configuran mecanismos de poder.

1. Metodología

Como ya se mencionó, la presente investigación se apoyó en las perspectivas metodológicas del ACD. Van Dijk (2009), su pionero, enfatiza el papel fundamental del discurso en la reproducción del poder (especialmente en el abuso) y la dominación en la sociedad. En este contexto, ha investigado acerca de las formas complejas como los medios masivos de comunicación y los dirigentes políticos controlan el acceso al discurso público y, desde luego, la ideología y las creencias de sus receptores manipulan la información e inciden en la percepción de los acontecimientos, especialmente, sociales, políticos y económicos de una nación, o de una colectividad, con el propósito de convencer, persuadir, ganar adeptos y orientar la toma de decisiones hacia sus propios intereses.

Para esta investigación, el corpus se conformó con 27 tuits enviados por el expresidente Álvaro Uribe Vélez al presidente de Colombia, Juan Manuel Santos y su equipo de Gobierno, durante los años 2010 a 2015. Se eligieron esos mensajes por ser los que más contenían marcas deícticas personales, espaciales y temporales, implicaturas particularizadas y estrategias discursivas de legitimación y deslegitimación. Para abordar el análisis del discurso en los tuits, se adoptaron los planteamientos de Pardo (2013), quien propone las siguientes fases: a) exploratoria descriptiva, que consiste en la caracterización de las unidades de análisis, establecimiento de categorías; b) analítica, basada en el análisis lingüístico que va de la sintaxis a la semántica y a la pragmática, para dar cuenta de fenómenos sociopolíticos, socioculturales y sociodiscursivos presentes en los discursos que circulan públicamente en una comunidad; c) interpretativa, que resulta del análisis cualitativo sustentado en la producción de sentido del texto.

Concretamente, el procedimiento metodológico seguido en la presente investigación fue el siguiente: (i) selección del corpus. La recolección de datos se realizó a través de Internet, en la página web de la red social www.twitter.com. Se ingresó a la cuenta oficial de Twitter del expresidente Álvaro Uribe Vélez, se leyeron los trinos del año 2010 hasta el 2015 y se eligieron los que se consideraron pertinentes al propósito de la investigación. (ii) Determinación de categorías en

el contexto de los tres niveles de análisis del corpus. En el lingüístico: se describieron los tres tipos de deícticos –personales, temporales y espaciales– y se interpretó el sentido que subyace en su uso. En el sociodiscursivo, se describieron las estrategias discursivas de legitimación, deslegitimación, persuasión, acusación y justificación, y se interpretaron para mostrar cómo el enunciador protege su imagen y descalifica la del enunciatario. En el sociopragmático, se desentrañaron y explicaron las implicaturas que contienen algunos tuits. Como ya se anotó, se abordaron estos tres tipos de análisis para develar cómo el enunciador reproduce y legitima su poder ante la opinión pública, para influir en los modos de percibir la realidad del país, de sentir, de pensar, y en la toma de decisiones políticas de los colombianos.

2. Resultados: análisis y discusión

En este apartado se expone el estudio lingüístico, el sociodiscursivo y el sociopragmático solo de una muestra del corpus¹:

2.1 Perspectiva lingüística

Como es bien sabido, la lingüística da cuenta de los fenómenos propios de una lengua, de su estructura, pero también de su uso en contextos reales de comunicación a través de distintos medios. En este trabajo se estudian los deícticos presentes en los mensajes de Twitter ya aludidos.

Deícticos

Según Noguera (2010), la enunciación se organiza a través de un sistema de referencias fundado en las categorías de persona (el yo), de tiempo (el ahora) y de espacio (el aquí), y a partir de estas tres categorías se conforma la *deixis* del enunciado. Este vocablo se deriva del griego y significa “indicar” o “mostrar”; así que la *deixis* está constituida por las marcas lingüísticas que, desde el enunciado, señalan el acto de enunciación; dicho de otra manera, por las palabras que remiten a los participantes y a las circunstancias propias de una determinada situación enunciativa. La teoría de la enunciación establece que los actos de habla tienen lugar a través de los enunciados y es en el momento de su puesta en escena que esta alcanza su mayor relevancia, por lo tanto, se encarga de estudiar la relación entre el enunciado y su contexto, y, por ende, su comprensión. El concepto de *deixis* alude a “la localización de personas, objetos, procesos, acontecimientos y actividades de las que se habla en relación con el contexto espacio temporal creado y mantenido por el acto de enunciación” (Lyons, 1980, p. 261). Los deícticos se refieren a la función

1 Por limitación de espacio, en este artículo no se presenta el análisis de todos los 27 mensajes.

de los pronombres personales y demostrativos, de los tiempos gramaticales y los términos lexicales que marcan las coordenadas espaciotemporales del acto de la enunciación. Para Jakobson (1957), los shifters, deícticos o conmutadores, son símbolos-índices que remiten al mensaje e implican una referencia al proceso de enunciación. Vale aclarar que las marcas lingüísticas (pronombres, adverbios, desinencias verbales, etc.) constituyen *deixis* siempre que estén en relación con el sujeto de la enunciación.

Deícticos de persona. Se expresan a través de pronombres personales, posesivos y demostrativos. Son deícticos personales, los siguientes: el pronombre de primera persona del singular (yo) y del plural (nosotros); los de segunda, singular y plural respectivamente (tú, usted, ustedes, vosotros); los de tercera singular y plural (él, ella, ellos, ellas) y los átonos (me, nos, te, le, les, lo, los, entre otros). También se consideran deícticos de esta índole las desinencias verbales que indican las respectivas personas; ejemplos: “vote”, “cree”, “éramos”. Son posesivos: mi, mío, mía, tu, tuyo, tuya, su, suyo, suya, y demostrativos: este, esto, estos, esta, estas, aquello, aquella, aquellos, aquellas, eso, esos, etc.

Deícticos de tiempo. Atañen a los adverbios de tiempo, como *ayer*, *hoy*, *mañana*, *pasado mañana*, etc. También constituyen *deixis* los tiempos verbales, la desinencia temporal del verbo conjugado.

Deícticos de espacio. Se manifiestan en adverbios de lugar, como *allí*, *aquí*, *allá*, *más cerca*, etc. También son deícticos espaciales los pronombres demostrativos y los verbos cuya acción sugiere espacialidad, como “ir”, “venir”, “entrar”, “salir”, entre otros. Se debe tener en cuenta que cuando los demostrativos cumplen la función gramatical de ser referencia anafórica de un concepto mencionado con anterioridad, no constituyen *deixis*.

En este análisis lingüístico se muestra la relación contractual que el enunciador posee con el enunciatario. Se alude aquí a lo expuesto por Verón (1985), quien sostiene que el contrato de lectura no reside solamente en los contenidos, sino que se encuentra fundamentalmente en los contenidos que son tomados a cargo por una estructura enunciativa donde alguien (el enunciador) habla y desde donde se le propone un lugar al que escucha o lee (el enunciatario). En este caso, el expresidente Álvaro Uribe Vélez asume el rol de enunciador, y Juan Manuel Santos, el equipo de Gobierno, los seguidores de Uribe y lectores en general, el de enunciatarios.

Se elaboró la siguiente tabla en la que se presenta de modo textual cada tuit, se registran los deícticos recurrentes, la palabra que los representa (ejemplo) y el sentido que se le atribuye a cada uno según la situación de comunicación y el contexto social y político

de Colombia en el momento en que fueron emitidos (por limitación de espacio, en este artículo presentamos el análisis solo de los mensajes: 1, 9, 12, 16, 20, 22 y 24):

Tabla 1. Tuit 1*

*“A muchos nos duele la violencia, otros la aprovechan para su ascenso político. Ni las tentaciones cómodas de retiro ni la ofensa diaria nos apartarán de la batalla alegre y firme de todas las horas”. (15 abr. 2011)		
Deícticos	Ejemplo	Sentido
Pronombre (deíctico de persona)	Nos (indirecto o átono)	Mediante el empleo de este pronombre, Uribe, en su condición de expresidente, alza la voz para hablar en nombre de un conglomerado de colombianos, para indicar que él siente la misma indignación y repudio ante la inseguridad del país, con ello intenta tocar las fibras sensibles de los lectores y ganar su adhesión.
Desinencias verbales (deíctico de tiempo)	Duele Aprovechan	Verbos conjugados en tiempo presente para significar su enojo frente a la antítesis <i>muerte-oportunismo</i> , que según el enunciador, cabalga en el Palacio de Nariño (cuyo “huésped” es el presidente Santos), pero advierte que no guardará silencio ante tal despropósito, pues se siente con el poder suficiente para denunciar ante la opinión pública.

Generalmente, los deícticos de persona son los pronombres personales e, indirectamente, algunos posesivos y demostrativos de primera y segunda persona de singular o plural. Con la expresión “nos duele”, el enunciador (Uribe) insinúa que él es un colombiano más, preocupado por lo que le pueda suceder a sus compatriotas en manos del Gobierno de Santos; utiliza un deíctico personal, pronombre indirecto o átono, “nos”, para interpretar el sentimiento de un pueblo y alzar su voz de rechazo a la violencia que aún campea en la nación. Se involucra con el otro, muestra solidaridad y cercanía con el pueblo, toca susceptibilidades de los lectores para indicar que Santos maneja inadecuadamente el conflicto con la guerrilla de las FARC; de este modo, intenta crear conciencia en la opinión pública del rumbo equivocado que toma el país; con el uso de la primera persona configura y transmite una autoimagen de “salvador” (Arrieta, 2013).

Tabla 2. Tuit 9*

***“El Gobierno Santos comunica a mandos militares que busca negociar con el terrorismo a través de la dictadura Chávez, desmotiva a nuestros soldados... En nuestro Gobierno sufrimos terrorismo pero nunca los cálculos nos llevaron a debilitar la política”. (18 oct. 2012)**

Deícticos	Ejemplo	Sentido
Pronombre posesivo (deíctico de persona)	Nuestros	Con este deíctico posesivo, que hace parte de la expresión “Nuestros soldados”, el enunciador deja entrever una actitud afectiva y protectora hacia ellos, manifiesta preocupación por su bienestar. Se infiere también una actitud de cercanía con sus lectores y seguidores, los implica en un sentimiento de aprecio, respeto y defensa de quienes arriesgan su vida por defender la patria.

Aquí, el enunciador le recrimina al enunciatario el desestímulo, el abandono y la desprotección de los militares, quienes han luchado siempre en contra de toda forma de terrorismo que atente contra la seguridad del país. Con este tuit, ataca la imagen de Santos, repudia la abolición de la que fuera su política orientada a mantener la seguridad democrática, les recuerda a los enunciatarios los aciertos de su Gobierno y delata las equivocaciones del presidente en ejercicio. Este trino se convierte en un lamento de lo que fue la seguridad del país en contraste con lo que es ahora.

Tabla 3. Tuit 12*

***“Todo lo contrario de aquello que se decía como ministro de Defensa y candidato”. (20 mayo 2012)**

Deícticos	Ejemplo	Sentido
Pronombre demostrativo (deíctico demostrativo)	Aquello	Con este deíctico demostrativo, “aquello”, se refiere a los discursos pronunciados por Santos antes de ser presidente. Aquí se denuncia una incongruencia, un cambio repentino entre el decir y el proceder.

El enunciador delata ante la opinión pública la contradicción evidente en las decisiones trascendentales de quien está gobernando el país; implícitamente Uribe advierte el peligro que ello reviste en la vida de los colombianos.

Tabla 4. Tuit 16*

*“Sorpresas: antes fuimos útiles en TLC con USA, ahora lo hizo la habilidad del Gbno (sic) actual”. (12 abril 2012)		
Deícticos	Ejemplo	Sentido
Adverbios (deícticos temporales)	Antes, ahora	Mediante el deíctico temporal “antes”, Uribe, de modo irónico, censura la desfachatez del Gobierno de Santos al autoendilgarse el logro de la firma del TLC con Estados Unidos, desconociendo por completo las gestiones realizadas por el Gobierno de su antecesor. Una vez más pone en evidencia las acciones desconsideradas y poco éticas del presidente en ejercicio.

Hay un mensaje implícito en las palabras irónicas “sorpresas”, “antes” y “ahora”, pues de ellas se infiere la animosidad y la molestia de Uribe por una injusticia de la que ha sido víctima: la negación de un logro también suyo; con este tuit se denuncia la deshonestidad de Santos al proclamar un mérito que no le corresponde.

Tabla 5. Tuit 20*

*“Pte (sic) Santos miente, jamás le recomendé un ministro”. (9 febr. 2013)		
Deícticos	Ejemplo	Sentido
Adverbio de tiempo (deíctico temporal) Pronombre personal átono (deíctico de persona) y desinencias verbales (deíctico temporal)	Jamás Le recomendé, miente	El enunciador es contundente al responder una acusación que afecta su imagen; por ello, usa el deíctico adverbial temporal “jamás”, para negar una acción abominable: la petición de puestos burocráticos en el Gobierno de Santos. Con esta reacción discursiva, Uribe defiende su comportamiento y, desde luego, su nombre, pues la intención es evitar que su imagen de expresidente honorable, ético y poderoso se derrumbe. Este pronombre “le” reemplaza a la persona del presidente, a quien se refiere Uribe para objetar el argumento que esgrime para explicar el motivo del inconformismo y el distanciamiento entre los dos.

Uribe descalifica al presidente para refutar la acusación de la que es objeto. Se observa en este mensaje el coraje y el poder del enunciador para confrontar al mandatario y tildarlo de mentiroso; así pretende justificarse y defenderse ante sus lectores.

Tabla 6. Tuit 22*

***“Señor presidente Santos, la traición a la Patria es uno de los delitos en que está incurriendo su Gobierno porque permite que asesine a los soldados y a policías y le da impunidad. Eso es traición a la patria”. (9 abr. 2013)**

Deícticos	Ejemplo	Sentido
Pronombre posesivo (deíctico de persona)	Su Gobierno	Con el deíctico “su”, el enunciador se refiere al presidente Santos y equipo de Gobierno, a quienes les recrimina la no condena de la violencia propinada por la insurgencia a las fuerzas armadas del país.
Desinencias verbales (deícticos temporales)	Es, incurriendo, permite, asesine, da	Mediante estos verbos, que configuran deícticos de tiempo, se culpa al Gobierno de Santos de encubrir crímenes contra las fuerzas armadas del país, lo que, a juicio del enunciador, se convierte en un delito.

Llama la atención el vocativo “Señor presidente Santos”, con el que el enunciador le recuerda a su enunciatario que cohonstar los asesinatos perpetrados por los grupos guerrilleros se tipifica como una falta grave que puede ser penalizada. Este tuit revela el poder de Uribe, su carácter fuerte, contundente y frentero para acusar directamente a un jefe de Estado y expresar también el sentimiento de sus seguidores y lectores. Así intenta ganar simpatía, respeto y adhesión de la opinión pública.

Tabla 7. Tuit 24*

***“Lloro por mis compañeros asesinados, por el desengaño de saber que el presidente Santos prohibió el bombardeo a los señores de las Farc (sic) permitieron que los masacraran vilmente, porque para él somos simplemente unos desechables”. (20 abr. 2015)**

Deícticos	Ejemplo	Sentido
Desinencia verbal (deíctico temporal)	Lloro, prohibió, permitieron, masacraron, somos.	Estos verbos conjugados, la mayoría en tiempo pasado y uno en presente, contienen una carga emotiva, sensible, compasiva y solidaria, que legitiman un enunciador humano y preocupado por su pueblo (lloro); pero, a su vez, deslegitiman al presidente Santos que se convierte, con este trino, en un ser cruel e indiferente ante el dolor de su pueblo, de los soldados y de sus familias.

Mediante el uso de deícticos temporales contenidos en verbos conjugados, el enunciador se iguala a los soldados, los considera como sus “compañeros”, sus pares, indica que él es un soldado más de la patria porque ha pregonado siempre el amor a ella y su defensa a ultranza. Se solidariza públicamente con toda una nación que lloró al unísono la masacre de los soldados. Uribe se “pone en los zapatos” de las familias de los militares y de esta institución, comprende su dolor, rechaza abiertamente las decisiones equivocadas

del presidente y le reprocha el abandono y la indiferencia frente a quienes exponen su vida diariamente por defender el país. Este trino, que encarna un sollozo, intenta conmover a los seguidores y lectores en general y, con ello, generar inconformismo hacia el presidente.

En suma, mediante el análisis lingüístico de los mensajes de Twitter se develaron sentidos e intencionalidades encaminadas a criticar, denunciar y recriminar las decisiones y actuaciones administrativas y políticas del presidente, para impactar y lograr adhesiones de la opinión pública.

2.2 Perspectiva sociodiscursiva

El discurso es social por naturaleza, está cargado de un sinnúmero de sentidos, que además se pueden determinar por indicios u otras voces (explícitas o implícitas) que, a su vez, definen una forma de ver la sociedad y la cultura. El significado de las palabras que se usan en cualquier tipo de discurso, en cualquier mensaje, tiene que ver con el contexto, porque este es básico para entender el sentido de acuerdo con la situación en la que es emitido; un enunciado no tiene un mismo sentido, pues este cambia según el hablante y el contexto en el que se produce. Cualquier análisis del discurso se centra en la opacidad del lenguaje, pues no es transparente, muestra pero también distorsiona y oculta, a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces solo es un indicio. La opacidad plantea la relación entre los signos y sus referentes, y establece que la comunicación humana, además de codificar y decodificar, también permite deducir (Grice, 1975; Sperber & Wilson, 1994); la inferencia posibilita que no solo conozcamos el significado literal de los signos, sino su trasfondo, aquello que se oculta allí, lo que está más allá de la superficie.

Para Van Dijk (2001), el principal propósito del ACD “es hacer visibles o transparentar aquellos aspectos explícitos e implícitos, visibles u opacos, a través de los cuales se reproducen o legitiman relaciones desiguales de poder” (p. 113); por consiguiente, elegir una perspectiva de análisis crítico del discurso conlleva evidenciar los modos como se reproducen o legitiman mecanismos de poder. Según Otaola (1989), el “análisis del discurso ha de ser abordado interdisciplinariamente, aunque exista un predominio de la lingüística” (p. 96); por ello, en este trabajo se analiza el discurso de los tuits desde lo lingüístico, lo sociodiscursivo y lo sociopragmático, lo cual permite desentrañar un cúmulo significativo de múltiples sentidos e intencionalidades que subyacen. El ACD se ha convertido en una herramienta esencial para el estudio de los fenómenos en los que el lenguaje interactúa con aspectos sociales, políticos, culturales, económicos, etc., a través de los medios masivos, contemporáneos, de comunicación.

Legitimación y deslegitimación

La legitimación y la deslegitimación son funciones del uso de la lengua y del discurso que involucran un conjunto de estrategias interrelacionadas. Son actos sociales o políticos que tienen asidero en los textos o en la conversación (Van Dijk, 1998). La legitimidad se concibe como una cualidad que abarca aristas morales, genuinas, verdaderas y apegadas a la ley (Mendoza-Escalante, 2017). De este concepto se deriva el referente legitimación, como fenómeno sociodiscursivo que le permite a un grupo social (dominante) adquirir consentimiento o aprobación por parte de la sociedad (u otros grupos sociales dominados). Por consiguiente, se trata de una manera de persuasión, resignificación y formulación de visiones de mundo que usa un grupo para justificar su ejercicio del poder (Pardo, 2013). Tiene como característica principal la realización en contextos institucionales. En el caso de los mensajes de Twitter analizados aquí, son actores institucionales el presidente del país, su equipo de Gobierno y un expresidente. Ellos cuentan con una investidura especial que, en el ámbito de lo sociopolítico, supone legalidad y poder, dada la posición social que ocupan. Entonces, la legitimación y el poder institucional se amalgaman y de allí surgen discursos legitimadores eminentemente políticos e ideológicos. Por ello, y según Van Dijk (1998), los criterios de pertenencia, las actividades, los objetivos, los recursos (o base del poder), al igual que las normas y valores para cada grupo, no solo regulan y organizan las acciones de sus miembros, sino que también pueden ser utilizadas para justificar sus acciones y su posición social a través de los principios de justicia y de orden moral; y en contraposición, las acciones de los otros grupos son consideradas incorrectas e ilegales, deslegitimadas.

Se debe considerar este hecho particular que se da en las situaciones de legitimación: los grupos dominantes (social, político o económico) no se refieren tan abiertamente a sus propios intereses, sino que recurren a argumentos que presenten sus acciones, o políticas, beneficiosas para todos, inclusive para los sectores dominados, al mismo tiempo que ponen en práctica estrategias discursivas para la presentación negativa de los otros (Pérez, 2014). Cuando se emite el discurso para legitimar o deslegitimiar, el actor constitucional hace uso de la persuasión y de la manipulación para lograr que se generalice la configuración de una “falsa conciencia”. Incluso, estas estrategias discursivas se comparan en un grupo para determinar e incidir en las opiniones y acciones cotidianas de sus miembros y de los sectores dominados (Van Dijk, 1998). No obstante, la hegemonía ideológica no se da de manera total, porque determinados grupos sociales se resisten a dicha manipulación del grupo dominante.

Por otro lado, fue conveniente conocer el contexto social, histórico y político de los tuits del corpus para interpretarlos, teniendo en cuenta que cada trino alude a una situación y a un ámbito particular de los dos períodos del Gobierno de Juan Manuel Santos abordados en esta investigación. Veamos: cuando en Colombia se crea el partido de la U, su denominación aludía al apellido de Uribe, la U se refería directamente a él, lo cual evidenciaba su influencia en dirigentes políticos regionales, incluso también en el presidente sucesor, Santos; no obstante, al término de su mandato presidencial e inicio de los diálogos de paz comandados por Santos, Uribe abandonó esta corriente política. A pesar de su retiro de la presidencia, el expresidente y senador se ha convertido en una voz fuerte (opositora al Gobierno de Santos), escuchada por muchos, repudiada por otros y vigente en el ámbito político colombiano, pues él aprovecha la televisión, la radio y las redes sociales, en especial su cuenta de Twitter, para pronunciarse cuando está en desacuerdo con las políticas del Gobierno. Algunos colombianos aún ven a Uribe como su salvador, reconocen que su “mano dura” y su política de Seguridad Democrática cambiaron en su momento el destino de la nación. En la época de su mandato, se recuerda siempre la presencia de Uribe en las “zonas rojas” o zonas de conflicto, porque para el pueblo esto reflejaba la imagen de un héroe de la patria, que sin miedo enfrentaba a los actores armados al margen de la ley: guerrillas y grupos paramilitares.

En varias redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Taringa y YouTube) existen grupos y seguidores que elogian la labor del exmandatario. En una encuesta realizada por History Channel (2013) para elegir al “Gran Colombiano”, Uribe logró el 30 % de los votos y obtuvo esta distinción. Ello demostró que el pueblo había sido impactado por sus discursos, le creían y lo consideraban un personaje relevante en la historia del país.

Siguiendo los postulados de Pardo (2013), en el presente trabajo abordaremos el proceso de legitimación y delegitimación sociodiscursiva a través de las estrategias de persuasión, acusación y justificación en los siete tuits precitados, para evidenciar cómo el enunciador refrenda su poder y desacredita a los enunciatarios: Santos y su equipo de Gobierno.

Tabla 8. Legitimación y deslegitimación en los tuits de Uribe⁵

Tuit	Fenómeno sociodiscursivo	Estrategia discursiva	Análisis
<p>7. “A muchos nos duele la violencia, otros la aprovechan para su ascenso político. Ni las tentaciones cómodas de retiro ni la ofensa diaria nos apartarán de la batalla alegre y firme de todas las horas.” (15 abr. 2011)</p>	<p>Legitimación del yo: “a muchos nos duele la violencia”</p> <p>Deslegitimación del otro: “Otros la aprovechan [la violencia] para su ascenso político”.</p>	<p>Persuasión Acusación</p>	<p>Con el uso de un verbo conmovedor “duele”, Uribe manifiesta sentimiento y preocupación por el incremento de actos violentos; de este modo, se muestra ante la opinión pública como un expresidente humano, comprometido, sensible, que rechaza la inseguridad y comulga con la legalidad, con el cumplimiento de la Constitución del país.</p> <p>Mediante este enunciado, inculpa, implícitamente, a los grupos armados al margen de la ley de recurrir al crimen para mostrar su poderío, impactar en los contextos nacional e internacional y posicionarse como una fuerza política de corte revolucionario.</p>
<p>9. “El Gobierno Santos comunica a mandos militares que busca negociar con el terrorismo a través de la dictadura Chávez, desmotiva a nuestros soldados... En nuestro Gobierno sufrimos terrorismo pero nunca los cálculos nos llevaron a debilitar la política”. (18 oct. 2012)</p>	<p>Deslegitimación del otro: “El Gobierno Santos comunica a mandos militares que busca negociar con el terrorismo a través de la dictadura Chávez, desmotiva a nuestros soldados”.</p> <p>Legitimación del yo: “En nuestro Gobierno sufrimos terrorismo pero nunca los cálculos nos llevaron a debilitar la política”.</p>	<p>Acusación Justificación</p>	<p>Aquí el enunciador invalida un Gobierno extranjero, el de Chávez en Venezuela, acusándolo de dictador. Además, le reprocha al presidente Santos la incapacidad para mantener, de manera soberana, la seguridad del país, pues con la decisión de pedir ayuda a ese país, ofende y humilla a los militares colombianos.</p> <p>En esta segunda parte del mensaje, Uribe se favorece a sí mismo, elogia y valida su Gobierno argumentando que pese al terrorismo que se vivió en esa época, no se mermaron las acciones para contrarrestarlo y mantener la seguridad del país.</p>

⁵ Este modelo de análisis está basado en los planteamientos metodológicos de Neyla Pardo (2013).

Tabla 8. Continuación

Tuit	Fenómeno sociodiscursivo	Estrategia discursiva	Análisis
12. “Todo lo contrario de aquello que se decía como Ministro de Defensa y candidato”. (20 mayo 2012)	Deslegitimación del otro: “Todo lo contrario de aquello que se decía como ministro de Defensa y candidato”. Legitimación del yo: “aquello que se decía”	Acusación Justificación	Desacredita al enunciario endilgándole una doble moral: el enunciador le recuerda a Santos que como su ministro de Defensa y como candidato a la presidencia expresó una ideología similar a la suya (Uribe), pero como presidente, actúa de modo adverso. Implícitamente lo acusa de incongruente y desleal. De manera implícita, el enunciador defiende y acredita sus acciones gubernamentales del pasado, al insinuar que Santos como su ministro de Defensa y luego como candidato a la presidencia, coincidía con las posturas de su jefe (Uribe), es decir, hacía lo “correcto”.
16. “Sorpresas: antes fuimos útiles en TLC con USA, ahora lo hizo la habilidad del Gbno (sic) actual” (12 abr. 2012)	Legitimación del yo: “Sorpresas: antes fuimos útiles en TLC con USA” Deslegitimación del otro: “ahora lo hizo la habilidad del Gbno (sic) actual”	Justificación Acusación	El expresidente acredita su gestión administrativa recordándoles a los enunciatarios y a la opinión pública que el TLC (Tratado de Libre Comercio) con Estados Unidos se logró gracias también al trabajo adelantado durante su Gobierno. Uribe denuncia la desfachatez de Santos al atribuirse el logro del TLC con Estados Unidos, desconociendo por completo la gestión realizada por el Gobierno anterior.
20. “Pte (sic) Santos miente, jamás le recomendé un ministro”. (9 febr. 2013)	Deslegitimación del otro: “Pte (sic) Santos miente” Legitimación del yo: “jamás le recomendé un ministro”.	Acusación Justificación	Este trino contiene una información implícita: previamente Santos había argumentado ante los medios que el inconformismo de Uribe se debía a que no le había nombrado como ministro a un amigo. En respuesta a ese comentario, el expresidente publica este mensaje en el que se defiende desacreditando al presidente con el calificativo mentiroso. Cuando Uribe niega terminantemente con el adverbio “jamás”, se defiende para mantener en alto su imagen de político ético y expresidente probo.

Tabla 8. Continuación

Tuit	Fenómeno sociodiscursivo	Estrategia discursiva	Análisis
22. “Señor presidente Santos, la traición a la Patria es uno de los delitos en que está incurriendo su Gobierno porque permite que asesine a los soldados y a policías y le da impunidad. Eso es traición a la patria”. (9 abr. 2013)	Deslegitimación del otro: ‘Señor presidente Santos, la traición a la Patria es uno de los delitos en que está incurriendo su Gobierno porque permite que asesine a los soldados y a policías y le da impunidad’.	Acusación	Uribe descalifica e invalida el actuar del presidente y su equipo de Gobierno al responsabilizarlos del no castigo de los crímenes cometidos por los grupos ilegales alzados en armas.
24. “Lloro por mis compañeros asesinados, por el desengaño de saber que el presidente Santos prohibió el bombardeo a los señores de las Farc permitieron que los masacraran vilmente, porque para él somos simplemente unos desechables”. (20 abr. 2015)	Deslegitimación del otro: “el presidente Santos prohibió el bombardeo a los señores de las FARC permitieron (sic) que los masacraran vilmente, porque para él somos simplemente unos desechables.” Legitimación del yo: “Lloro por mis compañeros asesinados, por el desengaño”	Acusación Persuasión	Se repudia con ira y dolor una decisión tomada por el presidente, se le señala como el culpable de la muerte de unos soldados, delito perpetrado por la guerrilla de las FARC, paradójicamente, en el marco de un desescalamiento del conflicto. El enunciador enaltece su imagen al expresar emotivamente su nostalgia por la muerte de los soldados, a quienes, póstumamente, les manifiesta afecto y consideración. Todo el mensaje se convierte en una estrategia argumentativa para conmover a los colombianos e intentar convencerlos de la no conveniencia de la negociación de un proceso de paz con las FARC, porque, según él, siempre incumplen lo que pactan con el Gobierno.

En síntesis, este análisis sociodiscursivo dejó ver que a través de los tuits, el expresidente Uribe permanentemente está legitimando sus principios político-ideológicos y sus actuaciones pasadas y presentes a costa de la deslegitimación de su sucesor y el grupo de colaboradores, pues la intención es mostrar que su Gobierno fue mejor que el actual y, sobre todo, que aún tiene poder.

2.3 Perspectiva sociopragmática

La sociopragmática se encarga de estudiar el lenguaje en contexto, esto es, los fenómenos que se dan cuando se producen los actos de habla en sus diferentes situaciones comunicativas. En este apartado se analiza una muestra del corpus con apoyo en el modelo comunicativo de Grice (1975) para los estudios pragmáticos. Esta teoría comunicativa,

conocida como *inferencial*, determina que el emisor y el receptor codifican y decodifican mensajes, pero el acto de comunicar va más allá, puesto que este es muy complejo; en el proceso de comunicación hay malentendidos, ambigüedades, implicaturas, ironías, que suceden y se entienden dentro de un ámbito específico. Aquí se retoma para el análisis el concepto de implicatura, entendido como la distinción entre lo que se dice y lo que se comunica, es decir, entre el significado convencional de las palabras que conforman un determinado enunciado y el sentido que estas mismas implican. Lo que se dice es el contenido literal, explícito, expresado en el enunciado, y lo que se comunica es el contenido implícito, oculto; lo que no se dice, pero se da a entender, lo que va más allá del contenido proposicional explícito, lo que subyace.

Este fenómeno sociopragmático se refiere a las informaciones implícitas que se pueden evidenciar mediante dos formas, cuando se trata de las convencionales, que derivan directamente de las palabras, y las no convencionales o llamadas también conversacionales, que son las que se generan por la intervención de principios conversacionales, ya sea que se utilicen o se violen las máximas de cooperación, cantidad, calidad, entre otras. En este trabajo se abordarán las denominadas implicaturas conversacionales particularizadas, aquellas que dependen de un contexto o situación específica de emisión. En los mensajes de Twitter seleccionados y analizados en la Tabla 9, se puede evidenciar las situaciones comunicativas que implícitamente subyacen al mensaje literal. Por ello, en dicha tabla se registran los siguientes elementos: descripción del tuit (mensaje), contexto situacional: descripción de la realidad sociopolítica y sentido de las implicaturas particularizadas. Para este tipo de análisis se eligieron los siguientes tuits, puesto que su discurso es más opaco, no tan explícito como el de otros que también hacen parte del corpus: 4, 7, 8, 10, 11, 25 y 28.

Tabla 9. Contexto situacional e implicaturas particularizadas.

Tuit	Contexto situacional: descripción de la realidad sociopolítica	Sentido de las implicaturas particularizadas
4. "Este gobierno no necesita graduarnos de corruptos, para adelantar su política contra la corrupción" (13 jun. 2011)	Implementación de políticas anticorrupción del presidente Santos	Para comprender el contexto situacional en el que es emitido este tuit, es necesario informar que uno de los programas bandera del presidente Santos fue el de contrarrestar la corrupción. Cuando Uribe señala que Santos no necesita acusar al Gobierno anterior de corrupto para implementar políticas anticorrupción, da a entender que es el actual Gobierno el que está incurriendo en ella, a través del derroche financiero en campañas publicitarias que aparecen en todos los medios de comunicación del país.

Tabla 9. Continuación

Tuit	Contexto situacional: descripción de la realidad sociopolítica	Sentido de las implicaturas particularizadas
<p>7. “Preocupa que el esfuerzo por Colombia quede así, que en lugar de redistribución haya despojo: Con Santos se fue la prosperidad, el raponazo a las regalías dejó al Meta sin inversión”.</p> <p>(20 mayo 2013)</p>	<p>Distribución de los ingresos del Estado</p>	<p>Uribe indica, implícitamente, que en su época de gobernante a ningún departamento se le quitaron sus ingresos por concepto de regalías, siempre se procuró que contaran con ellos para invertir, para generar progreso. Pero Santos, sin ningún reparo, interviene y priva de esos dineros a algunas comunidades en detrimento de su desarrollo y calidad de vida, lo que se convierte en una contradicción de su propio lema de campaña “Prosperidad para todos”. En este mensaje, Uribe aprovecha para recordarle a la opinión pública los logros de su mandato, en materia de asignación de recursos económicos, con lo cual exalta nuevamente su imagen.</p>
<p>8. “El actual gobierno de Colombia, en lugar de combatir al terrorismo, busca mediación de Venezuela”</p> <p>(22 mayo 2012)</p>	<p>Relaciones diplomáticas del Gobierno de Santos con Venezuela</p>	<p>El mensaje implícito aquí es denunciar la equivocación de Santos al solicitar ayuda del país vecino para negociar un proceso de paz con las FARC, pues, en el criterio de Uribe, la mejor solución es el sometimiento de este grupo armado al margen de la ley por la vía militar, sin acudir a un país, que según él, ha sido su auxiliador.</p>
<p>10. “Qué peligro, qué vanidad de poder ignore violencia contra el pueblo y acuda a Cuba a complacer al terrorismo. Pte. Santos en Cuba con Márquez”.</p> <p>(18 oct. 2012)</p>	<p>Proceso de paz: diálogos en La Habana, Cuba</p>	<p>De este trino se infiere el rechazo absoluto a cualquier acercamiento del presidente con integrantes de las FARC. Uribe repudia también la solicitud de ayuda a Cuba para dialogar con esta guerrilla, dado que, según el expresidente, este es un país que también ha apoyado y patrocinado desde su origen a este grupo revolucionario.</p>
<p>11. “Necesitamos un gobierno más efectivo y menos vanidoso menos manipulador”</p> <p>(10 mayo 2012)</p>	<p>Ineficacia de las políticas económicas, sociales y de seguridad implementadas por el Gobierno de Santos</p>	<p>Este tuit contiene implícitamente la petición de renuncia del presidente Santos; la justificación está dada a través adjetivos descalificativos: ineficaz, “vanidoso” y “manipulador”.</p> <p>Para Uribe, Santos ha centrado su Gobierno en una imagen falsa del típico “paraíso” y la falacia de un acuerdo de paz, cuando la realidad es que en el país no cesa la violencia y reina el caos. Seguramente, algunos lectores de este mensaje comprenderán y reconocerán que el Gobierno de Santos es incompetente para brindar a los ciudadanos bienestar social, seguridad y tranquilidad.</p>

Tabla 9. Continuación

Tuit	Contexto situacional: descripción de la realidad sociopolítica	Sentido de las implicaturas particularizadas
25. “Menos grave que Santos incumpla la referendación a que engañe con el Plebiscito”. (10 nov. 2015)	Propuesta de Santos de un plebiscito para que el pueblo avale los Acuerdos de paz	De este mensaje se infiere que Uribe pronostica el desconocimiento, por parte de Santos, de un resultado del plebiscito adverso para sus propósitos. Se lee entre líneas que el expresidente desconfía de las actuaciones de Santos en lo relacionado con el proceso de paz con las FARC.
26. “La apropiación personal de la chequera del Estado por parte de Santos es otra expresión del imperio contra institucional”. (14 nov. 2015)	Manejo inapropiado del presupuesto de la nación	La implicatura aquí está dada en una acusación grave: el hurto y la corrupción en el manejo del erario público por parte del presidente Santos. Además del hurto, implica que hay otras acciones de Santos y su Gobierno que van en contravía de la institucionalidad del país. Uribe muestra una autoimagen positiva y poderosa, pues se erige como vigía del manejo y de la transparencia en la administración del Estado.

Sintetizando, al desentrañar algunas implicaturas particularizadas contenidas en el discurso de siete mensajes de Twitter, se evidenció cómo el expresidente Uribe ejerce su poder para influir en sus lectores-enunciarios y en la opinión pública, en general.

3. Conclusiones

En los tuits enviados por Uribe al presidente Santos y su equipo de Gobierno se observa el uso recurrente de déicticos de persona, de tiempo y de espacio para expresar su inconformismo con la forma como el presidente gobierna a Colombia. Concretamente, crítica, denuncia y le recrimina las decisiones y las actuaciones administrativas y políticas, así: lamenta el incremento de la violencia, interpreta el sentimiento y el repudio generalizado hacia los actos criminales perpetrados por los grupos armados al margen de la ley, muestra cercanía con el pueblo, toca sus fibras más sensibles para generar reacciones en contra del Gobierno de Santos, ataca la imagen del presidente delatando sus equivocaciones y su deshonestidad al atribuirse logros que no le corresponden, intenta crear conciencia en la opinión pública sobre el rumbo inapropiado que toma el país, le reprocha al presidente el desestímulo y la desprotección de los militares, lo califica de mentiroso, lo acusa de traidor a la patria por permitir que los grupos ilegales alzados en armas atenten contra las Fuerzas Armadas. En cambio, les recuerda a los enunciarios (presidente Santos, equipo de Gobierno y lectores en general) los aciertos de su mandato y deplora la abolición de su política de Seguridad Democrática. Así que, a través del análisis lingüístico

de los mensajes de Twitter se logró revelar múltiples sentidos que subyacen al uso de déicticos, especialmente, la intención del enunciador de reproducir un poder que le posibilite incidir en la opinión pública en cuanto a modos de pensar, de sentir, de percibir la realidad política del país y la forma como se está gobernando.

Ahora, Uribe legitima su yo mediante la persuasión, pues con el empleo de verbos emotivos como “duele” conmueve a la opinión pública para ganar y mantener su afecto, su comprensión, su beneplácito y, finalmente, su adhesión. Pero, al mismo tiempo, implícitamente deslegitima a la guerrilla de las FARC, les repudia el hecho de recurrir al crimen para conseguir poder, impactar en los contextos nacional e internacional y posicionarse como una fuerza política de corte revolucionario. Deslegitima también a Santos cuando le critica su decisión de solicitar la ayuda del presidente de Venezuela Hugo Chávez para iniciar el proceso de paz con la guerrilla de las FARC, argumentando que este presidente extranjero ha sido auxiliador de dicho grupo insurgente; le reprocha a Santos la incapacidad para mantener, de manera soberana, la seguridad del país, dado que con sus decisiones ofende y humilla a los militares colombianos. Consecuentemente, Uribe se legitima al justificar su buen Gobierno aduciendo que nunca mermó las acciones para contrarrestar el terrorismo y mantener la seguridad del país. Nuevamente deslegitima la imagen de Santos al denunciar su desfachatez y deshonestidad al atribuirse la firma del TLC con Estados Unidos, sin reconocer las gestiones y el trabajo adelantado por el Gobierno antecesor.

En suma, este análisis sociodiscursivo reveló que mediante el discurso de los tuits, Uribe constantemente está legitimando sus acciones y sus principios políticos e ideológicos a costa de la deslegitimación de su sucesor y el grupo de colaboradores, pues es clara la intención de mostrar que su Gobierno fue mejor que el actual y que, por ello, aún ejerce poder en la opinión pública.

Mediante el análisis de las implicaturas de los tuits analizados se halló lo siguiente: en respuesta a la acusación de corrupción que lanza Santos al Gobierno anterior (tuit 4), Uribe le censura las políticas propuestas para frenarla, pues no entiende por qué se apoya en acusaciones falsas al antecesor y a su equipo de colaboradores y no en acciones concretas y eficaces; a su vez, critica el derroche de los recursos económicos del Estado. En el tuit 7 Uribe aduce, implícitamente, que en su época de gobernante a ningún departamento se le retiraron sus ingresos por concepto de regalías, siempre se procuró que contaran con ellas para generar progreso; en cambio, Santos despojó de sus regalías al departamento del Meta, dejándolo sin posibilidades de inversión y de mejora de la calidad de vida de esa comunidad, lo que, paradójicamente, contradice su programa bandera “Prosperidad para todos”. En el tuit 11 (“Necesitamos un gobierno más efectivo y menos vanidoso menos

manipulador”, 10 mayo 2012), tácitamente Uribe pide la renuncia del presidente Santos, pues lo califica de “vanidoso”, “manipulador” e ineficaz. Con este mensaje, seguramente algunos lectores comprenderán y se convencerán de que Santos es incompetente para dirigir la nación.

Del tuit 25 se infiere el pronóstico del desconocimiento por parte de Santos del resultado adverso del plebiscito. En el tuit 26, la implicatura corresponde a una acusación al presidente Santos de hurto y corrupción en el manejo de los dineros públicos. También se puede colegir de este mensaje, que Uribe se propone mostrar una autoimagen positiva, por cuanto destaca su responsabilidad y transparencia en la administración del presupuesto del Estado. Con este análisis sociopragmático salieron a la luz implicaturas que muestran las diferentes maneras como el enunciador ejerce el poder para inmiscuirse crítica y públicamente en los acontecimientos políticos, sociales y económicos de la vida nacional y, a la vez, incidir y ganar aceptación en la opinión pública.

Y en último término, a través de los 27 tuits analizados, el enunciador establece comparaciones entre los dos gobiernos, muestra a la opinión pública lo positivo de él como gobernante, y lo negativo de Santos en ese mismo rol. Consideramos que la aceptación de esos mensajes por parte de sus seguidores tiene que ver con la fuerza de los argumentos, que son expuestos en el momento preciso y con un lenguaje sencillo, directo, franco y asequible a cualquier colombiano, aunque en algunos casos, tan irónico y agresivo, que raya en el abuso, lo cual surge de su propia convicción de poder.

Referencias

- Arrieta, L.M. (2013). La construcción de los sujetos en el discurso del expresidente Uribe Vélez: un análisis desde las tonalidades valorativas y los actos de habla. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (21), 103-116.
- Grice, H. P. (1975). Lógica y conversación. En L. Valdés, *La búsqueda del significado* (pp. 511-530). Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.
- Jakobson, R. (1957). *Los conmutadores, las categorías verbales y el verbo ruso*. J. Bauzá & M. J. Muñoz (trads.). Recuperado de http://88.27.249.81/psico/sesion/ficheros_publico/descargaficheros.php?opcion=textos&codigo=50
- Lyons, J. (1980). *Sémantique linguistique*. París: Larousse.
- Mendoza-Escalante, A. (2017). La dicotomía guerra/paz en los videos de la campaña de reelección presidencial de Juan Manuel Santos (Colombia). Análisis de las estrategias de legitimación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 107-125.

- Noguera, S. (2010). *Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Otaola, C. (1989). El análisis del discurso. Introducción teórica. *Epos Revista de Filología*, (5), 81-97. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/viewFile/9656/9202>
- Pano, A. & Mancera, A. (2014). La “conversación” en Twitter: las unidades discursivas y el uso de marcadores interactivos en los intercambios con parlamentarios españoles en esta red social. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 234-268. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Elies/article/view/285730/373701>
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, IECO.
- Pérez, V. (2014). Identidad individual y grupal en Twitter. *Discurso & Sociedad*, 8(3), 482- 506.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. (2nd ed.). Estados Unidos: Wiley-Blackwell.
- Van Dijk, T. (1995). Análisis del discurso ideológico. En E. Ventola & A. Solin (eds.), *Special issue Interdisciplinary approaches to Discourse Analysis* (pp. 135-161). New Courant: University of Helsinki.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2001). Discurso, ideología y contexto. *Folio Lingüístico*, 35(1-2), 11-40.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (1985). El análisis del contrato de lectura, un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media. En *Les medias: experiences, recherches actuelles, applications*. Paris: Irep.

Aportes teóricos para el tratamiento del discurso mediático en la educación secundaria*

MARÍA BELÉN ROMANO**

Recepción: 30 de noviembre de 2017

Aprobación: 20 de marzo de 2018

Forma de citar este artículo: Belén M. (2018). Aportes teóricos para el tratamiento del discurso mediático en la educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 131-151.

* Artículo de reflexión derivado de mi investigación postdoctoral titulada “El discurso mediático en la Educación Secundaria: modos de abordaje, problemas y desafíos”.

** Doctora en Letras (orientación Lingüística) por la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad e investigadora del Instituto de Investigaciones del Lenguaje y la Cultura (INVELEC). Becaria postdoctoral del CONICET. Correo electrónico: mbelenromano@hotmail.com

Resumen

Desde sus orígenes, la relación entre educación y medios de comunicación ha sido compleja. En los últimos años, esta complejidad se ha incrementado debido al surgimiento de nuevos modos de conocimiento que desafían modelos pedagógicos tradicionales y que exigen tener en cuenta nuevos códigos y canales de comunicación. En este artículo exponemos y desarrollamos conceptos básicos para abordar la problemática de la incorporación del discurso mediático en la escuela secundaria, entre los que se destacan el de educación en medios y el de competencia mediática. Presentamos luego una propuesta, de carácter general, para guiar su enseñanza. Esta propuesta se basa en el marco teórico-metodológico del análisis crítico del discurso —específicamente en las tres dimensiones sistematizadas por Fairclough (1995) de práctica textual, discursiva y social—, en los enfoques críticos en torno al discurso mediático y en las concepciones acerca de educación en medios, competencia mediática y literacidad crítica. Asimismo, considera algunos resultados de encuestas aplicadas a estudiantes y docentes en el año 2016. El propósito último es contribuir al debate, la reflexión y la acción pedagógica para posibilitar la formación de sujetos capaces de comprender y producir mensajes mediáticos desde una mirada crítica, participativa y creativa.

Palabras clave: educación en medios, competencia mediática, literacidad crítica, análisis crítico del discurso, propuesta didáctica.

Theoretical Contributions for the Approach of Media Discourse in High School

Abstract

Since its origins, the relationship between education and mass media has been complex. In recent years, this complexity has increased due to the emergence of new modes of knowledge that challenge traditional pedagogical models and that require taking into account new codes and communication channels. In this article we expose and develop basic concepts to address the problem of the incorporation of media discourse in high school, among which stand out media education and media competence. We present then a general proposal, to guide its teaching. This proposal is based on the theoretical-methodological framework of the critical analysis of discourse -specifically in the three dimensions systematized by Fairclough (1995) of textual, discursive and social practice-, in the critical approaches on the media discourse and in the conceptions about of media education, media competence and critical literacy. It also considers some results of surveys applied to students and teachers in 2016. The ultimate purpose is to contribute to debate, reflection

and pedagogical action to enable the training of subjects capable of understanding and producing media messages from a critical, participatory and creative perspective.

Keywords: media education, media competence, critical literacy, critical analysis of discourse, didactic proposal.

Apports théoriques pour le traitement du discours médiatique dans l'éducation secondaire

Résumé

Depuis ses origines, le rapport entre l'éducation et les médias a été complexe. Les dernières années, cette complexité a augmenté dû à l'apparition de nouvelles façons de connaissance qui défient des modèles pédagogiques traditionnels et qui exigent tenir compte de nouveaux codes et voies de communication. Dans cet article, nous exposons et développons des concepts de base, pour aborder la problématique de l'intégration du discours médiatique dans l'école secondaire, notamment celui de l'éducation aux médias et celui de la compétence médiatique. Ensuite, nous présentons une proposition, de caractère général, pour guider son enseignement. Cette proposition se fonde sur le cadre théorique-méthodologique de l'analyse critique du discours —spécifiquement sur les trois dimensions systématisées par Fairclough (1995) de pratique textuelle, discursive et sociale—, sur les approches critiques autour du discours médiatique et sur les conceptions concernant l'éducation aux médias, compétence médiatique et littératie critique. Notre proposition considère également quelques résultats des enquêtes réalisées auprès des étudiants et des enseignants en 2016. Le but final est celui de contribuer au débat, la réflexion et l'action pédagogique, pour rendre possible la formation des individus capables de comprendre et de produire des messages médiatiques à partir d'un regard critique, participatif et créatif.

Mots clés: éducation aux médias, compétence médiatique, littératie critique, analyse du discours, proposition didactique.

Contribuições teóricas para a abordagem (Ou Tratamento) Do Discurso de mídia no ensino secundário

Resumo

Desde suas origens, a relação entre educação e mídia tem sido complexa. Nos últimos anos, essa complexidade aumentou devido ao surgimento de novos modos de conhecimento que desafiam os modelos pedagógicos tradicionais e exigem a consideração de novos códigos e canais de comunicação. Neste artigo expomos e desenvolvemos conceitos

básicos para abordar o problema da incorporação do discurso midiático no ensino médio, dentre os quais se destacam a educação para a mídia e a competência midiática. Apresentamos então uma proposta, de natureza geral, para guiar seu ensino. Essa proposta baseia-se no referencial teórico-metodológico da análise crítica do discurso - especificamente nas três dimensões sistematizadas por Fairclough (1995) de prática textual, discursiva e social -, nas abordagens críticas em torno do discurso midiático e nas concepções sobre educação para da mídia, a literacia mediática e letramento crítico. Também considera alguns resultados de pesquisas aplicadas a alunos e professores em 2016. O objetivo final é contribuir para o debate, a reflexão e a ação pedagógica para possibilitar a capacitação de sujeitos capazes de compreender e produzir mensagens midiáticas a partir de uma perspectiva crítica e participativa e criativo.

Palavras-chave: educação midiática, competência midiática, letramento crítico, análise crítica do discurso, proposta didática.

Introducción

Ya no se discute la importancia del papel que tienen los medios masivos de comunicación en las sociedades actuales. La llamada sociedad de la información, donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se hacen presentes cada vez con mayor fuerza, se ve bombardeada por mensajes y representaciones de mundo que llegan desde múltiples direcciones y a través de distintos canales. Tampoco se cuestiona el surgimiento de modos de conocimiento que exigen nuevas competencias en los sujetos. Esta atmósfera de cambios vertiginosos y de nuevas exigencias desafía a la escuela a repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. En este sentido, uno de los ejes que deben discutirse se vincula a la relación entre educación y medios de comunicación que, si bien atravesó etapas de rupturas y otras de acercamientos, sigue generando diversos interrogantes.

Teniendo en cuenta este contexto, el objetivo del presente trabajo es presentar algunos conceptos que consideramos fundamentales para conformar un marco teórico que permita un tratamiento del vínculo educación/medios de manera significativa, entre los cuales se destaca el de educación en medios (Buckingham, 2005) y competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012). Asimismo, y a partir de estos conceptos y de resultados de encuestas que aplicamos a estudiantes y docentes para conocer la visión que defienden acerca de esta problemática, buscamos brindar algunas pistas y proponer estrategias para trabajar con el discurso mediático en la educación secundaria. Con este propósito, desarrollamos una propuesta teórico-metodológica de carácter general, que aspira a funcionar como orientadora del tratamiento de los medios en el aula. La propuesta se sostiene en el marco teórico de la educación mediática y de la lectura y escritura crítica de medios (Alvermann & Hagood, 2000). Considera también los aportes teórico-metodológicos del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2003; Fairclough, 2008). Por último, dentro de esta perspectiva multidisciplinaria y teniendo en cuenta la característica dialógica y la naturaleza interactiva y argumentativa de los nuevos géneros mediáticos, nos basamos en algunas nociones provenientes de la dimensión retórica de la argumentación (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1994).

1. Marco teórico

1.1 Acerca de educación en medios, literacidad crítica y competencia mediática

En sociedades multiculturales donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se hacen presentes cada vez con mayor fuerza, y los mensajes y represen-

taciones de mundo llegan desde múltiples direcciones y a través de distintos canales, se plantean nuevas demandas y exigencias y se resignifica el papel de muchos actores sociales. Entre ellos cobran un rol destacado los medios masivos de comunicación como actores estratégicos del juego político y como creadores de representaciones de mundo enmarcadas en determinados posicionamientos ideológicos. A esta ubicuidad y relevancia del discurso mediático para la comprensión de lo social, se suman los nuevos modos de conocimiento y de circulación de ese conocimiento. Los saberes considerados válidos se han descentrado, han dejado de ser patrimonio absoluto de la institución escolar y han comenzado a circular en otras esferas que tienen una fuerte presencia en la vida de los jóvenes como lo es la de los medios de comunicación; asimismo, se han difuminado o borrado las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (Martín, 2003).

Así es como el rol de los medios de comunicación en las sociedades contemporáneas ha adquirido una importancia incuestionable. No obstante, fuertes debates se generan cuando se piensa en sus funciones y efectos. Es innegable que la mayor parte de los relatos que forman nuestro conocimiento sobre el mundo se originan en los discursos mediáticos. En este contexto surgen las preguntas acerca de las relaciones de la ciudadanía con estos actores sociales, relaciones que se vuelven más complejas cuando pensamos en la franja etaria de jóvenes y adolescentes quienes experimentan contactos permanentes con los discursos que provienen tanto de los medios tradicionales, como de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En relación con esto, existe un nuevo desafío que debe afrontar el sistema educativo: formar ciudadanos competentes que puedan acceder y utilizar la heterogeneidad de discursos que circulan en el ámbito público. En este marco, educar significa capacitar a los ciudadanos para que puedan organizar su propia formación, es decir, para que puedan gestionar los conocimientos con el fin de aplicarlos a un determinado propósito (De Fontcuberta, 2003).

Son numerosas las investigaciones que han contribuido a definir, especificar, diferenciar y delimitar el campo de estudio referido a la educación y su relación con los medios de comunicación (Masterman, 1993; Buckingham, 2005; Pérez, 2005; De Fontcuberta & Guerrero, 2007; Morduchowicz, 2009; Ferrés & Piscitelli, 2012). Siguiendo a Buckingham (2003), definimos educación en medios como el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios, o bien, procesos de alfabetización mediática que promueven la construcción de saberes críticos en torno a los productos mediáticos (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2011). En tal sentido, la educación en medios no buscará la mera transmisión de conocimientos sobre las tecnologías y los modos de utilizarlas, sino crear las condiciones de una relación con el saber que favorezca la emergencia del espíritu crítico. La educación en medios busca entender y analizar la manera en que los medios repre-

sentan la realidad y el modo en que las audiencias incorporan y resignifican los mensajes (Gálvez, 2005). Como podemos observar, su fundamento radica en el entendimiento de los mensajes de los medios como construcciones, no como simples reflejos de la realidad.

Desde esta perspectiva, la preocupación de muchos investigadores se ha orientado hacia el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, algunos trabajos teorizan sobre los modos en que se interpretan las TIC en el ámbito educativo. Hay casos en que se las comprende como simples herramientas o instrumentos que permiten acceder de forma fácil al conocimiento; en otros, se acentúa su dimensión revolucionaria, no solo desde el punto de vista instrumental sino también desde el punto de vista cultural y simbólico (Lankshear & Knobel, 2009; Martín, 2009; Dussel, 2011). Otros describen la situación de diferentes países en cuanto a las políticas públicas generadas en torno a las nuevas tecnologías, analizan su modo de inserción en el campo educativo y presentan evaluaciones parciales de su impacto (Sunkel & Truco, 2014; Grasso, Pagola & Zanotti, 2017). También podemos nombrar investigaciones que reflexionan acerca de las percepciones del profesorado sobre el potencial de las TIC como favorecedoras del aprendizaje (Román & Murillo, 2014; Vacchieri, 2013; Tirado & Aguaded, 2014). Con respecto a los estudios que se ocupan de explorar y analizar propuestas didácticas que orienten “buenas prácticas” pedagógicas, si bien han cobrado auge en los últimos años, aún son incipientes, especialmente los que se refieren al nivel medio (Guerrero & Kalman, 2010; Manghi, 2011; Serna, J. & Díaz, 2014). Además existen investigaciones que hacen su aporte al campo describiendo las características de los nuevos géneros mediáticos surgidos a partir de los medios digitales y de las TIC, como lo son el *chat*, los mensajes de textos, los comentarios digitales, entre otros (Pujolá et al., 2009; Sal, 2013; Romano, 2015; Beltrán, 2017). A su vez, para referirse a las transformaciones de las prácticas de lectura y escritura, a los nuevos escenarios donde se desarrollan y a las nuevas dinámicas y formas que adquieren en la era digital (Martín, 2009; Rowsell & Walsh, 2015) han surgido, en las últimas décadas, trabajos que reflexionan sobre su especificidad en relación con el discurso de los medios y cuyo eje vertebrador es la sistematización del concepto general de literacidad mediática crítica (Luke, 2004; Alvermann & Hagood, 2000; García, Seglem & Share, 2013). Este concepto amplía y profundiza la noción de lectura crítica (Avendaño, 2016), o bien, de literacidad crítica (Cassany & Castellá, 2010) que enfatiza el componente social y contextual de la lectura y la escritura, para incluir diferentes formas de comunicación masiva, de cultura popular y de nuevas tecnologías y para analizar críticamente las relaciones entre los medios y las audiencias, la información y el poder.

Fuertemente vinculado a los conceptos de educación en medios y de literacidad crítica, ha cobrado visibilidad la noción de competencia mediática (García, 2010; Pérez

& Delgado, 2012; Ferrés & Piscitelli, 2012). Ferrés y Piscitelli (2012) la definen como el dominio de conocimientos, estrategias y actitudes relacionadas con seis dimensiones básicas: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, de producción y difusión, ideología y valores, estética. Los autores especifican cuáles son los indicadores de cada dimensión teniendo en cuenta dos ámbitos: el de análisis, es decir, ámbito de participación de los sujetos que reciben mensajes e interactúan con ellos; y el de la expresión, es decir, espacio donde los sujetos producen mensajes propios.

La primera dimensión, la de los “lenguajes”, se entiende como la capacidad de interpretar y valorar diversos códigos de representación y su función dentro del mensaje así como la capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. La dimensión “tecnología” remite a la capacidad de comprender el papel de las tecnologías de la información y la comunicación y sus posibles efectos y manejar las innovaciones tecnológicas teniendo en cuenta entornos multimodales. En cuanto a la dimensión “procesos de interacción”, se relaciona con el conocimiento de la importancia del factor contextual, con la capacidad de apreciar y valorar mensajes provenientes de otras culturas, analizar los efectos de sensaciones y emociones e interactuar y trabajar colaborativamente en entornos plurales y multiculturales. Los “procesos de producción y difusión” refieren a la identificación de las diferencias entre producciones individuales, colectivas, corporativas y la capacidad de producir información a través de medios tradicionales y redes sociales. La dimensión “ideología y valores” se relaciona con la capacidad para develar ideologías subyacentes que sustentan las representaciones mediáticas de la realidad y, a su vez, con la posibilidad de elaborar mensajes que cuestionen o subviertan representaciones hegemónicas reflejando una actitud de compromiso social y cultural. Por último, la dimensión “estética” remite, entre otros indicadores, a la capacidad para identificar categorías estéticas y producir mensajes creativos que potencien la sensibilidad estética y la innovación.

1.2 Análisis crítico del discurso y dimensión retórica del discurso mediático

De acuerdo con lo desarrollado hasta aquí, consideramos que, por sus fundamentos, uno de los marcos teórico-metodológicos más adecuados para abordar el estudio del discurso mediático es el análisis crítico del discurso (ACD). Según Van Dijk (2003), el ACD no es un método ya establecido de análisis, sino una perspectiva o actitud crítica que se ocupa de problemas sociales. Estudia las relaciones entre lenguaje, poder e ideología, es decir, analiza cómo se manifiestan a través del lenguaje las relaciones de dominación, poder y control. Se interesa por cómo los grupos o las instituciones dominantes crean y mantienen la desigualdad social por medio del lenguaje. Los analistas críticos consideran

que la descripción y el análisis de los discursos deben hacerse desde una pluralidad de enfoques para ofrecer una visión completa y adecuada del objeto de estudio. En este sentido es un análisis multidisciplinario porque reúne aportaciones de distintas ciencias.

Para esta perspectiva de análisis, el discurso es una práctica social inmersa dentro de otras prácticas sociales con las cuales interacciona (Fairclough & Wodak 2000; Fairclough, 2008). Esto significa que no defiende una relación determinista entre el discurso y lo social; por el contrario, define esta relación como dialéctica: todo acontecimiento discursivo se halla situado en un tiempo y espacio particular, en una situación social determinada y debe ser interpretado en virtud de las características propias de ese tiempo y espacio. Las situaciones, instituciones y estructuras sociales “moldean” los discursos. Pero, a su vez, el discurso también constituye lo social, contribuye a reproducir las relaciones desiguales que estructuran la sociedad o bien a transformarlas o subvertirlas (Fairclough & Wodak, 2000).

Es claro que toda producción de sentido está atravesada por las nociones de poder e ideología. Sin embargo, la mayoría de las veces, la influencia de estas nociones en dicha producción aparece enmascarada. La tarea del ACD es develar las complejas relaciones que se establecen entre las estructuras de poder, las ideologías y los discursos, o sea, desmitificar los discursos mediante el descifrado de las ideologías (Fairclough & Wodak, 2000; Wodak, 2003; Van Dijk, 1999a, 2003). En este sentido, muchas de las investigaciones basadas en esta perspectiva se interesaron por el discurso político y mediático (Hernández, 2014; Álvarez & Suárez, 2016). Especialmente los medios masivos de comunicación fueron y son un espacio destacado para el análisis y la reflexión de las formas de ejercicio del poder simbólico y de las estrategias retóricas desplegadas.

Tanto medios tradicionales como emergentes tienen por objetivo el logro de una comunicación eficaz que “afecta la actividad productiva del orador, la actividad interpretativa del oyente y las relaciones de adecuación entre el discurso, orador, oyente y contexto” (Berlanga, 2013, p. 43). La “retoricidad del lenguaje” (Albaladejo, 2007) adquiere relevancia en la sociedad de la información, época de la convergencia mediática y cultural donde como lectores, espectadores, consumidores o bien productores y participantes activos de los relatos, contamos con diversas posibilidades para el logro de nuestro objetivo comunicativo. Buscamos que el receptor reaccione de alguna manera, ya sea que adhiera a nuestra postura o que la cuestione. En este punto destacamos los aportes de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994) para la comprensión de la dimensión argumentativa del discurso mediático. Estos autores revitalizan los estudios retóricos y conceden gran importancia al papel del auditorio definido como “el conjunto de aquellos en quienes el orador quiere

influir con su argumentación” (1994, p. 55). El orador debe tener en cuenta los condicionamientos del auditorio para buscar persuadirlo. Desde este marco, la argumentación se halla situada y, por lo tanto, la validez de un argumento descansa, no en la noción de verdad, sino en elementos relacionados con la cualidad situacional de toda argumentación.

Es importante subrayar que, tanto para abordar textos tradicionales como multimodales (Kress & Van Leeuwen, 2001), la capacidad para resolver el problema retórico (Flower & Hayes, 1981) es fundamental. La realización de todo producto comunicativo debe contemplar tres elementos que conforman la situación retórica: la audiencia o destinatarios, el tópico o tema y el propósito que se persigue de acuerdo con las intenciones del productor.

2. Propuesta didáctica

2.1 Algunas pistas teórico-metodológicas

Para desarrollar nuestra propuesta de carácter general y flexible, que aspiramos pueda servir de guía para el tratamiento del discurso mediático en la escuela secundaria, hemos tenido en cuenta los aportes teóricos expuestos en apartados anteriores y algunos resultados de encuestas que realizamos a estudiantes y docentes en el año 2016¹. En esta oportunidad haremos una breve referencia a algunas conclusiones a las que arribamos luego de analizar los datos, y que consideramos importantes para diseñar la propuesta didáctica².

Con respecto a la visión de los estudiantes, sorprende que un elevado porcentaje de egresados, un 44 %, dicen no haber trabajado con los medios durante su trayecto por la escuela secundaria. Los que contestaron afirmativamente (56 %) expresaron haberse relacionado, en mayor medida, con géneros tradicionales y lo hicieron a partir de prácticas que privilegiaban el aprendizaje a través de los medios. El mayor porcentaje estuvo conformado por noticias, entrevistas, historietas, publicidades, notas de opinión y crónicas. Mientras que aquellos que surgieron a partir del avance tecnológico (facebook, chat, foros, videojuegos, etc.) están representados por un porcentaje bastante inferior. Asimismo, cuando se indagó acerca de cómo se utilizó el discurso mediático en las clases, predominó

1 En relación con la encuesta realizada a los estudiantes, la muestra estuvo formada por 180 alumnos de primer año de una universidad pública, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 25 años, egresados del secundario en el periodo 2010-2015, de instituciones públicas y privadas de la provincia de Tucumán, Argentina. En cuanto a los docentes, el instrumento fue completado por 170 colegas también pertenecientes a instituciones públicas y privadas de la provincia.

2 Un trabajo anterior (Romano, 2017) da cuenta con detenimiento de los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos. En esta etapa de la investigación estamos elaborando un informe con los datos obtenidos a partir de las respuestas de los docentes.

la respuesta que lo asimilaba a “medio de información para estudiar un tema específico de una determinada materia”.

Los resultados de las encuestas realizadas a los docentes reafirman estas conclusiones. En relación con el modo de tratamiento de los medios, su utilización como “fuente de información” es la opción más elegida³. Además, en la mayoría de los casos, no se observó en las respuestas la mención al trabajo con nuevos géneros mediáticos. Al parecer, existiría una separación muy marcada entre aquellos considerados institucionales y válidos para ser enseñados y los que provienen de las nuevas tecnologías que son utilizados con mayor frecuencia en el ámbito familiar, privado y son menos estables y reglados. Si bien no es la postura que predomina, ya que son muchos los docentes que muestran preocupación por esta problemática e interés por implementar nuevas dinámicas, sabemos que la representación del discurso mediático y del uso de las nuevas tecnologías como un peligro o amenaza o como simples elementos de distracción o perturbación todavía sigue presente.

En cuanto a los relatos de experiencias didácticas, se limitan a búsqueda de información, producción de *power points* para exponer temas o bien lectura de diarios. En la mayoría de los casos se priorizó la enseñanza a través de los medios como vehículo o instrumento de información y conocimiento y no como fin en sí mismos. Entre las inquietudes que manifiestan, desde el punto de vista de los recursos y su accesibilidad, se repite la necesidad de que se garantice el acceso a internet y el funcionamiento eficaz de las *netbooks* entregadas en el marco del plan “Conectar igualdad”⁴. En relación con su formación o capacitación, señalan no haber recibido formación específica acerca de educación en medios durante su carrera de grado, y solo un 17 % menciona haber realizado capacitaciones posteriores. La mayoría de ellas orientadas al uso de herramientas tecnológicas. Asimismo, solicitan “mayor información actualizada y específica sobre el tema”.

Para resumir y pensando en el desarrollo de nuestra propuesta, entre las conclusiones más relevantes, destacamos:

3 Entre las opciones se indicaba: “objeto de estudio en sí mismos”, “fuentes de información”, “tecnologías”, “herramientas de comprensión y producción”, “fuentes para trabajar cuestiones relativas al poder, ideología, manipulación”, “ejemplo para explicar cuestiones de gramática, normativa o textualidad”, “material para analizar modos de vinculación de los jóvenes con los medios”.

4 El programa estatal “Conectar Igualdad”, creado en abril de 2010, tiene por objetivo entregar una *netbook* a estudiantes y docentes. Además, propone capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta y elaborar propuestas para su incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, sus efectos siguen en etapa de evaluación.

- La escasa presencia verdaderamente significativa de los medios en las aulas. Se prioriza su papel como vehículos de información, dejando de lado su rol de actores sociales, políticos, su función de entretenimiento, de vínculo entre pares, entre otros.
- La necesidad de desarrollar actividades que se orienten al despliegue de estrategias relacionadas con la lectura mediática crítica.
- La inclusión no solo de géneros tradicionales sino también de nuevos géneros que tienen una presencia constante y relevante en la vida de jóvenes y adolescentes.
- El pedido por parte de los docentes de mayor formación teórica y metodológica.

En segundo lugar, desde el punto de vista teórico y metodológico, tenemos en cuenta las tres dimensiones que, desde el ACD, postula Fairclough (1995, 2008) para analizar un evento comunicativo:

- 1) **Práctica textual:** en este nivel la unidad de análisis es el texto. Se hace uso de teorías lingüísticas y se seleccionan las categorías relevantes para los propósitos de la investigación en los niveles sintáctico, léxico-semántico y pragmático. El análisis se enmarca en un nivel descriptivo en relación con las propiedades formales del texto.
- 2) **Práctica discursiva:** esta dimensión del análisis remite a los aspectos sociocognitivos de producción e interpretación de los textos. Se explica el modo como los participantes producen e interpretan los textos. El objetivo es relacionar el análisis con las prácticas discursivas e institucionales en las cuales se insertan. El análisis se enmarca en el nivel interpretativo con respecto a la relación texto e interacción.
- 3) **Práctica social:** este nivel considera las características de las estructuras sociales y culturales que enmarcan los eventos comunicativos en diferentes niveles: contexto de situación, institucional y social más amplio. Aquí surgen los conceptos de poder, ideología y hegemonía. El análisis se desarrolla en el nivel explicativo de la relación entre interacción y contexto social.

Consideramos que la sistematización de este investigador es una de las más operativas para servir como sostén de análisis de textos que posibiliten lecturas críticas de los mensajes mediáticos. Es una propuesta general que puede adaptarse a las características de textos multimodales y servir a modo de eje organizador de la instancia del

análisis o de la instancia de la producción, y que debe adaptarse y especificarse según el tipo de género seleccionado.

2.2 A modo de ejemplo

Los estudiantes, orientados por el docente, pueden seleccionar un tema que despierte su interés y realizar un trabajo de búsqueda y selección de textos que hayan sido publicados en distintos formatos y con diversos propósitos. Consideramos fundamental organizar grupos de trabajo que permitan el aprovechamiento de la generación de vínculos intelectuales y afectivos a partir del intercambio de conocimiento, experiencia y valores. Algunos criterios que guíen la búsqueda podrían ser:

- 1) Focalizar en un problema social que los incluya —en mayor o menor grado— como protagonistas y no solo como espectadores. En este sentido, los temas controvertidos que den lugar a opiniones encontradas y despierten polémica, al replicarse y extenderse rápidamente a través de géneros mediáticos nuevos y tradicionales posibilitan, en un primer momento, desarrollar estrategias de selección crítica teniendo en cuenta la calidad del producto mediático.
- 2) Elegir textos contrastantes en cuanto a forma, contenido y propósito comunicativo, que incentiven en los estudiantes su capacidad para establecer relaciones y determinar las limitaciones y potencialidades en cada caso.

Una vez seleccionados los textos, la primera dimensión del análisis que proponemos es descriptiva. Teniendo en cuenta el texto como unidad, especificamos aquellos recursos tecnológicos, léxicos, gramaticales, pragmáticos, usos del color, de los planos, distribución de objetos, matices de sonido, entre otros posibles, seleccionados de acuerdo con los efectos de sentido que pueden producir. El estudio implica realizar una caracterización formal y estructural según estilos y lenguajes propios de cada género. Las actividades desplegadas en este nivel se orientan al desarrollo de las dimensiones “lenguaje”, “tecnología” y “estética” que forman parte de la competencia mediática.

La Tabla 1 resume las categorías y los interrogantes que estructuran la descripción y el análisis:

Tabla 1. Dimensión descriptiva y sus categorías de análisis.

Práctica	Análisis (deconstrucción)		Categorías	Competencia mediática
Textual	Descriptivo	¿Qué se dice?, ¿acerca de qué?, ¿cómo?, ¿con qué recursos?, ¿qué códigos son utilizados?, ¿qué argumentos son utilizados?, ¿qué emociones se nombran o reflejan?	Lingüísticas, visuales, auditivas, gestuales, espaciales	Dimensión “lenguaje”, “tecnología” y “estética”

La segunda dimensión es interpretativa y considera el sentido de los recursos identificados y caracterizados cuando se utilizan y organizan con un propósito determinado. Cobran relevancia los presupuestos e inferencias y el concepto de estrategia discursiva enfatizado por muchos analistas críticos (Martin & Van Dijk, 1998; Wodak, 2003; Pardo, 2007, 2012), que puede interpretarse como un modo de revelar el sistema de creencias del enunciador (Van Dijk, 1999b). De este modo se profundiza el análisis dejando de lado la descripción de los hechos para adentrarnos en los procedimientos discursivos que permiten enmarcar los contenidos en un determinado posicionamiento.

Siguiendo con nuestro ejemplo, en esta etapa del análisis cobra protagonismo el análisis contextual. Debemos considerar las instancias de enunciación o lugar de las condiciones de producción y la instancia de recepción o lugar de las condiciones de interpretación (Charaudeau, 2003). Lo importante es estimular a los estudiantes para que reflexionen acerca de la relevancia que adquiere el contexto a la hora de otorgar sentido a un texto, es decir, de las características propias del momento de producción, circulación y consumo. Podría indagarse acerca de aspectos económicos, fuentes de financiación, controles que se ejercen, fuentes de información, conformación del mapa de medios del país. Con respecto a las dimensiones que forman parte de la competencia mediática, se consideran en esta instancia las referidas a los “procesos de interacción”, “de producción y difusión” y la dimensión “estética”.

De acuerdo con los textos aportados por los grupos de trabajo, las preguntas orientadoras pueden ser: ¿qué características definen el momento de producción de los textos?, ¿por dónde circulan?, ¿a quiénes están destinados?, ¿quién o quiénes hablan?, ¿desde qué lugar?, ¿con qué propósito?, ¿qué voces se introducen?, ¿cómo son introducidas?, ¿cómo y quién regula el producto mediático?, ¿cuál es la opinión de la o las audiencias? Para contestarlas es importante fomentar el rol de los estudiantes como investigadores. Podrían realizar entrevistas a los trabajadores de los medios para interiorizarse acerca de su funcionamiento; también a moderadores de comentarios digitales o a los propios

comentaristas, foristas, *bloggers*, etc. Asimismo, la aplicación de encuestas para conocer la reacción o las opiniones de las audiencias es un instrumento que puede enriquecer la investigación.

En la Tabla 2 presentamos las categorías que constituyen esta segunda dimensión del análisis:

Tabla 2. Dimensión interpretativa y sus categorías de análisis.

Práctica	Análisis (deconstrucción)		Categorías	Competencia mediática
Discursiva	Interpretativo	¿Qué características definen el momento de producción, circulación y consumo de los textos?, ¿por dónde circulan?, ¿a quiénes están destinados?, ¿quién o quiénes hablan?, ¿desde qué imagen? ¿con qué propósito? ¿qué voces se introducen?, ¿cómo son introducidas?, ¿cómo y quién regula el producto mediático?	Categorías discursivas (implicaturas, presupuestos recursos polifónicos, estrategias)	Dimensión “procesos de interacción”, “de producción y difusión” y “estética”

Por último, la dimensión explicativa busca esclarecer las relaciones entre las categorías discursivas analizadas y las características socioculturales más amplias que las definen y condicionan, así como dar cuenta del modo como estas participan en la definición de la estructura social. Aquí son relevantes los conceptos de poder, ideología y representaciones sociales que completan el análisis desde una perspectiva sociocognitiva y crítica. Las dimensiones “ideología y valores”, propias de la competencia mediática, se concretan en esta etapa. La Tabla 3 muestra los interrogantes que guían el análisis y las categorías y dimensiones por considerar:

Tabla 3. Dimensión explicativa y sus categorías de análisis

Práctica	Análisis (deconstrucción)		Categorías	Competencia mediática
Sociocultural	Explicativo	¿Qué intereses defienden los enunciadores?, ¿a quiénes representan?, ¿qué sistemas de creencias están en juego?, ¿qué representaciones se construyen?, ¿qué relaciones de poder están implicadas?	Categorías socioculturales y cognitivas (poder, ideología, representaciones sociales)	Dimensión “ideología y valores”

Por supuesto que este modelo de análisis también contempla la producción de textos mediáticos. En un segundo momento, los estudiantes dejarán de ser analistas y de reflexionar sobre los productos mediáticos para transformarse en productores y creadores de sus propios textos. En la instancia de producción juega un rol predominante la capacidad de transformar significados existentes o producir otros nuevos haciendo uso de las categorías lingüísticas y discursivas, incentivando la creatividad y la sensibilidad estética y manejando, cuando sea necesario, herramientas comunicativas propias de entornos multimodales. Las estrategias por desplegar en esta instancia siguen sosteniéndose en los niveles descriptivos, interpretativos y explicativos.

En la etapa de producción, el trabajo permanente de reflexión y resolución del problema retórico es fundamental. Siguiendo con nuestro ejemplo, según el tema elegido puede producirse un texto cuyo propósito sea opinar, concientizar, informar, generar alternativas de solución de acuerdo con el problema social investigado. Cada grupo podría tener que ocuparse de un género en particular. Lo importante sería incluir géneros tradicionales y también los propios de las nuevas tecnologías. De esta manera, la producción de un video, una publicación de *face*, un folleto, se harán según los intereses de cada grupo y las características de la audiencia. Cabe destacar que más allá de cuál sea el género elegido, es imprescindible una clara definición de la situación retórica. “Acerca de qué”, “para qué” y “a quién” son las preguntas básicas que los estudiantes deben plantearse y responder para adquirir gradualmente mayor autonomía a la hora de enfrentar el problema retórico, reflexionar sobre él, tomar decisiones y resolverlo.

Al evaluar las producciones, sería interesante que los diferentes grupos elaboraran una devolución del trabajo de sus compañeros destacando virtudes y cuestiones para mejorar, teniendo en cuenta las dimensiones descriptivas, interpretativas y explicativas. Como puede inferirse, la interacción, el diálogo, la colaboración entre pares siguen siendo

protagonistas, más aún cuando se necesita que los escenarios pedagógicos incorporen las nuevas prácticas comunicativas como un espacio para compartir, interpelar, construir y transformar significados.

3. Conclusión

Hoy más que nunca leer y escribir implican un saber hacer, esto es, asumir roles, construir identidades, ejercer poder. El avance tecnológico no solo requiere sujetos con destrezas para el manejo técnico de las TIC sino, especialmente, ciudadanos capaces de gestionar su propio aprendizaje, de generar soluciones y nuevas ideas, de trabajar en colaboración y en interacción constante con otros, de manejar los afectos, teniendo en cuenta las características del género y de la situación retórica a la que deben responder. El debate acerca de los perjuicios o beneficios que traen los nuevos lenguajes, que a veces se resume en distorsión versus creatividad y economía, deja de tener sentido cuando comprendemos que el desarrollo del pensamiento crítico y creativo debe ser uno de los objetivos prioritarios por alcanzar en el trabajo en las aulas.

En este sentido, en el presente trabajo hemos procurado dar cuenta de algunos conceptos teóricos que despierten y guíen la reflexión en torno a la compleja relación entre educación y medios. Los conceptos desarrollados contribuyen a responder las preguntas acerca del por qué, para qué y cómo enseñar el discurso de los medios en la institución escolar. Creemos que, en muchos casos, el docente carece de una base teórica fuerte y sólida y se ve bombardeado —y hasta invadido— por nuevos estilos y formatos discursivos que implican un gran desafío a la hora de abordarlos en su práctica áulica. De ahí que hayamos diseñado una propuesta para el análisis y la producción de textos mediáticos que tuvo en cuenta, por un lado, un marco teórico general relativo a la educación en medios y, por otro, las representaciones de alumnos y docentes acerca de la problemática. Aspiramos a que nuestro aporte contribuya a orientar las prácticas pedagógicas hacia uno de los objetivos prioritarios que debe organizarlas teniendo en cuenta las características de las sociedades modernas: la formación de sujetos capaces de comprender significados mediáticos, tanto explícitos como implícitos, superficiales y subyacentes; y competentes para producir otros nuevos que reflejen originalidad, creatividad, actitud crítica y compromiso social.

Referencias

- Albaladejo, T. (2007). Creación neológica y retórica en la comunicación digital. En R. Sarmiento & F. Vilches (eds.), *Neologismos y sociedad del conocimiento* (pp. 8189). Barcelona: Ariel.
- Álvarez, L. & Suárez, L.E. (2016). Análisis crítico del discurso en la apertura de los diálogos de paz en Colombia 2012. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 69-89. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4909>
- Alvermann, D.E. & Hagood, M.C. (2000). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in New Times. *Journal of Educational Research*, 93, 193-205.
- Avenidaño, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Beltrán, D. E. (2017). Redes sociales virtuales como dispositivos mediáticos contemporáneos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 105-123. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6190>
- Berlanga, I. (2013). El discurso en los medios digitales. *Principios de retórica clásica en las redes sociales. El caso Facebook*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Comunicación y Documentación.
- Buckingham, D. (2003). La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico. *Monografías Virtuales, Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, (1). Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/reflexion02.htm>.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353-374.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- De Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 95-118.
- De Fontcuberta, M. de & Guerrero C. (2007). Una propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de Información*, (20), 87-97.

- Dussel, I. (2011). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En I. Dussel, V. Minzi et al. (comps.), *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. (pp. 9-28). Villa María: Eduvim.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Logman.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T. (comp). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria* (pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19 (38), 75-82.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Gálvez, M. (2005). La educación en medios en Iberoamérica: la visión de expertos. *Comunicar*, (24), 35-40.
- García, F. (2010). Educación en medios ayer y hoy: tópicos, enfoques y horizontes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 279-298.
- García, A., Seglem R. & Share J. (2013). Transforming Teaching and Learning through Critical Media Literacy Pedagogy. *Learning Landscapes*, 6(2), 109-123.
- Grasso, M., Pagola L. & Zanotti, A. (2017). Políticas de inclusión digital en Argentina. Usos y apropiaciones dentro y fuera de la escuela. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 50, 95-107.
- Guerrero, I. & Kalman, J. (2010) La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 15 (44), 213-229.
- Hernández, N. (2014). La construcción mediática de perdedores y vencedores en el campo político: Análisis de las metáforas, tópicos y lexicalización. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 81-98.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2009) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Morata: Madrid.

- Luke, A. (2004). Two Takes on the Critical. In B. Norton & K. Toohey (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp.21-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, 22(11), 3-14.
- Martín, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 17-34.
- Martín, J. (2008). Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas. *Comunicar*, 15(30), 15-20.
- Martín, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>
- Martín, L. & Van Dijk, T. (1998). Había un problema y se ha solucionado. La legitimación de la expulsión de inmigrantes 'ilegales' en el discurso parlamentario español. En L. Martín & R. Whittaker (eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos* (pp. 169-234). Madrid: Arrecife.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- Morduchowicz, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. *Comunicar*, 16(32), 131-138.
- Pardo, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Chile: Frasis.
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41-62.
- Perelman Ch. & Olbrechts-Tyteca (1994) *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez, J.M. (2005) Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar*, (24), 21-24.
- Pérez, M.A. & Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34.
- Pujolá, J. T., García, M. A. et al. (2009): Textos generados en la web 2.0. En M. A. Penas & R. González (eds.), *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas* (pp. 279-299). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Román, M. & Murillo, J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educ. Pesqui*, 40(4), 869- 895.

- Romano, M.B. (2015). Ciudadanos indignados: Argumentación y emoción en comentarios digitales de lectores. *RILL Nueva época. Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, (20), 133-148.
- Romano, M.B. (2017). Educación y medios en la escuela secundaria argentina: la mirada de los estudiantes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29109>
- Rowse, J. & Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20 (1), 141-150.
- Sal, J.C. (2013) Comentario digital: género medular de las prácticas discursivas de la cibercultura. *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 2 (2), 152-171.
- Serna, J. & Díaz, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 165-180.
- Sunkel, G. & Trucco, D. (2014). Las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina. Visión panorámica. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 34, 21-38.
- Tirado, R., & Aguaded, I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, (363), 230-255.
- Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina*. Buenos Aires: Unicef.
- Van Dijk, T. (1999a). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.
- Van Dijk, T. (1999b). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Fairclough & M. Meyer (eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-176). Barcelona: Gedisa.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: Unesco.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak & M. Meyer (eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-141). Barcelona: Gedisa.



Parque principal de Soracá, Boyacá

PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

**PEDAGOGY OF LANGUAGE
PÉDAGOGIE DU LANGUAGE
PEDAGOGIA DA LINGUAGEM**

La comprensión lectora y el rendimiento escolar*

MIGUEL ÁNGEL GARCÍA GARCÍA**
MAYRA ALEJANDRA ARÉVALO DUARTE***
CÉSAR AUGUSTO HERNÁNDEZ SUÁREZ****

Recepción: 17 de octubre de 2017

Aprobación: 28 de enero de 2018

Forma de citar este artículo: García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.

* Artículo de investigación, proviene del proyecto “La comprensión lectora: TIC en el contexto escolar” de la Maestría en Educación de la Universidad de Pamplona, avalada por el Grupo de Investigación en Pedagogía y Prácticas Pedagógicas (GIPEPP) en la Línea de Investigación Lenguaje y Saberes.

** Mg. Educación y TIC, Universidad de Salamanca, España. Docente Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Grupo de Investigación en Pedagogía y Prácticas Pedagógicas (GIPEPP). Línea de Investigación Lenguaje y Saberes. Correo electrónico: miguelangelgg@ufps.edu.co

*** Doctora en Educación y TIC, Universidad de Salamanca, España. Docente Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: mayraarevalo@ufps.edu.co

**** Magíster en Enseñanza de las Ciencias, Universidad Nacional Experimental de Táchira, Venezuela. Docente Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: cesaraugusto@ufps.edu.co

Resumen

Este escrito pretende determinar las posibles relaciones entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su desempeño académico. Se realiza un estudio descriptivo y un análisis estadístico correlacional. Se aplicó el instrumento Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC) a estudiantes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 13 y 14 años del grado noveno de educación básica de una institución educativa pública. A partir del análisis descriptivo, los estudiantes presentan dificultades en el orden textual, inferencial y contextual; en el análisis correlacional de los datos de las diferentes asignaturas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas) tienen una correlación significativa positiva, pero no significa necesariamente la existencia de una relación de causa-efecto.

Palabras clave: comprensión lectora, rendimiento escolar, estrategias de aprendizaje.

Reading Comprehension and School Performance

Abstract

This study is aimed to determine the relationships between the level of reading comprehension of the students and their academic performance. A descriptive study and a correlational statistical analysis are carried out. The Reading Competency Test for High School was applied to students of both sexes among ages of 13 and 14 of the ninth grade of basic education of a public educational institution. From the descriptive analysis the students present difficulties at a textual, inferential and contextual level; in the correlational analysis of the data of the different subjects (natural sciences, social sciences, Spanish language and mathematics) they have a positive significant correlation, but it does not necessarily mean the existence of a cause-effect relationship.

Keywords: reading comprehension, school performance, learning strategies.

La compréhension de lecture et la réussite scolaire

Résumé

Cet écrit vise à déterminer les possibles rapports entre le niveau de compréhension de lecture des apprenants et leurs résultats académiques. On a réalisé une étude descriptive et une analyse statistique de corrélation. On a utilisé l'instrument Épreuve de Compétence de Lecture pour Éducation Secondaire (*CompLEC*) avec des élèves de deux sexes, à la tranche d'âge de 13 et 14 ans, de la 3^{ème} d'une institution éducative du secteur

publique. À partir de l'analyse descriptive, les apprenants présentent des difficultés concernant l'ordre textuel, inférentiel et contextuel. Dans l'analyse de corrélation des données de différents cours (Sciences Naturelles, Sciences Sociales, Espagnol et Mathématiques) ils ont une corrélation significative positive, mais cela ne montre pas forcément l'existence d'un rapport de cause-effet.

Mots clés: compréhension de lecture, réussite scolaire, stratégies d'apprentissage.

Compreensão em Leitura e Desempenho Escolar

Resumo

Este artigo tem como objetivo determinar as possíveis relações entre o nível de compreensão de leitura dos alunos e seu desempenho acadêmico. Um estudo descritivo e uma análise estatística correlacional são realizados. O instrumento do Teste de Competência de Leitura para o Ensino Secundário (CompLEC) foi aplicado a estudantes de ambos os sexos com idades entre 13 e 14 anos do nono ano do ensino médio de uma instituição pública de ensino. A partir da análise descritiva, os alunos apresentam dificuldades na ordem textual, inferencial e contextual; na análise correlacional dos dados das diferentes disciplinas (Ciências Naturais, Ciências Sociais, Língua Espanhola e Matemática), elas têm uma correlação positiva significativa, mas não significa necessariamente a existência de uma relação de causa e efeito.

Palavras-chave: compreensão de leitura, desempenho escolar, estratégias de aprendizagem.

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por interpretar o producir textos y contenidos. El desenvolvimiento dentro del orden social, político, cultural y demás ámbitos se encuentra mediado por la capacidad para utilizar códigos y competencias para manejar el carácter especializado de los conocimientos. En otras palabras, el ejercicio de la comprensión lectora es una práctica cotidiana e imperativa en la configuración del mundo contemporáneo. De este modo, los aprendizajes autónomos de la sociedad del conocimiento a lo largo de la vida de un individuo se fundamentan en la comprensión de lectura. Más aun, cuando los conocimientos propios de los ciclos básicos de formación son insuficientes y deben ser actualizados constantemente debido al carácter cognitivo y a las transformaciones continuas que han asumido la mayoría de las actividades de la sociedad actual.

El propósito inherente de la lectura es la comprensión. Lo cual supone la capacidad del lector de disponer y utilizar diferentes estrategias que le ayuden a comprender distintos textos, intenciones textuales, objetivos de lectura y a resolver múltiples situaciones para hacer propio un determinado contenido. Se resalta que la comprensión es un proceso de carácter estratégico (Nieto, 2006; Muñoz & Ocaña, 2017).

En este sentido, Solé (2012) afirma que el proceso de lectura debe asegurar la comprensión a través de la puesta en marcha de diferentes acciones que permitan a quien lee activar sus conocimientos previos para construir ideas sobre el contenido, organizar la información relevante, detenerse cuando lo requiera e incluso regresar y reflexionar; lo que implica espacios para desarrollar una lectura individual sin eliminar la posibilidad de concurrencias de diálogo y discusión. En este orden de ideas, la lectura en contextos académicos ha cobrado mayor importancia y está llamada a participar cada vez más activamente de los procesos de aprendizaje continuo y aprendizaje para la vida.

En cuanto a la definición de lectura, Solé (2012) sostiene que una definición más compleja de la lectura tiene más posibilidades de ser integral. Puesto que entender la lectura como simple decodificación es limitar los fines y los efectos que la lectura tiene en el aprendizaje. De acuerdo con esto, la OCDE (2006, p.48) entiende la lectura como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”. Se trata de una definición más amplia que implica leer para varios fines, establecer estrategias de lectura que comprenden la comprensión y la autorregulación. Así mismo, se hace énfasis en la posibilidad que ofrece la lectura para que el sujeto-lector se desenvuelva y participe en la sociedad activamente.

La lectura, como una tarea compleja, requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la construcción de significados y la comprensión. Por tanto, la lectura supone por definición una actividad estratégica que afecta la comprensión; por eso es necesario saber cuáles son las estrategias que afectan en mayor grado el nivel de comprensión, cuál es el uso que hacen los estudiantes de las estrategias en relación con su nivel de comprensión, y cómo se relaciona la comprensión y el rendimiento académico.

Si bien las investigaciones adelantadas frente a la comprensión lectora muestran evidencia teórica concluyente que sostiene resultados positivos en la aplicación de estrategias didácticas encaminadas a desarrollar la comprensión (Muñoz & Ocaña, 2017), el camino aún no se agota, puesto que, a pesar de los nuevos fundamentos teóricos, los estudiantes todavía no muestran mejores resultados (Ortiz, 2008).

Al respecto, escribe Solé (2012) que existe la tendencia equivocada a pensar que

un estudiante, que ha aprendido a leer, podrá usar sin problemas la lectura para aprender a partir de distintos textos, como por ejemplo los textos disciplinares, —de elevada densidad léxica e informativa, de estructura expositiva, que presuponen conocimiento específico, que pueden presentar perspectivas distintas sobre una misma cuestión. (p. 52)

Los resultados de las investigaciones y las pruebas internacionales niegan constantemente este supuesto y revelan que la competencia lectora no se aplica indefinidamente, ni que existen estrategias que el estudiante maneja de manera innata, sino que es preciso participar en experiencias significativas que permitan al lector modelar, aprehender nuevas estrategias para asumir dichas situaciones.

Queda claro que no se nace con la habilidad de leer y que su aprendizaje requiere un incomparable esfuerzo en tiempo y dedicación (Sweet & Snow, 2003). Desarrollar la comprensión lectora, por lo tanto, exige un proceso complejo que no descansa exclusivamente en las estrategias de comprensión. Existen otras dimensiones, aspectos que afectan la tarea del lector, más aun cuando la lectura responde a cambios culturales y construcciones sociales, económicas y tecnológicas, entre otras (Ferreiro, 2002; Cassany, 2006).

Vale recordar que dentro de las funciones principales de la educación básica secundaria establecidas por la Ley General de Educación de 1994 está la de formar estudiantes capaces de comprender textos, tarea aún pendiente. En este sentido, la experiencia de la práctica del aula permite evidenciar las deficiencias en cuanto a comprensión lectora por

parte de los estudiantes y la falta de claridad de los mismos docentes a la hora de desarrollarla en ellos (Sánchez, García & Rosales, 2010).

Solé (2012) plantea que existe una relación estrecha entre la competencia lectora y el aprendizaje; concomitante a la comprensión y como condición de esta, el uso de estrategias participa del proceso de construcción de significados que debe culminar en nuevos aprendizajes. En el contexto escolar, según las investigaciones, hay muchas variables predictivas del rendimiento académico, como la motivación, la responsabilidad y la personalidad, el estrato económico, el tiempo de dedicación, el uso de estrategias de estudio, altas expectativas, entre otras (Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007).

Dentro de este abanico de variables, este escrito se centra y analiza la relación que se plantea entre el nivel de comprensión y el rendimiento académico. No se trata de una relación evidente, dado que en el caso del rendimiento académico, depende de aquello que los docentes consideren importante aprender y evaluar en sus asignaturas, puesto que no todos los maestros tienen en cuenta los mismos criterios, ni se orientan en la práctica bajo las mismas perspectivas pedagógicas, metodológicas y didácticas. A pesar de esta variabilidad, mucho de lo que se hace en el aula recurre a la lectura como medio de aprendizaje y puede dar indicios del uso de estrategias y su influencia en la comprensión de lectura.

La importancia de reconocer la relación entre el nivel de comprensión y el rendimiento académico, a diferencia de otras variables predictivas propias del rendimiento académico, es que en este caso se pueden adelantar acciones de diseño pedagógico e implementación didáctica orientadas hacia el mejoramiento de la comprensión lectora, contrario a la dificultad de afectar variables tales como la condición socioeconómica, el nivel de escolaridad de los padres, entre otras.

El contexto de la educación básica y media evidencia que los docentes dan por sentada la capacidad de comprensión lectora de sus estudiantes, hecho que se contradice con la situación real. Del mismo modo, la revisión de los antecedentes muestra que existen casos en que los profesores no perciben con claridad la relación entre las estrategias de lectura (crítica) y la comprensión de los estudiantes, lo que agudiza los bajos resultados (Moreno, 2005; Solé, 2007; Sánchez, García & Rosales, 2010; Avenaño, 2016).

Una revisión en Colombia de los trabajos sobre investigación en comprensión lectora permite encontrar experiencias, propuestas y prácticas académicas que dan cuenta de la relevancia que ha venido adquiriendo el desarrollo de la comprensión

lectora en el país. En el ámbito universitario se evidencia un esfuerzo comprometido de sistematización y de implementación de propuestas (May et al., 2001; Barletta, 2001; López & Arciniegas, 2003; Perilla, Rincón, Gil & Salas, 2004; Grupo Heterolalia, 2007; Grupo de Investigación DiLeMa, 2008a, 2008b; Galindo & Moreno, 2014; Serna & Díaz, 2015). En cuanto a la educación secundaria y media, no existen abundantes publicaciones sobre el tema. A pesar de ello, las investigaciones encontradas superan el simple diagnóstico y presentan propuestas y estrategias interesantes encaminadas a mejorar la comprensión, como la realizada por Muñoz y Ocaña (2017), y la enseñanza del ensayo argumentativo (Ochoa & García, 2013).

1. Método

1.1 Diseño y naturaleza de investigación

El nivel de este estudio corresponde a una investigación cuantitativa, y el diseño utilizado es una investigación no experimental (*ex post facto*) de tipo correlacional. Las variables que se correlacionan en este estudio son las siguientes: comprensión de lectura y rendimiento académico. El tipo de coeficiente correlacional que se utilizó fue el *Pearson* (*r*), el cual es pensado para variables cuantitativas, y es un índice que mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente.

1.2 Población y muestra

La población corresponde a 97 estudiantes del grado noveno de educación básica de la Institución Julio Pérez Ferrero (Cúcuta, Colombia), que no superan los 14 años. La muestra quedó conformada por 91 estudiantes (65 de la mañana y 26 de la tarde; 47 niños y 44 niñas), que corresponde al 93.8 % de la población. El porcentaje restante pertenece al número de estudiantes que no asistió el día de la aplicación de los instrumentos o que fueron excluidos porque se evidencia que llenaron la prueba sin leer o respondieron al azar. Todos los estudiantes que presentaron la prueba cumplen el rango de 13-14 años. Se trata de una muestra intencional, porque los criterios para su selección están enmarcados en la disponibilidad de los estudiantes y los espacios como recursos con los que se pudo contar para la investigación.

1.3 Variables

Comprensión de lectura. Se mide a través de tres niveles de comprensión: *nivel textual*, que se refiere a la capacidad de identificar la información. El segundo nivel, denominado *inferencial*, mide la capacidad de establecer relaciones entre las ideas, y el *nivel contextual*, relacionado con la valoración y validación de la información a partir del con-

texto (Tabla 1). La variable de comprensión se evalúa a través del instrumento de lectura (CompLec), (Llorens et al., 2011).

Tabla 1. Variable comprensión de lectura.

Variable 1	Nivel	Componente	Distribución de preguntas CompLec
Comprensión de lectura	Nivel textual: literalidad	Habilidad de ubicar e identificar la información	2, 5, 7, 14, 15
	Nivel inferencial: integración, interpretación, construcción del significado	Capacidad de establecer relación entre las ideas	4, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 20
	Nivel contextual: validez, reflexión y valoración	Capacidad de analizar de forma crítica el contenido	1, 3, 6, 12, 19

Rendimiento académico. Se obtuvo a partir del promedio de la nota de los periodos I, II, y III del registro académico del año 2014, época en la que la mayoría de los estudiantes del estudio se encontraban cursando el grado octavo. Las asignaturas que se tienen en cuenta son: Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La escala de evaluación es de (1-5), donde de 1 a 2.9 es desempeño bajo, de 3 a 3.9 es desempeño básico; de 4 a 4.5 es desempeño alto y de 4.6 a 5 desempeño superior.

2. Técnicas e instrumentos y análisis de la información

El instrumento utilizado para la recolección de información es la “Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLec)”, (Llorens et al., 2011). Prueba creada para estudiantes entre 11 y 14 años, resultado de una investigación que arrojó un test de lectura baremado y con propiedades psicométricas de fiabilidad, homogeneidad y validez satisfactoria para el campo de la investigación. El instrumento, además de estar creado por especialistas, fue sometido a diferentes pruebas piloto en las que participaron en la aplicación definitiva un total de 1854 estudiantes.

La tabla de registro de notas recoge el nombre del estudiante, el género, el promedio de rendimiento académico de los tres primeros periodos en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (plataforma de la Institución “OVY”). Además, incluye el total de preguntas correctas por estudiante del instrumento *CompLec*, y detalla el resultado por estudiante de cada uno de los niveles de comprensión (recuperación, integración y contextualización). Así mismo, presenta información sobre la identificación de la clase de texto por parte del estudiante.

Se utilizó el programa para análisis estadístico SPSS, para el análisis de correlación se empleó el coeficiente de Pearson (r), que puede calcularse en cualquier grupo de datos; sin embargo, la validez del test de hipótesis sobre la correlación entre las variables requiere en sentido estricto (Altman, 1997): a) que las dos variables procedan de una muestra aleatoria de individuos, b) que al menos una de las variables tenga una distribución normal en la población de la cual procede la muestra. Para el cálculo válido de un intervalo de confianza del coeficiente de correlación de r ; ambas variables deben tener una distribución normal. La cuantificación de la fuerza de la relación lineal entre dos variables cuantitativas se estudia por medio del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson (Dawson-Saunders & Trapp, 1996; Milton & Tsokos, 2001; Martín & Luna del Castillo, 1993). Dicho coeficiente oscila entre -1 y $+1$. Un valor de -1 indica una relación lineal o línea recta positiva perfecta. Una correlación próxima a cero indica que no hay relación lineal entre las dos variables.

3. Resultados, descripción y análisis de los resultados

3.1 Análisis comprensión lectora

Tabla 2. Descriptivos de la comprensión lectora de las cuatro asignaturas.

Descriptivos						
Asignaturas	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	Sesgo Estandarizado	Curtosis Estandarizada
Biología	1,9	4,2	2,99	0,53	-0,04	-0,99
Ciencias Sociales	2,3	4,5	3,23	0,47	1,23	0,21
Lengua Castellana	1,4	4,5	3,01	0,64	-0,25	0,22
Matemáticas	1,9	4,5	3,17	0,55	1,38	0,02

Como se puede observar en la Tabla 2 y apoyados en una escala calificativa de 0 a 5 (siendo 5 la nota máxima), en la asignatura de Lengua Castellana los estudiantes de la muestra presentan la calificación más baja. En cuanto a la calificación más alta, se observan promedios muy similares entre las diversas asignaturas. Además, Ciencias Naturales y Lengua Castellana presentan en los estudiantes de la muestra la calificación promedio más baja, y la asignatura de Ciencias Sociales es la que ofrece el promedio más alto.

Con el fin de determinar si la muestra proviene de una distribución normal, tanto el sesgo estandarizado como la curtosis estandarizada permiten verificar esta condición. Como se puede observar en las cuatro asignaturas, los valores obtenidos para estos esta-

dísticos se encuentran dentro del rango $[-2,2]$, lo que es evidencia suficiente para afirmar que los datos son provenientes de una distribución normal.

Lo anterior es verificable de forma gráfica (Figura 1) a través de la utilización de los diagramas de cajas y bigotes en donde los valores mínimo y máximo se ubican en los extremos de los bigotes, y los cuartiles se distribuyen horizontalmente para formar la caja con el fin de identificar cómo se distribuyen los datos alrededor del estadístico central (la mediana) vislumbrando su variabilidad. Por ejemplo, en el gráfico de la asignatura de Matemáticas, se observa que en la parte izquierda de la caja se aglutina la mayor parte de las puntuaciones. Ello indica que las calificaciones comprendidas entre el 25 % y el 50 % de la muestra presentan mayor variabilidad en comparación con las calificaciones comprendidas entre el 50 % y el 75 %. Cuando se comparan los bigotes, el de la izquierda resulta ligeramente menor que el de la derecha, lo que indica que el 25 % de las calificaciones más bajas están más densamente concentradas que el 25 % de las calificaciones más altas.

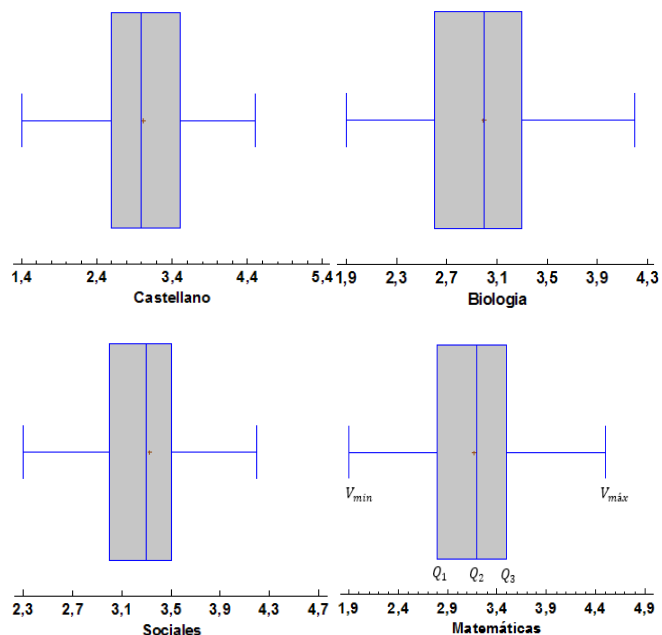


Figura 1. Diagramas de cajas y bigotes para verificar la normalidad de las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Ciencias Sociales.

Un aspecto interesante para la investigación es determinar el nivel de respuestas correctas observables en los estudiantes de la muestra, dado que el instrumento CompLEC se compone de 20 ítems, se procedió a generar cuatro rangos para el número de respuestas acertadas (ver Tabla 3).

Tabla 3. Rangos de respuestas acertadas de la aplicación del instrumento CompLEC

Rango	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 correctas	23	25,3
De 6 a 10 correctas	60	65,9
De 11 a 15 correctas	8	8,8
De 16 a 20 correctas	0	0,0
Total	91	100,0

Como se puede observar en la Tabla 3, aproximadamente el 66 % de los estudiantes evaluados respondió correctamente entre 6 y 10 ítems de la prueba aplicada. Cabe destacar que ningún estudiante acertó más de 15 ítems. Este resultado se identifica totalmente con los diagnósticos internacionales de las pruebas Pisa y los resultados nacionales de las pruebas Saber, que evidencian dificultades de los estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura (Icfes, 2013). Sánchez, García y Rosales (2010) al respecto manifiestan que se ha avanzado mucho sobre lo que se puede hacer en el aula para mejorar la comprensión lectora, sin embargo, dichos avances no se han transferido a las prácticas de enseñanza aprendizaje.

A continuación se presenta el número de ítems resueltos correctamente en cada uno de los niveles de la comprensión lectora (ver Tabla 4).

Tabla 4. Número de aciertos por nivel de comprensión.

Nivel textual o recuperación			Nivel inferencial o de integración			Nivel contextual		
N.º de aciertos	Fr	%	N.º de aciertos	Fr	%	N.º de aciertos	Fr	%
0	16	17,6	0	2	2,2	0	7	7,7
1	22	24,2	1	6	6,6	1	13	14,3
2	28	30,8	2	13	14,3	2	34	37,4
3	19	20,9	3	26	28,6	3	23	25,3
4	3	3,3	4	21	23,1	4	10	11,0
5	3	3,3	5	16	17,6	5	4	4,4
Total	91	100,0	6	3	3,3	Total	91	100,0
			7	4	4,4			
			8	0	0,0			
			9	0	0,0			
			10	0	0,0			
			Total	91	100,0			

De la Tabla 4, se destaca el alto número de estudiantes que no acertaron en ningún ítem de este primer nivel, que tal como se explicó en el marco teórico se refiere a la recuperación de información, esto es, resolver preguntas que se encuentran textualmente dentro de la lectura e identificar con diferentes términos lo mismo que dice el texto. Llama la atención igualmente el bajo número de estudiantes que demostraron dominio de los procesos asociadas a este nivel (4 y 5 ítems correctos).

Autores como Belmonte (2006) concuerdan en que para alcanzar la comprensión de lectura se llevan a cabo diferentes procesos que inician todos con la decodificación o nivel literal hasta la representación de niveles superiores en los que se crea, modifica, elabora e integra la representación de lo leído a la estructura del conocimiento del lector.

Frente al nivel inferencial, se evidencia que cerca del 84 % de los estudiantes de la muestra respondió correctamente entre 2 y 5 ítems de un total de 10, lo que se manifiesta como una debilidad en las competencias asociadas a este nivel. Según OCDE (2006), Cisneros, Olave y Rojas (2012) y León (2003), en la construcción de inferencias, el lector, a partir de su experiencia complementa la información del texto a través de deducciones, conjeturas, supuestos y síntesis que el texto no explicita. Vale aclarar que la inferencia es el elemento imprescindible y eje generador de la comprensión, puesto que permite una aproximación al análisis de los subprocesos de la lectura (Borrero, 2008). Una comparación de los datos recogidos en la Institución con la revisión de la literatura evidencia la similitud en cuanto a la dificultad que presentan los estudiantes para realizar inferencias no solo en secundaria, sino también en la educación superior.

En el nivel de la lectura contextual, cabe destacar que aproximadamente el 60 % de los estudiantes de la muestra se encuentra en el rango de 0 a 2, y que un poco más del 4 % contestó los cinco ítems. Lo cual evidencia una debilidad en la capacidad de saber qué hacer con los contenidos y los datos.

Frente a estos tres niveles de lectura (interpretación, inferencia y contextualización), Sánchez, García y Rosales (2010) aclaran que cada uno de los niveles de lectura aporta al proceso de comprensión y que no se dan de modo sucesivo o acumulativo sino que se interrelacionan, así que la existencia de un primer nivel no implica el éxito en el segundo o tercer nivel de comprensión. Es decir, que la correcta realización de un nivel no implica la superación del siguiente. Para nuestro estudio existe una tendencia significativa que evidencia que las dificultades se presentan en los tres niveles, mostrando mayor dificultad en el nivel inferencial y contextual.

El instrumento utilizado *CompLEC* consta de cinco textos, cada uno de ellos configurado bajo una tipología textual específica, es decir, que a partir de la intencionalidad definida le corresponden unas características propias en cuanto a estructura. Lo cual ofrece mayores posibilidades de análisis del proceso de comprensión. Por ello, a continuación se presenta un informe descriptivo en donde se muestra si el estudiante identificó correctamente la estructura textual, lo cual según Solé (2007) y Van Dijk y Kintsch (1983) es fundamental en el proceso de comprensión lectora.

Tabla 5. Identificación de la estructura textual

Clase de Texto	(Texto 1). El calentamiento global. (Texto discontinuo-expositivo)		(Texto 2). El lenguaje de las abejas. (Texto Expositivo – continuo)		(Texto 3). Energía nuclear (Texto argumentativo– continuo)		(Texto 4). Accidentes de tráfico. (Texto discontinuo informativo)		(Texto 5). Siéntese en sillas adecuadas. (Texto expositivo –continuo)	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Sí	23	25,3	20	22,0	32	35,2	41	45,1	24	26,4
No	68	74,7	71	78,0	59	64,8	50	54,9	67	73,6
Total	91	100,0	91	100,0	91	100,0	91	100,0	91	100,0

De la Tabla 5 se puede evidenciar que más del 60 % de los estudiantes de la muestra presentó dificultades para identificar adecuadamente las características de los textos 1, 2, 3 y 5; de igual modo se presentan dificultades para relacionar la superestructura (Van Dijk & Kintsch, 1983) y con ello problemas en la elección de estrategias para adelantar la lectura. Los textos (1, 2 y 5) presentan características propias del texto expositivo y guardan un resultado semejante en cuanto a los bajos resultados que presentan los estudiantes para identificarlos. Lo cual sugiere precarios conocimientos en lo relativo a la estructura expositiva, debido a razones aún no precisadas que pueden o no estar relacionadas con la ausencia de textos científicos en las prácticas de aula.

Autores como Coll (2005), afirman que la lectura en la sociedad de la información se convierte en una herramienta poderosa de producción de conocimiento y, en este sentido, Coiro (2003) explica que no es exactamente igual la lectura de un texto continuo, secuencial, tradicional a un texto discontinuo, puesto que este último aunque presenta información organizada, no lo hace necesariamente de forma progresiva y secuencial, y por tanto su lectura exige nuevas estrategias y recursos por parte del lector.

Si bien las estructuras textuales son independientes del contenido, influyen en la organización de este. Según Solé (2007), la activación de conocimientos previos referente a la organización del texto permite definir con mayor claridad qué esperar de este y, por

tanto, cómo desarrollar mejor las estrategias que mejoran la comprensión, así mismo la estructura textual responde directamente a la intención del autor del texto.

3.2 Análisis de correlación

La correlación entre dos variables puede ser negativa o positiva. Se dice que existe correlación negativa entre dos variables si a medida que una aumenta, la otra disminuye y viceversa. Existe correlación positiva si al aumentar una variable la otra también aumenta o si disminuyen las dos. Hay que aclarar que el hecho de que dos variables estén correlacionadas positiva o negativamente, no es lo mismo que entre ellas exista una relación causa-efecto. Por ello, en esta investigación se busca determinar la posible existencia de correlación entre el nivel de desempeño en algunas áreas básicas de formación y el número de aciertos obtenidos por los estudiantes en la prueba CompLEC, a través de la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson (ver Tabla 6).

Tabla 6. Coeficiente de correlación de Pearson prueba CompLEC y las áreas de formación básica.

	Biología	Ciencias Sociales	Lengua castellana	Matemáticas	Comprensión
Ciencias naturales	1	0,4848**	0,4750**	0,5805**	0,4574**
Ciencias sociales	0,4848**	1	0,4571**	0,5681**	0,4448**
Lengua castellana	0,4750**	0,4571**	1	0,5471**	0,4774**
Matemáticas	0,5805**	0,5681**	0,5471**	1	0,4595**
Comprensión	0,4574**	0,4448**	0,4774**	0,4595**	1

** La correlación es significativa al 1 % (bilateral)

En la Tabla 6 se muestran las correlaciones momento de Pearson entre cada par de variables. El rango de estos coeficientes de correlación varía en el intervalo de [-1, 1] y miden la fuerza de relación lineal entre las variables. Se destacan los siguientes pares de variables: Biología y Ciencias Sociales, Biología y Lengua castellana, Biología y Matemáticas, Biología y Comprensión, Ciencias Sociales y Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Matemáticas, Ciencias Sociales y Comprensión, Lengua castellana y Matemáticas, Lengua castellana y Comprensión, Matemáticas y Comprensión, ya que presentan correlaciones significativamente diferentes de cero y positivas; por lo tanto, según los datos obtenidos en esta muestra, si un estudiante obtiene buenos resultados en Biología, se esperaría que también obtenga buenos resultados en Ciencias Sociales o en Lengua Castellana o en Matemáticas o en Comprensión Lectora.

4. Discusión y conclusiones

Frente al objetivo que busca establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su posible relación con el desempeño escolar se encontró que en el *nivel textual*, en el cual se extrae información explícita del texto y se pregunta por el contenido, se evidencia una importante dificultad que muestra que aunque los estudiantes decodifican el texto, siguen aún sin entender a qué se refieren muchas de las ideas leídas y les cuesta expresar las afirmaciones del texto en sus propias palabras.

Sin embargo, las dificultades de comprensión lectora más importantes se concentran en el *nivel inferencial* y el *nivel contextual*. En el primero, el estudiante construye el significado y establece la relación de las ideas incluyendo información implícita, al realizar procesos de análisis, síntesis, inducción, deducción, etc. En este nivel se presenta mayor dificultad con problemas para deducir, analizar y concluir información nueva a partir de la que se encuentra en el texto. Esta debilidad ofrece una oportunidad clave para trabajar en procesos de inferencia y en estrategias de comprensión lectora.

En último término, el *nivel contextual* busca medir la capacidad para ubicar en un entorno de sentido la información del texto, lo cual significa en términos prácticos conocer la intención comunicativa del autor y de sus afirmaciones, valorar la utilidad del contenido, la validez de los argumentos, la pertinencia de la superestructura elegida y su coherencia con la intención comunicativa, así como analizar de forma crítica el contenido. Se evidencia, entonces, como posibilidad de mejoramiento, el desarrollo de la lectura crítica y el trabajo con estructuras textuales en orden a desarrollar estrategias de comprensión lectora pertinentes que no excluyan los procesos reflexivos, evaluativos, críticos y escriturales derivados (Avendaño, 2016).

Al revisar los porcentajes generales se evidencia que cerca del 90 % de los estudiantes solamente resolvió correctamente menos de la mitad de las preguntas propuestas. Este mismo análisis permite establecer la consecuente correlación de los tres niveles de lectura analizados. Así mismo, estos resultados concuerdan con el nivel alcanzado en las pruebas Saber, grado 9, que ubican al 79 % de los estudiantes de la Institución en el 2014 en los niveles de insuficiente y mínimo, y al 0 % de estudiantes en el nivel avanzado (Documento MEN- Reporte de Excelencia 2015, Día de la Excelencia, para el establecimiento educativo Julio Pérez Ferrero).

Frente a los datos recogidos de rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas elegidas, el análisis estadístico establece la existencia de una correlación significativa positiva, lo que significa que los datos de las diferentes materias tienen una

covariación conjunta y próxima, es decir, que si un estudiante obtiene buenos resultados en Biología (Ciencias Naturales), se esperaría que también obtenga buenos resultados en Ciencias Sociales o en Lengua castellana o en Matemáticas. En este mismo sentido se establece la correlación positiva con el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes y su rendimiento en los cuatro campos del saber analizados.

Vale aclarar que la existencia de la correlación entre variables no significa necesariamente la presencia de una relación de causa-efecto entre la comprensión lectora y el rendimiento académico. Al aproximarse a la situación de pérdida de asignatura, muchas y disímiles causas pueden ser las razones de bajo rendimiento, así mismo el docente puede dar mayor o menor importancia a la comprensión lectora como criterio de aprobación. Sin embargo, esta correlación en las variables deja abierta la puerta para plantear la necesidad de formar en comprensión lectora y la exigencia de la búsqueda de una educación más integral y de calidad.

En este sentido, investigaciones como la de Gómez, García, Vila, Elosúa y Rodríguez (2014), apoyan la relación de las habilidades de lectura y los logros académicos, principalmente porque entienden la comprensión lectora como una poderosa herramienta de aprendizaje y medio para construir significados y nuevos conocimientos. Así mismo, evidencian la existencia de una correlación entre los procesos propios de la construcción del significado, tales como actualización, conexión e integración de información e inhibición propios de la comprensión lectora y las variables cognitivas superiores: *memoria de trabajo* (WM) y “uid intelligence”. La capacidad de memoria de trabajo (WM) se refiere a la cantidad de elementos que se pueden recuperar durante una tarea compleja. Mientras que la “uid intelligence” es la capacidad de un individuo para razonar y dar solución a problemas novedosos.

En otras palabras, estos autores encuentran que las habilidades de comprensión lectora se vinculan con los procesos ejecutivos de la memoria de trabajo, demostrando que los estudiantes que tienen una puntuación baja en las medidas de la memoria de trabajo (WM) suelen tener un rendimiento por debajo de los estándares esperados en diferentes áreas académicas (Lenguaje y Matemáticas). Es decir, en sus resultados encontraron que los procesos ejecutivos y la comprensión de lectura contribuyeron de forma independiente para explicar una cantidad relevante de la varianza en las medidas de logro académico de los estudiantes. De esta manera concluyen que los procesos ejecutivos de la memoria de trabajo tienen capacidad de predecir el nivel de comprensión lectora y guardan correlación con el desempeño académico.

Tal como se evidencia en la revisión de la literatura y en los resultados del presente trabajo, la comprensión de texto es una tarea cognitiva altamente exigente que implica el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado (Van Dijk & Kintsch, 1983; Snow & Sweet, 2003), por lo tanto, la correlación entre los procesos ejecutivos de la memoria de trabajo (WM) y los procesos de comprensión lectora no es inesperada (Gómez et al., 2014). Sin embargo, estos resultados muestran, para la presente investigación, una nueva relación entre comprensión lectora e inteligencia, que puede convertirse en un camino de profundización en cuanto permite ensanchar los horizontes del problema.

En este mismo orden de ideas, Salmerón, García y Vidal-Abarca (2018) abren una nueva puerta, al evaluar los procesos de comprensión lectora en internet frente a los procesos de la memoria de trabajo (WM), por cuanto evidencian que la lectura de internet supone una carga adicional en detrimento de la comprensión, debido a nuevas tareas que asume el lector, tales como la evaluación crítica de contenidos, la navegación, la integración de información de hipertextos, etc. En este sentido, se abren nuevos espacios de reflexión sobre la comprensión y el aprendizaje en el contexto de la sociedad del conocimiento, caracterizados porque van más allá de la escuela y se extienden a lo largo de la vida de los sujetos.

Referencias

- Altman, D. A. (1997). *Practical Statistics for Medical Research*. London: Chapman & Hall.
- Avendaño, G. S. (2016). La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>.
- Barletta, N. (2001). Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular. En *I Coloquio internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Universidad del Valle. Cartagena, Colombia.
- Belmonte, E. (2006). *Marcos teóricos de las pruebas PISA. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. España: Inecse.
- Borrero, L. (2008). *Enseñando a leer: teoría y práctica e intervención*. Bogotá: Norma.
- Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación Educadores*, 15(1), 45-61. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.3>
- Coiro, J. (2003). Comprensión de lectura en internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. *Eduteka*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/180/1>
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Dawson-Saunders, B. & Trapp, R.G. (1996). *Bioestadística médica*. México: El Manual Moderno.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galindo, A. & Moreno, L. M. (2014). Formación bilingüe en licenciatura de Lenguas Modernas y comprensión lectora argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 171-190. <https://doi.org/10.19053/0121053X.2345>.
- Gómez, I. M., García, J. A., Vila, J. O., Elosúa, M. R. & Rodríguez, R. (2014). The Dual Processes Hypothesis in Mathematics Performance: Beliefs, Cognitive Reflection, Working Memory and Reasoning. *Learning and Individual Differences*, (29), 67-73.
- Grupo de Investigación DiLeMa. (2008a). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la educación básica y media colombiana*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Grupo de Investigación DiLeMa. (2008b). *Propuestas dirigidas a los establecimientos educativos para cualificar los procesos de desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Grupo Heterolalia. (2007). Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política Institucional. En *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior.
- Icfes. (2010). *Informe evaluaciones internacionales. Colombia en Pisa 2009 síntesis de resultados*. Bogotá: Icfes.
- Icfes. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11*. Bogotá: Icfes.

- León, J. A. (Coord.). (2003). *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. España: Pirámide.
- Llorens, A. C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Maña, A. & Gilabert, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), 808-817.
- López, G. & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, (31), 118-141.
- Martín, A. & Luna del Castillo J. D. (1993). *Bioestadística para las ciencias de la salud*. Madrid: Orma.
- May, O. et. al. (2001). Las competencias lectoras en los estudiantes universitarios. En *Lectura y escritura para aprender a pensar. I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina*, Cartagena, Colombia.
- Milton, J. S. & Tsokos, J. O. (2001). *Estadística para biología y ciencias de la salud*. Madrid: Interamericana McGraw-Hill.
- Moreno, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de educación*, (num. ext), 153-167.
- Muñoz, A. E. & Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <http://dx.doi.org/10.319053/01211053X.n29.2017.5865>.
- Nieto, J. E. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- OCDE. (2006). *La competencia lectora. PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Recuperado de http://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/Pisa/comprehension_lectora_PISA.pdf
- Ochoa, O. O. & García, A. M. (2013). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 199-217.
- Ortiz, C. A. (2008). Comprensión y producción de textos argumentativos en estudiantes de básica secundaria. En *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.
- Perilla, A., Rincón, G., Gil, J. S. & Salas, R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. *Lenguaje*, (32), 159-182.
- Salmerón, L., García, A. & Vidal-Abarca, E. (2018). The Development of Adolescents' Comprehension-Based Internet Reading Activities. *Learning and Individual Differences*, (61), 31-39.

- Sánchez, E., García, J. R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Serna, J. L. & Díaz, J. E. (2015). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 165-180. <https://doi.org/10.19053/0121053X.3376>.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura/Reading Strategies*. México: Advanced Marketing.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- Sweet, A. P. & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking Reading Comprehension. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. New York: Guilford Publications.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Impacto de los materiales del programa de inglés en una universidad pública de Colombia*

MARÍA FERNANDA JAIME OSORIO**
CLAUDIA CAMILA CORONADO RODRÍGUEZ***

Recepción: 26 de marzo de 2017
Aprobación: 15 de marzo de 2018

Forma de citar este artículo: Jaime M. F. & Coronado C. C. (2018). Impacto de los materiales del programa de inglés en una universidad pública de Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 175- 193.

* Artículo de investigación científica, derivado de un proyecto realizado por el semillero de investigación IPLEX adscrito al grupo de investigación ILESEARCH, registrado en Colciencias, Colombia.

** Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Docente titular de la Licenciatura en Inglés, Universidad Surcolombiana, Colombia. Correo electrónico: mariafernanda.jaime@usco.edu.co.

*** Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera-Inglés, Universidad Surcolombiana, Colombia. Correo electrónico: clacacorodriguez@gmail.com.

Resumen

Este documento es el reporte de una propuesta investigativa cuyo propósito fue diagnosticar el impacto de los materiales utilizados para la enseñanza del inglés en un curso del programa de inglés institucional de una universidad colombiana. Se acudió a los parámetros de la investigación descriptiva para analizar los materiales que se estaban implementando y a una investigación preexperimental, para determinar el impacto de nuevos y diversos tipos de materiales en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes en dos grupos de cuarto nivel de inglés. Se recolectó información a través de observación de clases, diarios de campo, encuestas y entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, respectivamente. Se encontró que prevalece el uso del libro guía y materiales no-auténticos en las clases, y que a través de los nuevos materiales diseñados se benefició de manera importante la competencia oral de los estudiantes.

Palabras clave: competencia comunicativa, materiales para la enseñanza del inglés, habilidad oral.

Impact of the English Program Materials in a Public University in Colombia

Abstract

This is the report of a research proposal that had as its main purpose the identification of the impact of the materials used for teaching an English language course in the institutional English program of a Colombian university. To this end, we made use of the descriptive research parameters to analyze the materials that were being implemented in the program, and of a pre-experimental research to determine the impact of various and new types of materials in the development of oral skills into two groups of students of the fourth level of English. The information was collected through class observation, field notes, surveys, and semi-structured interviews for both students and teachers. Findings show that the course book and non-authentic materials are prevalent in classes, and that through the new materials designed by the research group, students' communicative competence was greatly developed.

Keywords: communicative competence, English teaching materials, oral skill.

Impact des matériaux du programme d'anglais dans une université publique en Colombie

Résumé

Ce document est un rapport d'une proposition de recherche dont le propos a été celui de faire un diagnostic sur l'impact des matériaux utilisés pour l'enseignement de l'anglais, dans un cours d'anglais général d'une université colombienne. On a fait appel aux paramètres de la recherche descriptive pour analyser les matériaux qu'on utilisait, ainsi qu'à une recherche pré-expérimentale, pour déterminer l'impact des nouveaux et divers types de matériaux, dans le développement de l'habilité orale des étudiants, dans deux groupes de quatrième niveau d'anglais. On a collecté de l'information à travers l'observation des cours, des journaux de terrain, des enquêtes et des interviews semiestructurées aux étudiants et aux enseignants. On a trouvé qu'il prévaut l'utilisation du manuel guide et des matériaux non-authentiques dans les cours. En plus, la compétence orale des étudiants a été bénéficiée, à travers la conception de nouveaux matériaux.

Mots clés: compétence communicative, matériaux pour l'enseignement de l'anglais, habilité orale.

Impacto dos materiais do programa inglês em uma universidade pública da Colômbia

Resumo

Este documento é o relatório de uma proposta de pesquisa cujo objetivo foi diagnosticar o impacto dos materiais utilizados para o ensino de inglês em um curso do programa institucional de inglês de uma universidade colombiana. Os parâmetros da pesquisa descritiva foram utilizados para analisar os materiais que estavam sendo implementados e uma pesquisa pré-experimental, para determinar o impacto de novos e diversos tipos de materiais sobre o desenvolvimento da habilidade oral dos estudantes em dois grupos de quarto nível de Inglês. As informações foram coletadas por meio de observação de classe, diários de campo, pesquisas e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores, respectivamente. Verificou-se que o uso do livro guia e de materiais não autênticos prevalece nas aulas, e que através dos novos materiais projetados a competência oral dos alunos beneficiou-se de maneira importante.

Palavras-chave: competência comunicativa, materiais para o ensino de inglês, habilidade oral.

Introducción

La educación actual demanda que los profesionales universitarios adquieran competencia en la comunicación en una lengua extranjera, siendo el inglés la más popular de ellas. Sin desconocer esta demanda, el Ministerio de Educación Nacional, obedeciendo a sus propias directrices, y la Universidad Surcolombiana han establecido diferentes acuerdos. Los cursos de Interlingua están contenidos en el Acuerdo 065 del 18 de diciembre de 2009, con el propósito de formar profesionales competitivos nacional e internacionalmente, que demuestren una competencia comunicativa en inglés, que a su vez coadyuve a la formación científica, investigativa, humanística, cultural y social de todos los estudiantes.

El desarrollo de la competencia comunicativa presupone desarrollar estas cuatro macrohabilidades: habla, escucha, escritura y lectura en la lengua extranjera, para lo cual se deben utilizar materiales apropiados que permitan al estudiante desarrollar un aprendizaje significativo a través de actividades prácticas en las que el estudiante se considere un actor central de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, desde la creación de los cursos de inglés institucional hasta la fecha se ha utilizado un libro guía (material no auténtico, es decir, material diseñado para enseñar la lengua propiamente).

En un estudio previo realizado por Zúñiga, Insuasty, Macías, Zambrano y Guzmán (2009) se encontró que los materiales utilizados en las clases de inglés institucional fueron en un 76,1 % no auténticos, es decir, materiales que se diseñaron para enseñar una segunda lengua y que

[...] el 13,6% de los materiales tuvieron un uso mínimamente controlado, en donde el profesor proponía la actividad pero el estudiante tenía la libertad para responder, interactuar o crear, mientras un 57,6% fueron altamente controlados reflejando así nuevamente una tendencia de carácter pre-comunicativo (sic). (p. 15)

Más adelante, Guzmán y Salazar (2009) exploraron el uso de tareas auténticas en el programa de Interlingua. Se concluyó que las tareas auténticas motivan a los estudiantes y estimulan su creatividad permitiendo así un uso real de la lengua que puede o no generar una autoevaluación del progreso en su competencia comunicativa.

A pesar de los estudios encontrados, el programa de inglés institucional, también conocido con el nombre de Interlingua, carecía de intentos recientes de intervención directa en las clases que permitieran precisamente el desarrollo de actividades menos controladas por el docente, es decir, aquellas de carácter precomunicativo que se encontró en estudios previos (Zúñiga et al., 2009; Jaime & Insuasty, 2015). El grupo de investigación propuso entonces diseñar y evaluar el impacto de una cartilla compuesta por actividades

que propendieran al desarrollo de la competencia oral. Para diseñar la cartilla se tuvieron en cuenta las recomendaciones dadas por Ramos y Aguirre (2014, 2016), quienes manifiestan la importancia de que sean los mismos docentes y los estudiantes los que diseñen sus propios materiales. Para los autores, las principales razones por las que los docentes deben diseñar materiales son la necesidad de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua mediante innovaciones sistemáticas, ya que así los profesores tienen en cuenta las necesidades de sus estudiantes y el desarrollo de sus habilidades, porque son los docentes los que construyen y moldean a los estudiantes a través de sus interacciones (Fajardo, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, se buscó la participación activa de estudiantes de un semillero de investigación en el diseño de la cartilla, y la colaboración de los docentes que orientaban los dos cursos de inglés de cuarto nivel, a fin de explorar las debilidades y fortalezas de los materiales utilizados en el programa de Interlingua. Se propuso, entonces, un compendio de materiales suplementarios o complementarios para el cuarto nivel de inglés, con la participación de este semillero de investigación, dos docentes del programa Interlingua e investigadores del grupo ILESEARCH.

1. Fundamentación teórica

La referencia teórica relacionada con este proyecto está sustentada en el desarrollo de la habilidad oral, los materiales de enseñanza y la forma de diseñarlos, y los niveles de competencia del Marco Común Europeo (Consejo de Europa, 2002).

1.1 La habilidad oral

La habilidad oral se ha caracterizado por estar ligada a aspectos como la identidad, los estados emocionales y los factores afectivos (Hughes, 2010), lo cual la hace diferir de la habilidad de escritura, ya que quien la produce tiene más tiempo para pensar, editar y mejorar el producto escrito. A través de la habilidad oral, el individuo proyecta sus pensamientos e ideas y desarrolla su identidad como individuo y como ser social. A su vez, con la interacción, el hablante adquiere competencias para negociar significados y crear nuevas maneras de ver el mundo. Ortega y Vargas (2017) concluyen que

Las comunidades de habla se organizan alrededor de sistemas locales de conocimiento y conducta social. Tal es el caso de los adolescentes quienes están en una búsqueda continua de una identidad que los diferencie de los adultos y de los niños y se sirven de formas de comunicación particulares que se alejan, en alguna medida, de la norma estándar de la lengua. (pp. 90-91).

El Marco Común Europeo (MCER), a su vez, clasifica la habilidad oral en dos momentos: la interacción y la producción. De acuerdo con la escala de niveles que establece este documento, en un nivel A2 se espera que el estudiante sea capaz de:

Comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Consejo de Europa, p. 26).

Asimismo, el MCER establece cinco categorías y su correspondiente descriptor, para especificar las competencias del hablante durante la producción e interacción oral:

Alcance: Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.

Corrección: Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.

Fluidez: Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.

Interacción: Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.

Coherencia: Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque». (Consejo de Europa, pp. 32-33)

Para lograr el desarrollo de las competencias planteadas en el microdiseño curricular de la asignatura, los profesores del programa de inglés institucional disponen de diferentes materiales y recursos: el libro guía, guías de trabajo, grabadora, computadores, proyector, entre otros. A continuación se exponen los tipos de materiales para el desarrollo de la competencia oral.

1.2 Materiales para el desarrollo de la competencia oral

Dada la popularidad del inglés como lengua materna, como segunda lengua y como lengua extranjera alrededor del mundo, hoy en día el comercio y el internet promocionan múltiples recursos y materiales que aseguran el desarrollo de la competencia comunicativa a quienes hagan uso de ellos. Hay diversas editoriales que ofrecen libros, CDS, revistas, *software*, videos, entre otros, para que sus usuarios aprendan nuevas palabras, practiquen el uso de ese nuevo vocabulario y mejoren su pronunciación en inglés. Sin embargo, de acuerdo con diversos autores, los materiales para la enseñanza del inglés se clasifican en dos grandes grupos: materiales auténticos y materiales no-auténticos. De acuerdo con Bacon y Finnemann (1990), los materiales auténticos son aquellos que han sido creados por hablantes nativos con propósitos no-pedagógicos.

Los beneficios del uso de materiales auténticos han sido explorados a través de diferentes estudios que han encontrado que no solo ayudan al desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades comunicativas de habla, escucha, lectura y escritura, sino que también tienen un impacto positivo en la motivación de los estudiantes (Gilmore, 2004; Weyers, 1999, Otte, 2006; Castillo, Insuasty & Jaime, 2017), ya que perciben los procesos de aprendizaje de la lengua como auténticos y útiles en la vida real (McNeil, 1994; Kilickaya, 2004; Castillo et al., 2017). De esta manera, con los materiales se busca que “los profesores estimulen la reflexión, la identificación de problemas de índole social y la forma cómo solucionarlos” (Funquen & Jiménez, 2013, p. 144).

Como se mencionó, la competencia oral es aquella que promueve el uso significativo del lenguaje, aquella que explota y desarrolla la capacidad de interacción y expresión del estudiante; por lo tanto, algunos de los materiales y actividades más relevantes para el desarrollo de la misma son las canciones, los juegos de roles, dibujos, videos, entre otros. Cada actividad debe tener un propósito específico, debe realizarse a través del uso de un material lingüístico específico, debe ejecutarse en un contexto determinado y debe involucrar al aprendiz y al profesor (Vanegas & Zambrano, 2007). Hay que señalar que “es importante tener en cuenta los intereses de los estudiantes al planear un curso, puesto que estos llegan a ser el motor para motivar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Jiménez, 2014, p. 202).

1.3 Diseño de materiales

A la hora de usar los materiales se ha de tener en cuenta que una lengua no es solamente un sistema de formas, estructuras y palabras, sino que desde el punto de vista pragmático es también un sistema de actos comunicativos y se espera que los medios y

recursos empleados favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, entendida como la integración de cinco subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, cultural y estratégica (Canale, 1983). Asimismo, al diseñar materiales se recomienda considerar las pautas mencionadas por Cabalceta (2007), las cuales se basan en la psicología del color, los elementos, las siete reglas de la diagramación y las características tipográficas.

En primer lugar, según la psicología del color mencionada en el texto, se sugiere utilizar la familia del color azul para textos académicos, puesto que brinda una sensación de elegancia, sutilidad, amplitud, inteligencia y objetividad, cuyo uso puede brindarle motivación al lector. En segundo lugar, se brindan siete reglas de diagramación, las cuales están relacionadas con el uso de márgenes, tablas y columnas. También muestran el uso correcto de imágenes, espacios y texto. Todo con el propósito de brindarle al lector momentos de descanso sin distraerlo del tema central. Finalmente, se mencionan las características tipográficas, que indican que la fuente tipográfica por excelencia para textos académicos es *Times New Roman*, sin embargo, su uso no garantiza que el texto sea llamativo para el lector, por lo que se sugieren fuentes de tipo gótico, que son más atractivas, con gran legibilidad y versatilidad para uso académico.

Además, para el diseño de materiales se deben tener en cuenta las características propuestas por Tomlinson (1998), quien sugiere que los materiales incluyan actividades para analizar y resolver problemas, contengan temas de interés para el estudiante, varíen de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje, expongan al estudiante a la lengua auténtica, impacten e inspiren confianza.

1.4 Evaluación de la competencia comunicativa y evaluación de los materiales

De acuerdo con el Marco Común Europeo, se presenta una amplia variedad de recursos evaluativos para medir la adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua. En esta investigación se requirió el uso de rúbricas para evaluar la habilidad oral. Estas son consideradas parte de la evaluación formativa, la cual es descrita como un proceso en marcha que recolecta información del alcance del aprendizaje que se ha llevado a cabo en los aprendices, sus fortalezas y debilidades, en las cuales el profesor se enfoca tanto para el diseño del curso como para las correcciones que le hace a los propios estudiantes. La evaluación formativa es frecuentemente usada en muchos ámbitos, incluyendo información desconocida de cuestionarios y consultas. Su fortaleza radica en que mejora el aprendizaje en sí mismo, pero depende de la forma en que el profesor corrige y en cómo se recibe esa corrección por parte de los estudiantes.

De alguna manera, evaluar la competencia oral de los estudiantes permite verificar la eficacia de la metodología propuesta por los materiales diseñados y, a la vez, su impacto en la motivación y el proceso formativo de los estudiantes. Por lo anterior, a efectos de evaluar los materiales, se tuvieron en cuenta los sustentos teóricos propuestos por Squires y McDougall (1997), quienes manifiestan que una perspectiva lineal y exclusivamente centrada en aspectos técnicos o puramente estéticos es baldía para la selección de los materiales que se van a aplicar en contextos educativos, siendo, en consecuencia, más partidarios de una perspectiva de evaluación colaborativa entre las diferentes personas que intervienen en el proceso de diseño, producción y utilización de los mismos; es decir, diseñadores, profesores y alumnos.

McDonough y Shaw (2003), por su parte, tienen en cuenta que se puede hacer una evaluación en general de la idoneidad de los materiales considerando los siguientes factores:

Usabilidad: que tanto el material puede ser integrado en el microdiseño curricular como “centro” o suplementario.

Generalizador: El material es adecuado para el trabajo individual y en grupo.

Adaptabilidad: El material puede ser adicional, extraído o usado en otro contexto o modificado para otras circunstancias.

Flexibilidad: Algunos materiales ofrecen una medida de flexibilidad que les permite integrarse fácilmente en varios tipos de programas. (p. 73)

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio investigativo empleó la rúbrica en la aplicación de un pretest y un posttest para cuantificar la habilidad oral de los estudiantes, y aplicó instrumentos como las encuestas para conocer la percepción de los docentes y los estudiantes en cuanto a los beneficios identificados de los materiales propuestos por el grupo de investigación.

2. Metodología de investigación

El proyecto se desarrolló dentro de los parámetros del modelo de investigación mixta, ya que se llevaron a cabo tareas descriptivas, cualitativas y de índole preexperimental, las cuales se usaron en diferentes etapas del proceso.

En la primera etapa se seleccionaron dos grupos de cuarto nivel de Interlingua, el grupo control con 35 estudiantes y el grupo experimental con 38 estudiantes, que se encuentran en un rango de edad entre los 18 y 24 años. Luego se hicieron cuatro obser-

vaciones de clases y se aplicó el pretest a una muestra de diez estudiantes de cada grupo, con el que se evaluó la habilidad oral de estos. También se encuestaron los seis docentes del cuarto nivel para identificar los materiales más utilizados por ellos en el desarrollo de sus clases. En la segunda etapa, a partir de las observaciones de clases y el pretest, se diseñó y aplicó un compendio de materiales suplementarios, cuyo objetivo principal era desarrollar la habilidad oral de los estudiantes. En la tercera etapa se realizaron seis observaciones de clases, en las que se aplicaron los materiales complementarios y se implementó el postest. Finalmente, en la cuarta etapa se analizaron los datos recopilados durante la investigación.

3. Resultados, análisis y discusión

El propósito de esta investigación era identificar el impacto del uso de materiales utilizados para el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de un curso de cuarto nivel del programa de inglés institucional de una universidad colombiana. Para ello, identificamos y clasificamos los materiales que se estaban empleando para la enseñanza de esta lengua, se diseñó un compendio de materiales complementarios y se evaluó su impacto en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes. A continuación, se presentarán los principales hallazgos obtenidos durante la investigación.

3.1 Pretest y postest

Para explorar el nivel de competencia oral de los estudiantes participantes se aplicó un pretest a una muestra de diez estudiantes en cada grupo, el experimental y el de control. El puntaje máximo obtenido por los estudiantes en el dominio de cada uno de estos criterios fue 3 (100 %). La Tabla 1 muestra un cuadro comparativo de los resultados del pretest y del postest en el grupo experimental y el de control. Con resultados similares en alcance y coherencia, los grupos evidenciaron diferencias significativas en corrección, fluidez e interacción en los resultados del pretest. En general, el grupo de control presentaba un desarrollo más elevado de cada uno de los criterios de la competencia oral al iniciar el semestre académico (periodo B-2016).

Tabla 1. Resultados pretest y postest grupo experimental y grupo de control

Criterio	Grupo Experimental				Grupo de control			
	Promedio Pretest	%	Promedio Postest	%	Promedio Pretest	%	Promedio Postest	%
Alcance	1,8	60%	1,7	55%	1,8	60%	1,8	60%
Corrección	1,4	47%	2	66%	2,1	70%	2,2	73%
Fluidez	1,8	60%	2,1	70%	2,1	70%	1,9	63%
Interacción	1,7	55%	2,2	73%	2,3	77%	1,9	63%
Coherencia	1,5	50%	1,9	63%	1,7	57%	1,9	63%

En comparación con los resultados obtenidos en el pretest, los resultados del postest muestran que esta vez el grupo experimental presentó una leve elevación en su competencia oral en todos los criterios, exceptuando el de alcance, que disminuyó una décima. El criterio en el que demuestra mayor dominio es el de interacción, pero es el criterio de corrección el que presenta mayor elevación en el promedio. Esto denota una mayor conciencia de los estudiantes en la producción oral con errores y la capacidad que tienen para autocorregirse en el mismo momento en que producen el error.

Por otra parte, el grupo de control, el cual no tuvo intervención alguna por parte de este grupo de investigación, mejoró en el promedio en los criterios de corrección y coherencia, mientras que el promedio de dominio en el alcance se mantuvo y desmejoró en fluidez e interacción. Teniendo en cuenta que los estudiantes del grupo de control habían iniciado con resultados ventajosos en el pretest en comparación con sus pares del grupo experimental, se puede concluir que la intervención directa a través de la estrategia de uso de los materiales diseñados por los investigadores con participación de estudiantes y docentes causó un efecto positivo en el desarrollo de la competencia oral.

3.2 Prevalencia del libro guía en las clases y sus implicaciones

Para identificar el tipo de materiales que se estaban empleando en las clases de inglés, se recolectó información desde varias fuentes, siendo dos de estas la encuesta A para docentes y la encuesta A para estudiantes.

La Figura 1 representa las respuestas a la pregunta número 1 de la encuesta a docentes, quienes manifiestan que los materiales más utilizados por ellos en el desarrollo de sus clases de inglés son la cartilla y sus respectivas grabaciones (17 %). Seguidamente, un 15 % de los encuestados manifestó hacer uso de fotos y otros materiales entre los que mencionaron la plataforma educativa Edmodo, películas, láminas, juegos y fotocopias con

ejercicios. Otros materiales utilizados con menor frecuencia en el aula son las canciones, los pósteres y las conferencias.

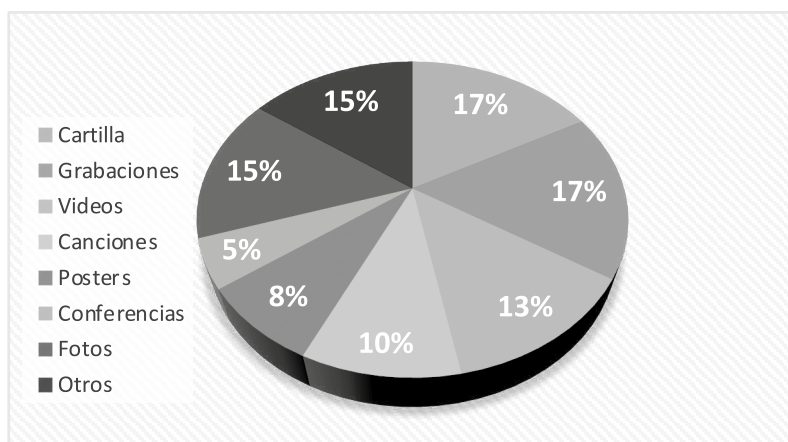
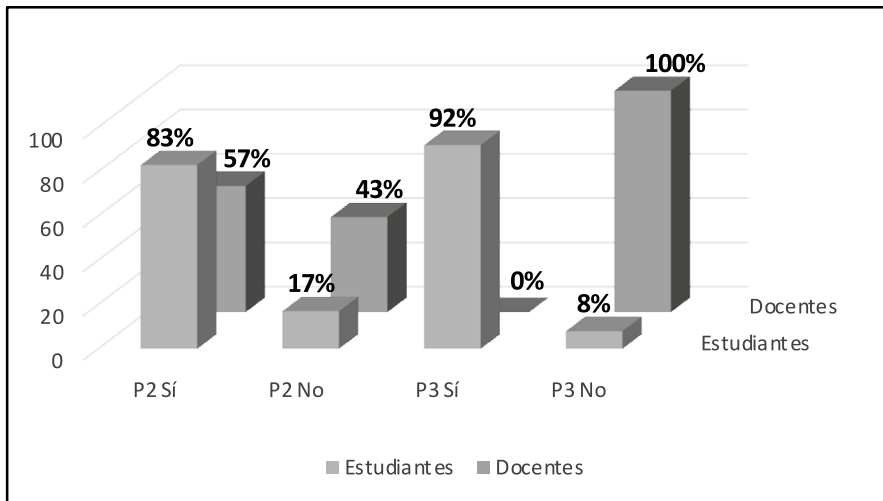


Figura 1. Materiales empleados en la clase de inglés.

El 100 % de los estudiantes y docentes encuestados respondió que el libro guía es el material sobre el cual basan la enseñanza de la lengua para este nivel específico. Asimismo, esto se evidenció en las observaciones de clases, donde el libro guía aparece como el material central para la enseñanza-aprendizaje del inglés. Varios autores han mencionado los beneficios del libro guía (Aciega, 2007), pues este es uno de los recursos que permiten al docente establecer una relación personal, en la que se revaloriza el diálogo para una mejor interacción entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la habilidad oral. Sin embargo, la información recolectada en esta investigación permitió conocer la percepción que tienen docentes y estudiantes con respecto al libro guía utilizado.

La Figura 2 muestra las respuestas de los docentes y los estudiantes a dos de las preguntas de las encuestas. La pregunta dos (P2) indaga sobre la utilidad de los materiales utilizados por los docentes para el desarrollo de sus clases. Es de resaltar que a pesar de gozar de buen concepto ante los estudiantes (83 % contestaron que los materiales, entre los que distinguimos videos, fotos, sí son apropiados), el 43 % de los docentes y el 17 % de los estudiantes encuentran el libro guía poco apropiado para desarrollar la competencia comunicativa y destacan que no perciben desarrollo de la competencia oral a través de los ejercicios propuestos por este. A diferencia de la pregunta dos (P2), cuando se les pregunta a los docentes y a los estudiantes sobre la pertinencia de la cartilla de inglés (material en el que basan la enseñanza los docentes), ambos tienen percepciones encontradas. Mientras que el 100 % de los docentes encuestados no la encuentra pertinente, el 92 % de los estudiantes sí.



Nota: los valores expresados en porcentajes representan el total de población encuestada: Docentes=8 y Estudiantes= 65.

Figura 2. Percepción estudiantes-docentes utilidad de los materiales de inglés y su pertinencia para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Las razones enunciadas por los docentes encuestados varían desde la desactualización del libro y el microdiseño curricular (los cuales fueron propuestos en el año 2005, es decir, hace once años), el enfoque gramatical del libro, la descontextualización de las actividades, la insuficiencia de ejercicios orales y la incoherencia de la estructura del libro, dado que no presenta un lineamiento claro sobre cómo desarrollar la habilidad oral en particular.

Por otra parte, los estudiantes encuestados, quienes en su mayoría perciben el libro guía como pertinente para el aprendizaje de la lengua inglesa, indicaron entre otras las siguientes razones:

- S1. “Porque con ella (la cartilla) podemos practicar inglés oral, escucha y escritura. Contiene todos (tipos de ejercicios para desarrollar la competencia comunicativa), son claros, concisos y entendibles”.
- S2. “Porque se interacciona con toda clase de herramientas que desarrollan todas las competencias del saber- oír- hablar- escribir- leer”.
- S3. “Porque podemos interactuar de una forma más cotidiana en la cual se puede hacer o aplicar fuera de la clase, ejemplo: videos pero aún faltan mejores materiales”.

Aunque la mayoría de los comentarios de los estudiantes encuestados hace alusión al desarrollo de la competencia comunicativa y la calidad de los audios, existe un porcentaje importante de estudiantes que percibe que los materiales no son los adecuados (17%), que no desarrollan su competencia oral (19%) ni su competencia comunicativa (8%). Algunas de las razones enunciadas se basan en la falta de elementos didácticos en los ejercicios propuestos en los materiales, de apoyo audiovisual y métodos que faciliten la integración e interiorización de la información, así como en la falta de ejercicios que reflejen las diferencias culturales del lenguaje; igualmente señalaron la desactualización del libro.

Los resultados mencionados nos llevaron a hacer un análisis del texto guía teniendo como herramienta una lista de chequeo adaptada de la propuesta por Peacock (1997), en la que se evaluaron ocho aspectos: la impresión general, la calidad técnica, las diferencias culturales, la adecuación, la motivación y el alumno, el análisis pedagógico, encontrar el camino a través del libro del estudiante y los materiales suplementarios. Se encontró que el libro tiene diversos aspectos positivos, entre los que se destacan el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, la calidad de los audios y la disponibilidad o acceso al libro. Asimismo se confirmaron algunos aspectos poco favorables ya manifestados por docentes y estudiantes, como la baja motivación que genera, la calidad técnica de las fotocopias que adquieren los estudiantes (cuando deciden no comprar el libro original), y la poca exposición a diferencias culturales.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, es necesario, a petición de los mismos docentes y estudiantes, que se complemente la utilización del libro guía con actividades y materiales que propendan al desarrollo de la competencia comunicativa y cultural de los estudiantes. Se debe resaltar, por lo tanto, el esfuerzo que hacen aquellos docentes, pues, a pesar de factores adversos como el tiempo de las clases (cuatro horas semanales) y el número de los estudiantes (que varía entre 30 y 45 por curso), promueven un aprendizaje más significativo a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y materiales complementarios diseñados por ellos mismos.

3.3 El diseño, aplicación e impacto de los materiales complementarios

A partir de los resultados de las observaciones y las encuestas realizadas, el equipo de estudiantes investigadores diseñó un compendio de materiales complementarios que desarrollaron la competencia oral de los estudiantes de cuarto nivel de Interlingua. Para ello, se tuvo en cuenta que los materiales debían ser recursos que facilitaran el proceso de aprendizaje y enseñanza, en el que se debía promover la adquisición de habilidades y destrezas (Ogalde & Bardavid, 2003).

Para la realización del diseño de los materiales, se consideraron los resultados de encuesta A para estudiantes, la cual determinó que los juegos y los debates son las actividades de mayor preferencia por los estudiantes para desarrollar la habilidad oral. A partir de los intereses de los estudiantes, las necesidades del curso y la experiencia del docente, se creó un libro de actividades que contenía 14 actividades (juegos, canciones, debates, historias, entre otros). Para ello, se revisó minuciosamente el microdiseño curricular del curso para que las actividades fueran apropiadas y tuvieran relación directa con el libro. Debido a esto, se adecuaron algunas canciones, juegos y debates con las estructuras gramaticales enseñadas en clase, partiendo del contexto educativo regional y nacional. Por ejemplo, para las discusiones se diseñó una hoja guía en que se describe el tipo de actividad, el objetivo de esta, el tiempo y las instrucciones para el desarrollo de la actividad. El tema del medio ambiente incluía la presentación de un video como referencia para generar un debate entre los participantes a través de preguntas como *What do you think about global warming? Do you think it is real?*

What can you do to avoid the damage against nature? Have you suffered any global warming consequences recently? If so, how?

Los materiales complementarios que se diseñaron abordaron temáticas actuales que le permitían a los estudiantes contextualizarlas. Al evaluarse el impacto de los nuevos materiales se observaron los resultados del postest (ver 3.1), de las observaciones de clase y de las encuestas B a docentes y estudiantes. A través de la triangulación de la información obtenida por medio de los instrumentos aplicados, se pudo determinar que el uso de los materiales diseñados impactó positivamente el desarrollo de la competencia oral y la motivación de los estudiantes. Para dicho examen se consideraron las cinco categorías propuestas por el Marco Común Europeo, en las que especifican las competencias del hablante durante la producción e interacción oral. Las competencias evaluadas fueron alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia.

En la aplicación del postest, por ejemplo, se evidenció que, en efecto, el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes del grupo experimental se elevó y sobrepasó la de los estudiantes del grupo de control. Estos resultados fueron corroborados por las observaciones de clase hechas durante las seis aplicaciones y los resultados de las encuestas a los estudiantes y el docente del grupo experimental. Si bien los estudiantes aún presentan inconvenientes a la hora de poner en práctica sus conocimientos, ahora son más conscientes de los errores y hacen lo posible por utilizar el inglés al realizar las actividades propuestas en los materiales diseñados. Esto garantiza que los estudiantes respondan de manera au-

téntica a las tareas ejercidas durante la clase y que su dominio de la competencia oral se vea incrementado.

A pesar de que el 19 % de los estudiantes cree que los materiales diseñados por el equipo de investigación e implementados por el docente no son los más apropiados para el desarrollo de la competencia oral, de acuerdo con los resultados obtenidos es importante resaltar que el 88 % de los estudiantes calificó los materiales a partir de tres categorías: excelentes, muy buenos o buenos. También manifiestan que tienen un impacto positivo en el desarrollo de su competencia oral, siendo el debate la actividad que consideran más beneficiosa. Parece contradictorio, pero se entiende que la percepción de que el material sea apropiado o no, se desliga del concepto de la calidad de este; es decir, el material puede ser excelente o muy bueno, pero no significa que sea considerado el más apropiado por los estudiantes.

Otros factores que emergieron durante la aplicación de los materiales y la evaluación de su impacto fueron, en primer lugar, la inasistencia de algunos estudiantes, lo que afectó el desarrollo de la competencia oral de aquellos estudiantes que no asistían con regularidad al curso. Y en segundo lugar, el docente del grupo experimental no incentivaba a los estudiantes a emplear el inglés como lengua extranjera durante la aplicación de los materiales complementarios, ya que después de hacer intervenciones en inglés, traducía lo que había dicho, lo que hacía que los estudiantes respondieran en español, situación que, por supuesto, también afectó el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes de cuarto nivel de Interlingua.

4. Conclusiones

El objetivo principal de la investigación era diagnosticar el impacto de los materiales utilizados para el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de un curso de cuarto nivel del programa de Interlingua de la Universidad Surcolombiana, a partir de la aplicación de instrumentos como encuestas. Se identificó que los materiales más empleados en la enseñanza del inglés en el programa de Interlingua son el libro guía, fotocopias para explicación gramatical y canciones.

Para Hughes (2010), la habilidad oral se ha caracterizado por estar ligada a aspectos como la identidad, los estados emocionales y factores afectivos. A través de la interacción, el hablante adquiere competencias para negociar significados y crear nuevas maneras de ver el mundo. Debido a esto y de acuerdo con los resultados de los instrumentos, se concluye que la prevalencia del libro guía utilizado no favorece un desarrollo significativo de la

habilidad oral, debido a factores como la calidad de las actividades y la falta de aplicación de ejercicios orales que propendan a la producción y la interacción.

En cuanto al diseño y aplicación de materiales complementarios, se encontró que favorecen la práctica pedagógica del docente, especialmente cuando se involucra a este en la creación de los mismos (Ramos & Aguirre, 2014), ya que se crearon actividades llamativas que motivaron a los estudiantes y ayudaron al mejoramiento y desarrollo de la habilidad oral. Es necesario entonces reconocer la importancia que tiene la creación de materiales complementarios a los cursos de inglés institucional de la Universidad Surcolombiana, que contengan características que correspondan a las necesidades particulares del contexto educativo en el que se enseña y a los objetivos específicos establecidos por la institución educativa para el nivel propuesto. Para dinamizar las prácticas pedagógicas de los docentes se recomienda, además de la creación de materiales complementarios, la enseñanza reflexiva del docente, para que sea él mismo quien identifique las necesidades próximas de sus estudiantes y las estrategias que mejorarán su desempeño y el logro de los objetivos propuestos para cada una de sus clases.

En último término, se espera que los resultados de esta investigación sean beneficiosos para la Universidad Surcolombiana, en la medida que se propongan cambios sustantivos en la selección del libro guía y en las orientaciones curriculares proporcionadas a los docentes de los cursos de inglés institucional. También se invita a docentes de otras universidades con programas de inglés institucional similares a este, para que realicen investigaciones en esta área y complementen de manera significativa los hallazgos.

Referencias

- Aciega, D. (2007). Los libros de texto para la enseñanza de inglés: una mirada crítica, memoria académica. *Puertas Abiertas* 3(3), 99-102. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4582/pr.4582.pdf
- Bacon, S., & Finneman, M. (1990). A Study of Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students and their Disposition to Authentic Oral and Written Input. *Modern Language Journal*, 74(4), 459-73.
- Cabalceta, I. (2007). *Manual de diseño y diagramación de documentos*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Unidad de Material Impreso. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168315_archivo.pdf
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds), *Language and communication* (pp. 2-14). London: Longman.

- Castillo, C.A., Insuasty, E.A., & Jaime, M.F. (2017). The Impact of Authentic Materials and Tasks on Students' Communicative Competence at a Colombian Language School. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 809-104. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Fajardo, J.A. (2013). What Makes a Teacher: Identity and Classroom Talk. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (22), 127-146. Retrieved from http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/2159/5178
- Fúnquen, A. & Jiménez, P.K. (2013). Implementing Tasks that Stimulate Critical Thinking in EFL Classrooms. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (21), 143 – 158. <https://doi.org/10.19053/0121053X.1955>
- Gilmore, A. (2004). A Comparison of Textbook and Authentic Interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363-374.
- Guzmán, N. & Salazar, S. A. (2009). *Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del programa interlingua*. Estudio diagnóstico. Manuscrito no publicado. Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Hughes, R. (2010). Materials to Develop the Speaking Skill. In N. Harwood (ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (pp. 207-224). Cambridge: University Cambridge Press.
- Jaime, M. F. & Insuasty, E. A. (2015). Analysis of the Teaching Practices at a Colombian Foreign Language Institute and their Effects on Students' Communicative Competence. *How*, 22(1), 45-64.
- Jiménez, P. (2014). Exploring Students' Reactions when Working Teaching Materials Designed on their Own Interests. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25) 201-222. Retrieved from http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3378/4958
- Kilickaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7).
- McDonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT, Teacher's Guide*, (2nd ed.), Hoboken, NJ: Blackwell.

- McNeil, A. (1994). What Makes Authentic Materials Different? The Case of English Language Materials for Educational Television. In *Papers presented at the Annual International Language in Education Conference*, Hong Kong.
- Ogalde, I. & Bardavid, E. (2003). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. (2.^a ed.). México: Trillas.
- Ortega, F.J. & Vargas, B.V. (2017). Aproximación sociopragmática a las estrategias conversacionales de los adolescentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 83-103. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5849>
- Otte, J. (2006). Real Language to Real People: A Descriptive and Exploratory Case Study of the Outcomes of Aural Authentic Texts on the Listening Comprehension of Adult ESL Students Enrolled in an Advanced ESL Listening Course. *Dissertation Abstracts International*, 67(4), 1246B.
- Peacock, M. (1997). *Choosing the Right Book for Your Class*. Retrieved from <http://www.sx.ac.uk/linguistics/pgp/egsp11/volume1/PDFs/PEACOCK1.pdf>
- Ramos, B. & Aguirre J. (2014). Materials Development in the Colombian Context: Some Considerations about its Benefits and Challenges. *How*, 21(2), 134-150.
- Ramos, B. & Aguirre, J. (2016). English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (27), 209-222.
- Squires, D. & McDougall, A. (1997). *Cómo elegir y utilizar software educativo*. Madrid: Morata.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vanegas, L. E. & Zambrano, L. (2007). *Cómo enseñar inglés en primaria: una propuesta metodológica*. Neiva, Colombia: Corpus Litografía.
- Weyers, J. (1999). The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. *The Modern Language Journal*, 83(3), 339-349. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00026>
- Zúñiga, G., Insuasty, E. A., Macías, D. F., Zambrano, L. C. & Guzmán, N. (2009). Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombiana. *Revista Entornos*, 22, 11-20.

In-Service Language Teachers' Perceptions on the National Bilingualism Program Implementation: A Case Study*

ALBERTO FAJARDO CASTAÑEDA**
IVÁN RICARDO MIRANDA M.***

Recepción: 21 de noviembre de 2016

Aprobación: 17 de diciembre de 2016

Forma de citar este artículo: Fajardo, A. & Miranda, I. R. (2018). In-Service Language Teachers' Perceptions on the National Bilingualism Program Implementation: A Case Study. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 195-215.

* Artículo producto de la investigación "Percepciones de los docentes de lenguas frente a la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo", y el proyecto generado se denomina "Análisis crítico del discurso en la política educativa de bilingüismo español-inglés".

** Ph.D. in Education and Applied Linguistics; M.A. in applied Linguistics to EFL Teaching; Associated Teacher at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. E-mail: albertofajardocas@hotmail.com

*** M.A. in English Applied Linguistics; M.A. in Applied Linguistics to EFL Teaching, Doctor in Language and Culture candidate; Associated Teacher at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. E-mail: ivan.miranda@uptc.edu.co

Abstract

This paper reports on the insights of a case study carried out between 2012 and 2013 within the Municipality of Sogamoso, Boyacá state, Colombia. The study mainly sought the perceptions of in-service language teachers regarding the establishment of a national bilingual model in their local educational system. Furthermore, the project intended to contrast the policy adopted by the Ministry of Education of Colombia with what the language teachers think the implementation of the National Bilingualism Program should be. Under the principles of qualitative research, and by using a questionnaire and a group interview as data-collecting instruments, findings reveal a conspicuous tension between what it is proposed by the government and what is recognized by the participants of the study. As a consequence of the study, teachers' perceptions help delineate a proposal which consider current policy constraints and challenges and actions to be taken to establish a more participatory bilingualism model within their context.

Keywords: linguistic policy, Teacher's perception, National Bilingualism Program.

Percepciones de los docentes de lenguas sobre la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo: un estudio de caso

Resumen

El presente artículo ilustra las conclusiones de un estudio de caso realizado en el municipio de Sogamoso, departamento de Boyacá, Colombia, con el fin de determinar las percepciones de los docentes de idiomas a propósito de la implementación del modelo estatal de bilingüismo en el sistema educativo de la región. El estudio busca, además, contrastar la política adoptada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) frente a las expectativas de los docentes de idiomas en relación con la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo. Mediante una encuesta y una entrevista grupal y bajo los principios de la investigación cualitativa, las apreciaciones de los docentes revelan una fuerte tensión entre lo propuesto desde el MEN y la realidad que ellos perciben frente a la cuestión. Igualmente, las percepciones de los docentes ayudan a delinear un modelo de bilingüismo que no considera únicamente las restricciones de la política actual sino sus posibles desafíos, para proponer un modelo más participativo desde su concepción hasta su implementación.

Palabras clave: política lingüística, percepción docente, Programa Nacional de Bilingüismo.

Perceptions des enseignants de langues sur l'implémentation du Plan National du Bilinguisme: une étude de cas

Résumé

Cet article illustre les conclusions d'une étude de cas réalisé dans la commune de Sogamoso, au département de Boyacá, en Colombie, ayant le but de déminer les perceptions des enseignants de langues, par rapport à l'implémentation du modelé d'état du bilinguisme, dans le système éducatif de la région. L'étude cherche, en plus, contraster la politique adoptée par le Ministère de l'Education Nationale en Colombie (MEN) face aux expectatives des enseignants de langue par rapport à l'implémentation du Programme National du Bilinguisme. Au moyen d'une enquête et une interview groupale et sous les principes de la recherche qualitative, les appréciations des enseignants, révèlent une forte tension entre ce qui est proposé par le MEN et la réalité qu'ils perçoivent face au sujet. De même, les perceptions des enseignants aident à délimiter un modèle de bilinguisme qui ne considère pas seulement les restrictions de la politique actuelle, mais ses possibles défis, pour proposer un modèle plus participatif dès sa conception jusqu'à son implémentation.

Mots clés: politique linguistique, perception d'enseignant, Programme National de Bilinguisme.

Percepções Dos Professores De Línguas Sobre A Implementação Do Plano Bilingue Nacional: Um Estudo De Caso

Resumo

Este artigo ilustra as conclusões de um estudo de caso realizado no município de Sogamoso, departamento de Boyacá, Colômbia, a fim de determinar as percepções de professores de línguas sobre a implementação do modelo estatal de bilinguismo no sistema educacional da região. O estudo também busca contraster a política adotada pelo Ministério da Educação Nacional da Colômbia (MEN) com as expectativas dos professores de línguas em relação à implementação do Programa Nacional Bilíngue. Por meio de uma pesquisa e entrevista em grupo e sob os princípios da pesquisa qualitativa, as avaliações dos professores revelam uma forte tensão entre o que é proposto pelo MEN e a realidade que percebem em relação ao tema. Da mesma forma, as percepções dos professores ajudam a delinear um modelo de bilinguismo que não apenas considera os constrangimentos da política atual, mas também seus possíveis desafios, a fim de propor um modelo mais participativo desde sua concepção até sua implementação.

Palavras-chave: política linguística, percepção de ensino, Programa Nacional de Bilinguismo.

Introduction

Our principal concern lays on the fact that the Ministry of Education (MEN) policy has been trying to insert the Bilingualism National Program (BNP) throughout the territory by following a top-down approach, and leaving aside one of the most important components of any educational context: the language teachers (Pinzón, 2014). Good practice suggests that any education planning should include not only external but also internal participants to make the best decision on designing any policy (Shohamy, 2006; Miranda, 2013). In the case of foreign language education, the most interested parties in developing new projects (besides parents and society in general) should be those who have been trained to become language teachers since they have acquired the knowledge and the experience to deal with language teaching and learning issues within the extremely varied socio-cultural contexts of Colombia (Martínez & Niño, 2013).

Considering information issued by the Ministry of Education (MEN)¹, it seems that most of the regions in Colombia have decided to adopt the line of action suggested by the national administration. Briefly speaking, the main endeavors taken so far have to do with two basic requirements: a) evaluating teachers for both language competence and didactic competence and, as a consequence of that evaluation, b) (re)training them to overcome possible drawbacks in their professional performance.

Despite the fact that the NBP has been being implemented for over ten years, expected results and effects are still unfinished. We think that it is time to rethink and redirect the project through a renewed view and an alternate plan that considers the inclusion of language teachers in the design, construction, experimentation and evaluation of a feasible model of bilingualism. A project proposed and executed with teachers' assistance should result in more motivated teachers and a more reachable impact. Thus, in order to proceed, a project that sought the language teachers' perceptions on the implementation of the NBP in the region of Sogamoso was carried out.

The paper firstly presents an overview of the project which includes the methodology, the setting where the study was developed, a brief description of participants, the instruments, and some insights about the work carried out towards the establishment of a bilingual model within the educational system in Colombia. This is followed by a brief discussion on linguistic policy in the country before language teachers' perceptions are presented. Additionally, succinct information about major features of the National Bilin-

1 By the time of this project execution, the MEN presents just a few number of reports about actions and regions where the NBP has been implemented. Further information can be obtained at www.mineducacion.gov.co

gualism Program is provided so as to get a broader picture of the background where the project was developed. Finally, while discussing the key categories emerged from the study, some recommendations are stated in order to delineate a bilingualism proposal based on language teachers' insights.

1. Method

The MEN has reiteratively been applying its own principles and spreading its guidelines throughout the country in the attempt to operationalize the project. The publication of two major documents "Foreign Languages: Curricular Guidelines" ("Idiomas Extranjeros: Lineamientos Curriculares", 1999) and "Basic Standards for Foreign Languages Competencies: English" ("Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: ingles", 2006) are just two documents supporting this policy line. Nevertheless, results in terms of language learning, appear to be a matter of conjecture since the broad goal of the NBP has not been reached despite the fact that more than half of the time projected has passed (Sánchez, 2013; British Council, 2015). The enactment of these documents could be an indication of the fact that the State administration has taken for granted that the decision of designing, applying and evaluating the development of the project solely pertains to the central administration.

On the other hand, the MEN reports that 11.064 language teachers belonging to seventy eight certified secretaries² of education have been evaluated throughout the country (2009). Scores indicates that just 10% of them have got a level of B2 or above. This result demands an immediate remedy: language teachers need to be retrained in language competence. Thus, it is the MEN together with the British Council that take the responsibility of evaluating and retraining language teachers in a clear application of a top-down strategy.

By contrast, this study sought to explore and hopefully delineate a bottom-up approach (Jiménez, 2015) which considers and includes those who are really going to implement the NBP. Its purpose is to explore the language teachers' feelings and beliefs, and thereafter, what proposals drawn from those perceptions. The research project was designed with the end of illustrating the perceptions of the teachers by means of a questionnaire and a group interview. The study followed the qualitative approach and was intended to be exploratory in its nature as it seeks to describe and understand a social particular case (Dörnyei, 2007).

2 Some Secretaries of Education in Colombia are referred to as 'certificadas' (certified) given a partially administrative autonomy since they do not depend upon Department secretaries but upon the Ministry of Education.

The study was carried out with 30 in-service language teachers belonging to 11 out of 16 public institutions, rural and urban, that function within the Municipality of Sogamoso in Colombia (Camargo, 2013). All of the participants hold professional degrees of “licenciados” (the Colombian official degree awarded to people trained in both theoretical and practical teaching skills), and some of them have taken postgraduate studies in fields related to language teaching.

A questionnaire and a group interview provided data which were analyzed under the principles of qualitative research methodology. The questionnaire was expected to provide information at a particular level (especially on teachers' background, experience, and information on the NBP) whereas the group interview generated some complementary and more precise insights about their perception on the topic of the study. The questionnaire was piloted to refine some questions and eliminate some others so that the information was as reliable and pertinent as possible (Guerra, 2016). Although the questionnaire was difficult to administer to some participants mainly because of the teachers' excessive work load at their institutions, it was successfully accomplished thanks to an academic event specially devised to the purpose of the study. In fact, the “First Regional Encounter of Language Teachers” was held in the local Secretary of Education and Culture facilities. The meeting pursued two key goals: a) to make the in-service language teachers aware of project, and b) to get them together so as to participate in the group interview.

Research Question and Objectives

The overall inquiry of the study is focused to find out what the language teachers' perceptions are about the implementation of the National Bilingual Program in the Municipality of Sogamoso³, Colombia. The study seeks to:

- a. Identify the in-service language teachers' perceptions regarding the implementation of the National Bilingual Program within their work contexts.
- b. Evaluate the kind of bilingualism model proposed by the Ministry of Education on the basis of in-service language teachers' perceptions.

2. Linguistic Policy in Colombia

A linguistic policy can be defined as a social orientation reflected in linguistic practices, the beliefs and ideology about a given language and the specific efforts made to mod-

3 Sogamoso is a small city located in the middle of the Republic of Colombia, north of South America. For further information see sogamoso-boyaca.gov.co/municipioinforma.shtml?apc=Cexx-1-&m...

ify those practices (Spolsky, 2004 as cited by Álvarez, Cárdenas & González, 2011). The linguistic policy that seeks to foster a bilingual model within the country has historically favored the inclusion of a majority language (English, French, German); this fact is perhaps due to political constraints rather than to population real needs, and has long been implemented by means of the educational system. Spolsky (2005) asserts that a linguistic policy can be easily recognized because it is openly and purposefully stated in official documents as happens within the Colombian case. On the other side, Shohamy (2006) states that educational linguistic policies generally ignore the relationship between the foreign language learning and teaching and the real needs of the object population. That is, they are determined more for political reasons than for academic and pedagogic motives (Galindo & Moreno, 2014). In the same vein, the author states that these type of policies lack analysis to measure the likeliness of the success, and they are typically imposed by policy-makers with the partnership of powerful organizations, i.e. corporate business.

The current linguistic policy in Colombia has focused towards two different contexts: a) the policy that tries to regulate the relationship between the official language, Spanish, and the minority languages, indigenous and creoles; and b) the policy that tries to establish a bilingual model which includes Spanish and one or more foreign languages (de Mejía 2005, as cited by García & García, 2012). For the purpose of the study, we focused on the second view since it may be understood that the NBP is the result of a linguistic regulation in Colombia driven by the enactment of the Constitution of 1991 that recognized the linguistic and cultural diversity of the country. Additionally, the National Constitution also opened the possibility to promote the bilingual education especially within indigenous territories, and recently the Law 1381 of 2010 and the decree 1003 of 2012⁴ intends to operationalize this possibility.

It is not imprecise to say that before the issue of Law 115, known as “General Law of Education” (1994), some transitory regulations were promulgated that cannot be taken as parts of a real policy⁵. In the past, for instance, the teaching of English and French as foreign languages in 1824 in a secondary school in Bogotá as well as the decision of teaching French 10 and 11 grade students and English for 6 and 7 grades in 1979 evidence the inexistence of a real linguistic policy (de Mejía & Montes 2011, as cited by García &

4 For further information refer to <http://www.viceministerio.gov.co/Programas/Documents/121207-LEY-DE-LENGUAS.pdf>

5 There is a range of definitions even contradictory from one another. For the sake of clarification, we will adopt the definitions proposed by Studer, Kreislermaier, and Flubacher (2008): “Language policy... refers to the outcome of planning, the act of reconciliation or accommodation, which may take the form of a resolution, a draft paper, a motion, or, in less political terms, a simple understanding between participants”.

For further illustration see http://www.academia.edu/1406650/Language_Policy-planning_in_a_Multilingual_European_Context

García, 2012). Likewise, in 1982 the MEN together with the British Council and the Colombo-American Institute designed "The English Syllabus" that sought to introduce the foreign language within the second school curriculum. Later on, another project known as COFE (Colombian Framework for English) was accomplished with the partnership of the United Kingdom. This time the project focused on retraining in-service language teachers of both private and public universities and on revising the teacher preparation programs. To some extent, this project fostered research agendas and syllabuses revision within participating universities (Frodden & Correa, 2000 as cited by Usma, 2009).

More recently, the MEN proposed the "Curricular Guidelines for Foreign Languages" (Lineamientos Curriculares Lenguas Extranjeras, 1999), a document that illustrates, from a theoretical perspective, the teaching and learning process of foreign languages. Also, it defines key concepts to revise curricular plans at institutions as well as considerations on potential application of new technology to language teaching. More than five years later, a new official document, "Basic standards for Foreign Languages Competences: English" was enacted with the end of operationalizing foreign language learning under the premise of "making citizens capable of communicating in English in such a way that they can insert the country into the processes of universal communication, into the global economy and into the cultural openness with internationally comparable standards" (MEN, 2006, p. 6). The document describes in some detail the minimal degree of FL competence, worded in terms of short descriptions, a students must attain to move from one level to next one. The road was finally paved to launch one of the most ambitious projects to the teaching and learning of English in the Colombian educational system: the National Bilingualism Program (2004).

3. Teachers' Perceptions

From the psychology viewpoint, the concept of perception has been defined as the "cognitive process of the conscience that consists of recognition, interpretation and meaning for the elaboration of judgments concerning the sensations obtained from the physical and social environment" (Vargas, 1994, p. 48). In a more anthropologic vision the author emphasizes that perception is an elaboration process of structures which is carried out by means of the subject's socialization within the group s/he belongs to. This process involves a symbolic construction of ideological and cultural models.

To talk about perceptions implies approaching the individual from her/his deeper nature; that is to say, it suggests trying to outline the reason of a behavior, of a belief, of an attitude, or of an action. These psychological events take place due to a formal or informal learning that shapes people's reactions. It is necessary to have perceived to know, and to

have known to establish attitudes and beliefs facing a vast array of realities within which a human being will be immersed along his/her entire life.

Beliefs are an essential component of people's behavior and attitudes which influence how an individual makes decisions within a certain event or in a particular situation. Talking about the specific case of the language teachers, their pedagogic decisions are intimately related to their previous learning experiences and professional performance. Hargreaves and Fullan (1992) state that a belief is what a teacher thinks, a teacher believes, and what s/he does within a classroom, and that is what finally shapes the kind of learning a pupil is going to acquire. In short, what a person thinks is true or real, it is considered as to be a belief. Nevertheless, a belief refers to suppositions, commitments and ideologies whereas knowledge has to do with actual propositions and understanding (Calderhead, 1996).

In the same vein, Kindsvatter, Wilen, and Ishler (1998) hold that the teachers' belief system is constructed across time and both a subjective and objective dimension take part in the process. According to these authors, the system is rooted in diverse sources:

1. Teacher's own experience as language's learners.
2. Their experience on their successful performances.
3. Pre-established practices in the institutions.
4. Personal factors: preferences for certain didactic practices which adjust to their personality.
5. Practice derived from theoretical foundation: language nature and principles of language learning and teaching.

4. The National Bilingualism Program

Seeking to enhance the quality of the Colombian educational system in order to meet the international requirements, the MEN designed and is implementing a challenging project that intends to improve students skills in English as a foreign language. The project states, as its most demanding goal, that by the end of the 2019, we might have a bilingual (Spanish-English) society. This purpose is detailed according to the Common European Framework standards from which the MEN has adapted its own standards:

Table 1. CEF & MEN Standards

CEF level	MEN level	School Grade	Age (Approx.)	Performance Level
A1	A1	1 – 3	6-8	Beginner
A2	A2.1	4 – 5	9 -11	Basic 1
	A2.2	6 – 7	12 – 13	Basic 2
B1	B1.1	8 – 9	14 – 15	Pre-intermediate 1
	B1.2	10 – 11	16 – 17	Pre-intermediate 2
B2	_____	Tertiary education	18 – on	Intermediate

Furthermore, with the introduction of an official document that delineates the basic standards of the foreign language competences (2006), the MEN presents the route for the institutions, students and teachers to guide the instructional process to attain the goal. This document contains a list of basic standards for all grades of primary and secondary school worded in terms of descriptions of the expected outcomes a student should reach and show. It is worth noting that standards referred to are adapted from the European Common Framework project (Council of Europe, 2001) that barely recognizes the idiosyncratic features of local culture, learning and teaching conditions and sociolinguistic environment of the broad linguistic varieties of Colombia.

Nonetheless, the NBP has defined a series of strategies to make this key purpose possible: a) the definition of standards in English competence; b) the evaluation of language competence in students, in-service teachers and pre-service language teachers; c) the offer of improving programs on language competence and language teaching skills, and d) the incorporation of new technology into the English teaching/ learning.

5. Findings and Discussion

The instruments were separately analyzed so as to find comparable parameters with the purpose of assigning reliability to the analysis. Once this was completed, a joint review was accomplished to establish diverse and/or complementary results between both instruments.

Questionnaire Analysis

In the first instance, it was believed that the teachers of the rural institutions and those of the urban institutions might reveal likely differences so previous analysis was done

to establish some valuable data generated by this socio-cultural condition. Nevertheless, the major discrepancy has to do with the lack of information about the activities within the framework of the NBP.

Regarding the possibility of implementation of the NBP in the Colombian context the participants unanimously agree that this program may be beneficial and they provide a number of reasons including globalization participation, international communication access, academic improvement, access to knowledge and mainly positive regarding the probability of permanent professional development. In sum, the participants believe that the NBP would offer Sogamoso’s students more benefits than harm.

Regarding the individual participation in the implementation of the NBP, 38% of the questioned expresses to have taken some part in activities proposed by the program, whereas 64% argue that they have not participated in any activity programed by the NBP. The activities the teachers have been part of are summarized as follows: foreign language diagnosis 64%; programs of language improvement 52%; English didactics retraining programs 28%; and Institutional Educational Project (PEI, for Proyecto Educativo Institucional) adjustment 8%.

Participants were also asked about what they perceive regarding the implementation of the NBP in Sogamoso. Key respondents’ insights may be summarized into three major categories: a) issues related to Secretary of Education (SEC) policy; b) issues related to professional development (mainly referred to as language and didactics retraining) and c) concerns regarding the PEI. The table 2 groups the most recurring opinions.

Table 2. Insights from questionnaire

SEC policy	1	Lack of projects
	2	Lack of acknowledgment of the local context
	3	Poor resources management
	4	Poor coverage and opportunity for teachers participation
	5	Need for primary teachers training
	6	Need for postgraduate education
Training	1	Poor or unavailable training in NBP
	2	No training in FL Competences
	3	Unavailable training in FL Didactics
	4	No training in new technologies applied to FL teaching/learning
	5	Need for research training

PEI	1	Need for curricular design (a cross-curricular syllabus)
	2	Establishment of resource centers
	3	Need for evaluation development
	4	Need for specialized classrooms
	5	Class hours number / number of students per class adjustment

When asked about their perceptions on the language standards adopted by the MEN the participants presented a wide range of opposing opinions going from “subjective, abstract, hard to attain, a utopia” to “necessary, important as reference, well done”. In-service teachers also assure that in order for their students to attain minimal standards it is absolutely necessary to implement curricular conditions as well as the timely and relevant language teachers professional retraining. In general terms, the adoption of standards can be considered to be an ideal state which orientates the route to go for developing the bilingualism project. Inevitably all entities and people concerned with the project need the required commitment in terms of financial investment and willingness to take the challenge that implies a change of this significance.

When questioned on the Secretary of Education’s interest and participation in the national project, teachers think that it is actually very limited. One of the factors of major incidence seems to be the lack of coherent, pertinent and stable policy actions supporting the NBP. In fact, they say that there have been some administrative interruptions that have affected the implementation of the NBP e.g. the frequent change of administrators (secretaries of education, assistants) brings about breaks in the process. Undoubtedly, serious concern should be devoted to the design of a bilingualism-oriented educational policy; however, by the time of this study development, any official regulation in this sense seems to be part of the local administration agenda.

Additionally, some of the few activities carried out in Sogamoso have been required by the MEN which the local SEC has closely followed. For instance, the immersion programs have caused a feeling of frustration for in-service teachers since the selection procedures were designed for teachers with high language standards, leaving aside teachers who actually needed language improvement; in addition, no follow-up activities were planned so as to assess the immersion activity purpose.

Finally, participants were asked to provide suggestions which might be helpful when implementing a bilingualism plan within their municipality. The Table 3 groups major insights on this issue.

Table 3. Language teachers' suggestions to implement the NBP

SEC	To Foster financial support for didactic resource center
	To design and carry out bilingualism-focused projects.
	Timely communication among language in-service teachers
	Impartiality and full coverage for the official summons.
	Establishment of agreements with private and public entities.
	To engage primary in-service teachers
	To set working agendas / working teams.
	Steady and systematic follow-up
CAP	To structure bilingual projects into other projects
	Professional development for pre-school and primary teachers.
	To foster teacher exchange.
	To train language teachers in ICTs with emphasis on FL issues.
PEI	To support in-service language teachers in graduate studies.
	To revise and adjust study plans.
	To design FL syllabus.
	To design learning materials.
	To set evaluation and testing policies (process and result).

Interview Analysis

In order to perform the focus group interview, the participants were randomly assigned into three different groups. They were informed about the procedure of the activity and of the reasons for which this interview was going to be videotaped. The main reason was to try to gather information as faithfully as possible otherwise would be virtually impossible when dealing with a group interview. Three groups of teachers were established to make the interview with an approximate number of 8 participants per table; a tutor, who had been previously trained, was assigned to lead the session.

Once the video transcription was done, the three groups were analyzed separately to get independent data for comparison. It was expected that this procedure would add validity to the analysis. Upon crossing information five provisional categories emerged: *Training*, *NBP* (National Bilingualism Program), *SEC* (Secretary of Education), *Teachers* and *PEI* (Institution Educational Project). After analytical readings these five categories were reduce to three since some embraced others; the major classifications were designed as a) Policy, b) Teachers, c) Curriculum development. Each category represents most outstanding and frequent participants' concepts and these insights were told either as complaints or as suggestions. Table 4 illustrates these impressions.

Table 4. Perceptions based on the interview

POLICY	Lack of projects on bilingualism
	Lack of bilingualism-oriented policies
	Lack of systematic immersion follow-up activities.
	There is no a bilingualism project.
	Lack of local policies.
	Weak school administration support.
	Low salaries
	Immersion-selecting process does not take academic level into account. (tests do not actually measure teachers' professional performance)
	Number of Language teachers attending immersion programs is perceived as too low.
	Immersion program participants' evaluation should be objective
	SEC policy (in terms of assigning immersion participants responsibility for implementing the NBP)
	To include follow-up actions to short-term and long-term projects.
	Financial support for projects.
	To implement a specialized room (center) at SEC.
	The NBP did not consider language teachers as potential assistants for its design and implementation.
TEACHERS	No professional training for primary teachers.
	Poor, if any, access to ICTs.
	Low teachers' interest and motivation.
	Low students' motivation as a result of low teachers' interest.
	Little opportunities for immersion practice.
	Encourage local immersions to improve coverage and reduce cost.
	Pertinent training for language teachers while working in extra-curricular activities.
	Low salaries for education professional workers.
	Training in ICTs related to EFL teaching and learning process.
	To establish inter-institution working teams.
	Teachers' full commitment to participate in projects to implement the NBP
	Didactic resources to support teaching.

CURRICULUM DEVELOPMENT	To revise number of class hours.
	To design genuine (local-based) syllabus. (Foreign models just as reference)
	To have in mind distinction between foreign and second language.
	To consider number of learner per class.
	To standardize course content.
	To implement English for levels (according to performance instead of scholar years)
	To include virtual support for teaching and learning.
	To propose from local (acknowledgment of region idiosyncracies)
	To train in FL didactics and ICTs.
	The design of K-11 language content with direct participation of language teachers and based on adopted standards.
	To Foster bilingualism without sacrificing the mother tongue; to consider including other languages.
	To keep in mind learners with special learning needs while designing the curriculum.
	To sensitize parents to become extracurricular supporters to education projects.
	To inform students about the teachers' immersion experiences (innovative materials and teaching strategies)

Joint Analysis and Discussion

Once findings from the instruments were obtained and data analyzed, a triangulation procedure was applied in order to establish information that might complete each other. In general terms, the obtained information shows clearly a reiteration of the language teachers' perceptions in relation to the NBP being implemented in the Municipality. Three categories emerge as representative groups of information where most of the teachers' impressions can be allocated. These categories are:

The linguistic planning, as taken in this study, refers to the set of laws, norms, and regulations that make possible the implementation of a foreign language within the pre-school, primary and secondary curricula of the institutions participating in this project. In this vein, it is undeniable that the Municipality of Sogamoso lacks policies directly related to the establishment of the NBP according to the participants' responses. In fact, the Secretary of Education has just followed general guidelines set by the Ministry of Education particularly addressed to the immersion-like training.

It is worth saying here that the educational and linguistic policy of the MEN goes beyond the scope of this study therefore it is not an object of review and it will be taken tan-

gentially when needed. Considering the lack of clear and pertinent guidelines, the teachers suggest that it is the Secretary of Education, the entity that must lead the process of implementation of the NBP, and accordingly, it is necessary the language teachers' incorporation into the design of policies and strategies that are going to delineate the process. The policies will have to consider as a starting point some concepts that we think are fundamental for this purpose, for instance: the recognition of the idiosyncrasy of the local, both rural and urban context; the analysis of the type of bilingualism that is to be attained in the municipality; the necessary distinction between foreign and second language; the relationship among the national policies and their effects on the designing of regional policies; the teachers' experience in bilingual education; and the conceptual support for a systematic and permanent evaluation of every element of the process.

The second category, *teachers*, encompasses the very nature of the study since it is the teachers themselves who acknowledge their role as active and proactive members of the language teaching community. First of all, the participants acknowledge low levels of motivation that can be related to the poor participation of the SEC in the project of bilingualism. Also, they accept that this low motivation might be being transmitted, consciously or unconsciously, to his students with the potential risk of planting in them emotional demotivation to even accept the possibility of learning a foreign language. In this sense, teachers recognize something they referred to as a sort of a *laissez faire, laissez passer* attitude that in the field of education would be seen as unprofessional. Nevertheless, most of the participants also express their enthusiasm and willingness to undertake projects that recognize the socio-cultural and socio-economic situation of each one of the institutions where they work. What is more, they are demanding to be recognized as experienced language teachers and as such a potential and essential factor to address the projects needed to establish the bilingualism or bilingual education in their regions.

In addition, the professional development is a constant concern of teachers. They request training mainly in the development of communicative competence in FL and in teaching skills of FL. Furthermore, since the perception that a project of bilingualism must start from the beginning, that is, from the early age of pre-school education, training for teachers who work in the pre-school and in primary levels basic communication and didactic skills development becomes an obligatory issue for the administration and for the educational community. It should be noted however, that the training for this particular group of teachers must be different from the current immersion training proposed and de-

veloped by the national administration, since most of primary level teachers lack sufficient linguistic foundations to attend successfully an exercise of immersion⁶.

Most of the participants agree that immersion could be a professionally enriching experience; however, a feeling of frustration comes up due to the lack of any follow-up activities supported by sustainable and measurable projects. They also draw attention for greater coverage and opportunity for all in-service teachers and request a review of the selecting criteria for this practice. For this reason, participants propose a teacher-oriented local immersion which should be conducted by a group of experienced trainers in both communicative competence and didactics of the foreign language. In addition, we believe that academic training in bilingual education is paramount because what the MEN pursues through the NBP is the learners' improvement of the foreign language, and this would not be possible if English is seen as one more subject of the curriculum (as it has been so far) and what is even worse, assigning direct responsibility for learning to the teachers that teach this subject.

On the other hand, unanimously and reiteratively, participants demand systematic and up-to-date training in Information and Communication Technologies (ICT) particularly oriented to FL teaching and learning. This type of training involves the adoption of necessary technical support to learning as well as to follow-up and evaluation issues not only for the teachers' training but also for the students' learning and practice processes. To this end, the teachers suggest the use of their own time to overcome this training successfully. Furthermore, the National Government runs a macro-project to expand the use of new technologies all over the country; this fact would guarantee to some extent, that a proposal like the above one would get a positive response.

Finally, it is important to state that curriculum development is grounded in the social and political conceptions affecting the educational system of a given region; thus, it is worth considering the particular education purposes that encompasses the curriculum, e.g. syllabus design, teaching method, material and teaching resources availability and the definition of an evaluation framework which permanently orientates both process and outcomes (Richards, Platt & Platt, 1999).

Before beginning a curriculum review, it is necessary to take into account social and cultural idiosyncrasy of the region so as to design a curriculum that meets the students' needs and region requirements as well as to consider teachers' availability and adminis-

⁶ The majority of primary and pre-school teachers have no FL training. In most institutions they are teaching all school subjects including English.

tration commitment. What is sought it is to design a curriculum that can be applicable and measurable within short and long term. To this purpose, it is necessary to develop key components such as method, methodology, activities and materials. Likewise, the decision about what kind of bilingualism or bilingual education really fits the educational setting of the municipality is paramount to this end⁷. Moreover, another important aspect mentioned by the participants, is the design of a curriculum that considers all sort of potential target population, especially those students with learning disabilities and on the other side, a design that takes parents as an important extracurricular support to foreign language learning.

The participants suggest, on the other hand, the review of the standards adopted by the MEN for the implementation of the BNP that they consider to be far from the academic and sociocultural reality of the region. It is important to remember that the MEN resolved to adapt standards from the international standards of the Common European Framework project, a controversial issue that has generated a wide-ranging discussion in our country. In our opinion, a reasoned discussion about standards should take place once the type of bilingualism to be implemented is defined since what is sought is a coherent relationship between what is proposed and what can be attained.

In theory, the design of a curriculum must envisage aspects like number of class hours, number of students per class, sequence of content, promotion criteria, evaluation and assessment parameters, design and implementation of learning materials, among others. A question arises about whether the regional administration and the institutions administrations are prepared to approach a review and a possible adjustment of this magnitude. In our view of the situation, we think that it is very premature to wait a positive response from the present exploratory study; rather, we believe that a minor-scale curriculum development must be designed and applied to a single class of a single institution for a reasonable time. This pilot study should generate a more trustful design to be expanded all over the institutions of the region.

It seems that the language teachers claim for the establishment of a standardized curriculum whose bases come from the teachers' experience and knowledge and the active participation of the Secretary of Education. This kind of curriculum would guide the academic particular determinations of the institutions and would establish the necessary conditions to reach a level of FL consistent with the needs of the region and the requirements of the country. In addition, they propose a design that considers cross-curriculum

7 National authorities encourages innovative local proposal as long as Nation general guidelines are kept.

projects, in other words, to involve content subjects and English language learning. This is another decision to be made after the type of bilingualism or of bilingual education is defined. Finally, the design should also include the promotion of intra-institutional and inter-institutional events as a way of keeping the students' motivation to learning latent while raising the teachers' engagement. As a matter of fact, some events like song festivals, English Olympics, English Day which are currently being developed in some institutions of the region, even without the local administration support, should be kept and expanded.

6. Conclusion

The data-collecting instruments sufficed to gather relevant information to have insights related to the current implementation of the NBP in state schools in Sogamoso. Language teachers as main actors of the project were able to reflect on their own professional performance and on the organization of the educational system. The three main categories discussed, linguistic planning, teachers, and curriculum development, offer not only an enhanced depiction of teachers experience as dependents of the Secretariat and school organization but also opinions regarding innovation, including a bilingualism model conceived, implemented, and evaluated by the language teachers, supported and guided by official entities.

Sogamoso's language teachers are fully aware that they have been set apart from the conception and designing of the NBP, and they have also realized that the local educational authorities lacks its own initiatives to undergo innovative proposal in terms of spreading a bilingualism model within the region. This fact has significantly demotivated teachers to the extent they exhibit a high degree of reluctance to even attend Secretary of Education calls to develop any kind of proposals. For more than three years, the authors of this paper have themselves endured the local government extreme indifference that would explain that they are interested just in receiving and following instructions from the national authority.

The categories discussed prove the teachers' professional capacity in terms of proposing clear educational policies, determining academic needs and designing local-based curriculum. In fact, a determined and disinterested communication between the educational community and the local administration will provide the balance needed to attain an educational organization so as to the establishment of the NBP in the Municipality. Furthermore, the language teachers of the Municipality exhibit an authentic interest in the implementation of the PNB within their institutions as long as there exists a project led by the municipal administration in which the teachers' voices regain credibility and acceptance at the time of making decisions about what is more suitable for the their own learning communities.

References

- Álvarez, J., Cárdenas, M. & González, A. (2011). Cobertura vs. continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el Marca de Colombia Bilingüe. En *Fundamentos para el Desarrollo Profesional de los Profesores de Inglés* (pp. 119-154). Pasto, Colombia: Graficolor.
- British Council (2015). *English in Colombia: An Examination of Policy, Perceptions and Influencing Factors*. Retrieved from <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Colombia.pdf>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Library Reference. Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Camargo, D. (2013). Gender Positioning in the Development of EFL activities. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (22), 147-166.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Galindo, A., & Moreno, L. (2014). Formación bilingüe en licenciatura de Lenguas Modernas y comprensión lectora argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 171-190.
- García L. J. & García L. D. (2012) Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70.
- Guerra, J. (2016). Peer support in small group EFL writing tasks. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Jiménez, P. (2015). Exploring students' reactions when working teaching materials designed on their own interests. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 201-222.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. & Ishler, M. (1998). *Dynamics of Effective Teaching*. New York: Longman.
- Martínez, A., & Niño, P. (2013). Implementing tasks that stimulate critical thinking in EFL classrooms. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (21), 143-158.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1999). *Idiomas Extranjeros: Lineamientos Curriculares*. Santafé de Bogotá: Enlace.

- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Organización del Sistema Educativo. Guía 33*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co
- Miranda, I. R. (2013). *Percepciones de los docentes de idiomas sobre la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo en el Municipio de Sogamoso, Colombia*. (Informe de investigación no publicado). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pinzón, R. (2014). English teaching through project based learning method, in rural area. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 151-170.
- Richards, J., Platt, J. & Platt, H. (1999) *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Malaysia: Longman Group UK.
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Centro de Estudios Económicos Regionales. Documentos de trabajo sobre economía Regional. Cartagena: Banco de la República. Retrieved from http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_191.pdf
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge.
- Spolsky, B. (2005). Language Policy. In J. Cohen, K. McAlister, J. Rolstad & J. MacSwan (ed.), *In Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 2152-2164). Sommerville, MA: Cascadilla Press.
- Studer, P., Kreiselmaier, F., Flubacher, M. (2008) *Language Policy-Planning in a Multilingual European Context*. Bern, die Schweiz: Universität Bern Institut für Sprachwissenschaft.
- Usma, J. (2009) Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile*, 11, 123-141.
- Vargas, L. M. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación*

CLARA INÉS GONZÁLEZ MARÍN**
NATHALIA MARÍN PALACIO***
MIGUEL ANTONIO CARO GUTIÉRREZ****

Recepción: 29 de noviembre de 2017
Aprobación: 30 de abril de 2018

Forma de citar este artículo: González, C.I., Marín, N. & Caro, M. A. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 217- 235.

* Artículo de investigación.

** Administradora de Negocios de la Universidad Autónoma de Manizales, licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Extranjera de la Universidad El Bosque de Bogotá y magíster en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Actualmente labora como profesora de tiempo completo en el programa Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: claraigoma@utp.edu.co

*** Licenciada en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Actualmente trabaja en el Instituto de Lenguas Extranjeras (ILEX) de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: namarin@utp.edu.co.

**** Licenciado en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Ha trabajado en diferentes colegios oficiales y privados de la ciudad de Pereira como Escuela Normal Superior, INEM Felipe Pérez y La Salle, y en institutos de lenguas como el Centro Colombo Americano, actualmente labora en el instituto de lenguas American School Way sede Pereira. Correo electrónico: macaro@utp.edu.co.

Resumen

El presente estudio de caso tuvo como propósito conocer las percepciones de los estudiantes de un programa de enseñanza de inglés frente al rol de la reflexión en sus prácticas educativas e indagar sobre la estructura de la reflexión, incluyendo los aspectos que los practicantes más comúnmente comprenden a la hora de reflexionar. Para este propósito, fueron seleccionados nueve estudiantes practicantes, a los que se les analizaron ensayos reflexivos, reflexiones realizadas después de clase y la participación en un cuestionario virtual. Los resultados demostraron que los estudiantes practicantes percibieron la reflexión como un elemento fundamental e indispensable para encontrar soluciones frente a aspectos negativos de sus clases. Si bien los practicantes señalaron como una de sus motivaciones para reflexionar el hecho de ser un ejercicio obligatorio en la asignatura, también reconocieron la importancia de la misma como un elemento fundamental para su desarrollo profesional docente. El esquema más común seguido por los estudiantes en sus reflexiones fue la descripción de eventos de clase como paso previo a la reflexión. Como conclusión, se pudo establecer que los estudiantes aún se encuentran en un nivel básico de reflexión, lo que impulsó al programa de práctica a trabajar más sobre este componente.

Palabras clave: reflexión, practicantes, desarrollo profesional, enseñanza.

The Role of Reflection in Pedagogical Practice: Perceptions of Language Teachers in Training

Abstract

The purpose of this case study was to understand the perceptions of students of an English teaching program in the face of the role of reflection in their educational practices and to investigate the structure of reflection, including the aspects that practitioners most commonly understood when they reflected. For this purpose, nine practicing students were selected, who were analyzed reflective essays, reflections made after class and participation in a virtual questionnaire. The results showed that the practicing students perceived the reflection as a fundamental and indispensable element to find solutions to negative aspects of their classes. Although the practitioners pointed out as one of their motivations to reflect the fact of being a mandatory exercise in the subject, they also recognized the importance of it as an overriding element for their professional teaching development. The most common scheme followed by students in their reflections was the description of class events as a preliminary step to reflection. In conclusion, it was established that the students are still at a basic level of reflection, which prompted the practice program to work more on this component.

Keywords: reflection, practitioners, professional development, teaching.

Le rôle de la réflexion dans la pratique pédagogique : perceptions des enseignants de langues, en formation

Résumé

Cette étude de cas a eu comme but, le fait de connaître les perceptions des étudiants d'un programme d'enseignement d'anglais, face au rôle de la réflexion dans leurs pratiques éducatives, et enquêter sur la structure de la réflexion, en incluant les aspects que les stagiaires comprennent le plus souvent au moment de réfléchir. À cette fin, on a choisi neuf stagiaires, dont on a analysé des essais réflexifs. Ces réflexions-ci avaient été faites après le cours et la participation à un questionnaire virtuel. Les résultats ont montré que les stagiaires ont perçu la réflexion comme un élément fondamental et indispensable pour trouver des solutions face aux aspects négatifs de leurs cours. Bien que les stagiaires aient signalé que le fait d'être un exercice obligatoire des cours, était une des motivations pour réfléchir, ils ont aussi reconnu l'importance de la réflexion comme un élément fondamental pour leur développement professionnel pour devenir enseignants. Le schéma le plus commun pour les étudiants dans leurs réflexions, a été la description d'événements de cours, comme un pas avant la réflexion. Comme conclusion, on a pu établir que les étudiants sont encore à un niveau de base de réflexion, ce qui a stimulé le programme de pratique à travailler davantage sur ce composant.

Mots clés: réflexion, stagiaires, développement professionnel, enseignement

O papel da reflexão na Prática Pedagógica: Percepções Dos Professores de Línguas no Treinamento

Resumo

O objetivo deste estudo de caso foi compreender as percepções de estudantes de um programa de ensino de inglês em relação ao papel da reflexão em suas práticas educacionais e investigar a estrutura de reflexão, incluindo os aspectos que os profissionais mais comumente entendem a o tempo para refletir. Para tanto, foram selecionados nove alunos praticantes, e foram analisados seus ensaios reflexivos, reflexões realizadas após a aula e participação em um questionário virtual. Os resultados mostraram que os estudantes praticantes perceberam a reflexão como um elemento fundamental e indispensável para encontrar soluções para aspectos negativos de suas aulas. Embora os profissionais apontassem como uma de suas motivações para refletir o fato de ser um exercício obrigatório no tema, eles também reconheceram a importância do mesmo como elemento fundamental para o desenvolvimento do ensino profissional. O esquema mais comum seguido pelos estudantes em suas reflexões foi a descrição dos eventos de classe como um passo preliminar para a reflexão. Em conclusão, foi estabelecido que os alunos ainda estão em um nível básico de reflexão, o que levou o programa de prática a trabalhar mais neste componente.

Palavras-chave: reflexão, profissionais, desenvolvimento profissional, ensino.

Introducción

En la actualidad, el concepto de práctica reflexiva es cada vez más popular en los programas de desarrollo profesional docente. El Ministerio de Educación Nacional establece en la resolución 02041 de 2016 las características de calidad de los programas de licenciaturas del país, señalando que la institución de educación superior debe contar con una organización que favorezca la formación y retroalimentación de calidad de los futuros docentes, donde la práctica pedagógica se organice de tal manera que en este proceso el estudiante “sea protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y organizar su aprendizaje” (p.7).

En este sentido, distintos autores (p. ej. Madrid, 2004; Páez, 2001) han destacado las cualidades y destrezas que un docente de idiomas debe adquirir durante su proceso de formación, como la competencia pedagógica, comunicativa (Páez, 2001) el saber ser, hacer y vivir (Delors, 1999), la relación entre teoría y práctica (Madrid, 2004), entre otras, que permiten la idealización de un docente de idiomas de alta calidad. Sin embargo, el rol de la reflexión como un principio para el mejoramiento de la práctica docente y el desarrollo profesional no suele ser muy mencionado, a pesar de que este promete ser trascendental en el proceso de formación docente, no solo por su papel en el reconocimiento y aprendizaje sobre los errores metodológicos ocurridos en la enseñanza, sino también porque involucra el progreso y las dificultades en el aprendizaje de los alumnos, lo que puede conllevar distintas soluciones.

En efecto, solo a través de este recurso es posible desarrollar el pensamiento crítico y la solución de problemas, así como identificar las disparidades entre teoría y práctica que pueden conducir a la adaptación de metodologías ya existentes al contexto presente. Además, el hecho de reflexionar sobre el acto pedagógico tiende también a descubrir posibles frustraciones y actitudes del practicante que a menudo no suelen ser analizadas con detenimiento y pueden ser las causantes de que la planeación o ejecución de las clases simplemente no funcionen o no resulten como se ha previsto.

Por ello, el propósito de este estudio es evaluar cómo el papel de la reflexión puede impactar la formación y el desarrollo docente en un grupo de estudiantes que aspiran a ser docentes de inglés, durante su práctica pedagógica con estudiantes de primaria, teniendo en cuenta sus actitudes, pensamientos y sentimientos con respecto a esta experiencia, y a su vez, analizar cómo a través de la reflexión, se puede determinar si existen vacíos y brechas entre la teoría (referida a la enseñanza de una lengua extranjera) y la práctica en el contexto de las escuelas públicas en Colombia. Estos objetivos se plantean por medio de la pregunta general de investigación ¿cuál es la percepción de los practicantes acerca de la re-

flexión como parte de su crecimiento profesional como docentes de inglés? Y las siguientes preguntas específicas de investigación ¿qué conjunto de acciones describen o incorporan los practicantes en sus reflexiones después de clase? y ¿qué apreciación tienen los practicantes sobre la relevancia y contextualización de la teoría vista dentro de las sesiones del programa de licenciatura en inglés durante las prácticas pedagógicas?

1. Marco teórico

1.1 Formación y preparación docente en lenguas extranjeras

El proceso de profesionalización docente requiere de diferentes aspectos educativos que buscan fortalecer las habilidades personales y epistemológicas del educador, como lo afirma Peters (1966), quien define la educación docente como “un proceso de aprendizaje que desarrolla aspectos: morales, culturales, sociales e intelectuales de la persona que es tomada como un individuo y miembro de la sociedad” (p. 3). Sin embargo, es importante resaltar que el término “educación docente” ha sido tomado con una relación semántica igualitaria a la de “formación docente”; puesto que el último término, según Ur (1999), se refiere al sobreénfasis de técnicas y habilidades, mientras que el profesor profesional necesita desarrollar y aplicar teorías, estar consciente de las opciones teóricas del momento y poseer habilidad de tomar decisiones. Estas destrezas son fundamentales y deben estar claras para poder ser usadas durante sus prácticas pedagógicas.

1.2 El rol de la práctica en profesores noveles

Durante el proceso de formación de un licenciado en lenguas, algunas teorías y herramientas son proporcionadas desde la academia para ser aplicadas a la hora de salir al campo laboral; no obstante, ningún profesor novel suele estar completamente preparado para asumir el rol de docente hasta que es expuesto a una práctica pedagógica; siendo esta un lugar en el que el practicante se enfrenta a un contexto real (Zeichner, 1996; citado en Fekede & Gemechis, 2009) y que incorpora un periodo de inquietud y desarrollo crítico en el cual el profesor novato decide si la enseñanza es la carrera de su vida (Faez & Valeo, 2012). Del mismo modo, Pitton (2006) afirma que “el éxito de un nuevo profesor está críticamente ligado a sus primeras experiencias de enseñanza” (p. 2). De acuerdo con lo anterior, es posible deducir que durante la práctica pedagógica se obtienen las primeras experiencias de enseñanza y en ella se define la decisión y el rumbo del profesor principiante.

En medio del desarrollo de la práctica, este profesor puede afrontar múltiples experiencias positivas y negativas que contribuirán a su desarrollo como profesional. No obstante, el practicante puede enfrentarse en ocasiones a una realidad diferente a la imaginada y es en donde, según Veenman (1998), este sufre el llamado “shock de la realidad”,

entendido como una reacción negativa inesperada frente a la práctica. Este concepto fue también propuesto por Lortie (1975), quien manifiesta que esta reacción es un fenómeno que no solo se da en el sector educativo, sino también en cualquier profesión, al encontrarse con las nuevas responsabilidades que deberá asumir como profesional. En relación con lo anterior, la reacción denominada “shock de la realidad” es un fenómeno completamente natural que podría enfrentar cualquier practicante en su proceso de adaptación y descubrimiento; sin embargo, a lo largo de su proyecto de vida, entrará a evaluar sus apreciaciones con respecto a las brechas encontradas entre sus perspectivas y el contexto real al que se enfrenta, además de sus reacciones frente a ellas.

En contraste con Veenman (1998) y su concepto de “shock de la realidad”, Evers (2004, citado en Fekede & Gemechis, 2009) plantea los resultados positivos que se pueden extraer de la práctica en profesores noveles, declarando que las prácticas ayudan al profesor principiante a centrarse en los tres dominios del aprendizaje, “conocimiento de contenido, conocimiento profesional y el conocimiento y las habilidades necesarias para funcionar como profesionales capaces y cuidadores en las escuelas” (p. 111). Como se evidencia en lo mencionado, el rol de la práctica puede afectar positiva o negativamente al profesor novato, permitiéndole experimentar y tomar decisiones, así como adquirir herramientas y conocimientos que le ayuden a su desarrollo profesional; sin embargo, este profesor debe estar atento y siempre dispuesto a mejorar. De este modo, Richards y Lockhart (2007) invitan al profesor novel a reflexionar acerca de su proceso y a encontrar posibles brechas en sus espacios de clase para trabajar en pro de su mejoramiento por medio de la enseñanza reflexiva.

1.3 Enseñanza reflexiva

Para comprender el concepto de la enseñanza reflexiva, es necesario empezar por las bases que vinieron como concepción ideológica de John Dewey hacia la acción reflexiva de los maestros (Dewey, 1910; citado por Zeichner & Liston, 1996), quien sostuvo que este proceso inicia cuando los docentes se enfrentan a una dificultad, algún incidente o experiencia que no puede ser resuelta inmediatamente; Munby y Russell (1990) denominaron este fenómeno como *puzzles of practice* (acertijos de la práctica), en el cual los maestros intentan tomar distancia para analizar sus experiencias, ya que son influenciados por una sensación de incertidumbre e incomodidad. Como veremos, este “tomar distancia” se efectuará durante la acción o después de completarla.

Es necesario que esta acción de autoobservación sea tomada como un hábito, pues según Richards y Lockhart (2007), “cuando la reflexión crítica es vista como un proceso continuo y rutinario en la enseñanza, permite que el profesor se sienta con más confianza

en probar diferentes opciones y evaluar los efectos de la enseñanza” (p. 4); es decir, que la reflexión constante sobre las acciones hechas en clase brinda seguridad al maestro y permite experimentar y evaluar nuevas didácticas que enriquecerán su quehacer como docente. Por otro lado, Dewey (1933) hizo una distinción importante entre la acción rutinaria y la acción reflexiva, en la cual expresa que la acción-rutina es guiada principalmente por impulso, tradición y autoridad, siendo un ejemplo claro cuando en un colegio se limitan los espacios, las herramientas y las clases de una manera rígida y homogénea, dando por hecho que los profesores seguirán al pie de la letra un protocolo que encapsula el acto de la enseñanza y no se estimula a la reflexión de las estrategias pedagógicas o a las necesidades de los estudiantes. En contraste, Dewey (1933, citado en Zeichner & Liston, 1996) argumenta que “la acción reflexiva implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro” (p. 10).

En otras palabras, el autor asegura que la reflexión tiene en cuenta cualquier arraigo mental y medita sobre los motivos que lo provocan y sus posibles implicaciones para así actuar sobre este. Adicionalmente, Greene (1986) explicó que la enseñanza reflexiva incluye intuición, emoción y pasión, y no es algo que se pueda agrupar sistemáticamente como una serie de técnicas para que el maestro las aplique.

Por otra parte, Richards y Lockhart (2007) sostienen que “si los profesores están activamente envueltos en reflexionar sobre qué está pasando en sus propias clases, ellos estarán en posición de descubrir si hay una brecha o falencia entre lo que enseñan y lo que aprenden sus alumnos” (p. 4). Dichas explicaciones amplifican la percepción de la reflexión, puesto que no solo se limita a enfocarse en qué estuvo mal dentro de la clase, sino que evalúa el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Finalmente, el aula de clase debe convertirse en un laboratorio de observación de eventos educativos, ya que la reflexión puede ser vista como un tipo de investigación, tal como lo proponen Cross y Angelo (1988). Para estos autores, la premisa básica de la investigación en los salones de clase es que los profesores usen sus aulas como laboratorios para estudiar el aprendizaje, para así convertirse en observadores hábiles y sistemáticos de cómo los estudiantes aprenden en sus clases.

En conclusión, los docentes deben desarrollar un gran nivel de experticia en cuanto a la observación, ser hábiles e intuitivos, puesto que a través de la identificación de los problemas en el aula se puede llegar a una o varias soluciones con técnicas que tomen en cuenta las variables emocionales que el maestro haya determinado a través de su intuición y pasión.

1.4 Niveles de reflexión

En el quehacer docente se pueden distinguir tres momentos en que se lleva a cabo la reflexión, los cuales fueron clasificados por Schön (1984), Killion y Todnem (1991) como reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión para la acción.

Según Domingo y Gómez (2015), dichos investigadores distinguieron las dos primeras reflexiones como de índole reactiva, y se diferencian entre ellas solo por el tiempo en que se realiza la reflexión, pero ambas obligan al profesor a reaccionar con rapidez o inmediatez. En particular, la reflexión en la acción se refiere al proceso de interpretar, analizar y proveer soluciones a los problemas mientras que se está realizando la acción; por otro lado, la reflexión sobre la acción tiene lugar después de que el evento ha ocurrido. A través de esta reflexión se puede encontrar el significado y un sentido a lo que estamos haciendo (Schön, 1987; Ghaye & Ghaye, 1998). Killion y Todnem (1991), por su parte, definieron el término reflexión para la acción como pensar en futuras acciones con la intención de mejorar o cambiar nuestra práctica docente.

Igualmente, Hatton y Smith (1995) proponen tres niveles de reflexión práctica de acuerdo con la capacidad reflexiva de un profesor, siendo estos la reflexión técnica, la reflexión práctica y la reflexión crítica. La reflexión técnica es definida como el primer nivel y tiene como fin aprovechar las habilidades que se poseen para solucionar un problema. Por medio de la autoobservación, el docente puede encontrar problemas en su quehacer docente y llegar a conclusiones. En cuanto a la reflexión práctica, el profesor va más allá, cuestionando y comparando sus creencias previas con lo que actualmente enfrenta en sus prácticas y se preocupa por conocer las consecuencias que desencadena cada una de sus acciones; por lo cual se hace preguntas como ¿qué tipo de acción debo emprender frente a esta problemática? ¿Cómo debo hacerlo? y ¿Qué tipo de ayuda necesito de otros? Siendo consciente de que por medio de la reflexión no es posible encontrar siempre soluciones certeras, pero hace que esta sea un vehículo para la acción (Hussein, 2006).

Por último, la reflexión crítica, considerada como el máximo nivel de reflexión, busca que el practicante se involucre autónomamente en la construcción de su comunidad. De esta manera, el profesor en formación se preocupa porque su deber repercute positivamente en las vidas de sus estudiantes y la comunidad, siendo de su interés conducir al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad por medio del fortalecimiento de valores, haciendo un análisis personal sobre cómo impactarla desde un ámbito social, político o cultural (Hatton & Smith, 1995).

2. Metodología

2.1 Tipo de estudio

El presente estudio tendrá como base el análisis de percepciones de un grupo de estudiantes de Licenciatura en Lengua Inglesa, lo que significa que es una investigación cualitativa de caso, ya que el método cualitativo analiza factores sociales, pensamientos y creencias (Lodico, Spaulding, & Voegtle, 2006), además considera el contexto y la descripción de acciones y actitudes de los participantes, haciendo inviable la recolección de datos por medio de métodos cuantitativos (Fraenkel, Wallen & Hyun 2012).

2.2 Contexto y participantes

Para este artículo se analizó un grupo de estudiantes de noveno semestre de una Licenciatura en Lengua Inglesa, quienes estaban tomando la asignatura Práctica Pedagógica Dirigida. En esta, los practicantes enseñaban inglés como lengua extranjera en distintas instituciones educativas públicas del sector y tenían como población específica niños de primaria entre los 6 y los 11 años de edad. Estas lecciones eran impartidas dos veces por semana con intensidad de 50 a 60 minutos por lección. Los estudiantes practicantes debían planear la clase, ejecutarla y hacer reflexiones escritas después de terminada la clase, con el fin de incentivar la autocritica y la reflexión frente a su didáctica. Con este propósito, nueve estudiantes (seis mujeres y tres hombres) fueron seleccionados, y los contenidos de sus reflexiones y ensayos reflexivos fueron analizados; solo siete de ellos participaron en un cuestionario virtual. Estos estudiantes fueron escogidos por medio de un muestreo no aleatorio, señalado por Fraenkel *et al.* (2012), en el que se seleccionan los participantes según el criterio de los investigadores, y para ello tuvieron en cuenta sus personalidades y el desempeño en otras asignaturas durante su carrera.

2.3 Recolección de datos

Con el propósito de recolectar datos para esta investigación, fueron usados los siguientes métodos:

2.3.1 Cuestionarios virtuales: estos fueron realizados con el fin de detectar las percepciones que tenían los practicantes con respecto al rol de la reflexión en sus lecciones y de definir la relación encontrada entre teoría y práctica en el contexto colombiano. Se elaboraron cuestionarios semiestructurados, que fueron pilotados previamente para ayudar a determinar la pertinencia de las preguntas. Estos fueron suministrados por medio de *formularios Google*.

2.3.2 Reflexiones escritas: consistieron en una serie de escritos que los practicantes debían hacer luego de cada sesión de clase en el colegio asignado para la práctica; en ellos, los noveles deberían responder a las preguntas ¿Qué salió bien durante la sesión? ¿Qué lo evidencian? ¿Qué aspecto debe mejorarse? y ¿Qué podría hacerse en próximas sesiones? Fue analizado el conjunto de tres reflexiones por persona (es decir, se analizaron en total 27 reflexiones, correspondientes a las clases 5, 7 y 9) por medio de una rúbrica que pretendió examinar las percepciones de los practicantes, así como el impacto y la relevancia que tienen estas en el crecimiento profesional de los noveles seleccionados. Las reflexiones se presentaron en inglés y se traducen por los autores en los hallazgos.

2.3.3 Ensayos reflexivos: cada practicante participante presentó dos ensayos reflexivos, uno al inicio y otro al final del semestre, en los que debía reportar emociones, percepciones y expectativas surgidas durante el curso, que se redactaron por medio de unas preguntas guía y fueron examinados a través de una rúbrica. Estos trataron de establecer directamente los factores que los practicantes concibieron como pertinentes, su puesta en práctica en el contexto colombiano y la importancia o las dificultades presentes en el acto de reflexionar frente a sus eventos de clases.

3. Resultados y discusión

3.1 La reflexión como un elemento para el crecimiento profesional de los estudiantes practicantes

El acto de reflexionar en el aula consiste principalmente en examinar los actos y las técnicas usadas en clase con el propósito de tomar decisiones sobre lo que se debe continuar haciendo y lo que necesita mejorarse. Richards y Lockhart (2007) aseguran que los profesores que son reflexivos acerca de su quehacer en el aula son capaces de indagar sobre su nivel de crecimiento profesional, así como también sobre aquellos aspectos que deben modificarse dentro de la clase. En el siguiente ejemplo tomado de las encuestas, se muestra la respuesta de un practicante que explica el rol determinante que tuvo la reflexión en sus prácticas dirigidas:

WCP3.3: Las reflexiones son un componente esencial en el desarrollo profesional de los profesores y, en nuestro caso, como profesores practicantes, representa una oportunidad de aprender de los errores, una posibilidad de comenzar a ganar experiencias significativas y, de la misma manera, reconocer conductas que de una manera u otra contribuyen o no al desarrollo de nuestra práctica docente.

De acuerdo con lo mencionado en este dato, la reflexión es vista como un elemento fundamental para el crecimiento laboral; además, esta permite descifrar los comporta-

mientos que a través de las experiencias vividas en clase influyen la praxis de manera positiva o negativa. En este aspecto, todos los participantes de las encuestas coincidieron en que la reflexión durante la práctica era importante, usando otros apelativos como esencial y necesaria para el crecimiento profesional. Por lo tanto, la reflexión muestra a los practicantes, de manera oportuna, los aspectos que dentro de sus clases resultaron satisfactorios y específicamente, esta les enseña a ser conscientes de circunstancias que no salieron muy bien en la clase con el propósito de mejorarlas en próximas ocasiones. El siguiente participante describe en el cuestionario virtual la manera en que el reflexionar le ayudó para futuras clases:

WCP3.8: [el reflexionar sobre mis aspectos por mejorar] me ayudaba a buscar ciertas soluciones en próximas ocasiones. Cada vez que una sesión no salía como esperaba sentía un poco de frustración; sin embargo, al tener en cuenta lo que había consignado como aspecto para mejorar y aplicarlo de otra manera en clase, los resultados eran notoriamente mejores.

Conforme a lo dicho en el ejemplo anterior, la reflexión fue una herramienta que contribuyó en el análisis de situaciones que no salieron de la manera esperada y, por ende, permitió tomar medidas para prevenir dichos infortunios en próximas oportunidades. Es decir, cada vez que el practicante escribía una reflexión, esta le permitía ser consciente de los problemas que enfrentaba durante la lección, lo cual lo instaba a encontrar una solución en caso de afrontar situaciones similares en el futuro. De esta manera, él descubría que estos problemas mejoraban al emplear las soluciones planteadas por medio de la reflexión. En cuanto a las demás respuestas, seis de siete estudiantes afirmaron ser constantes al aplicar sus posibles soluciones en reflexiones posteriores, como una manera de brindar mejor calidad a sus alumnos, así como mejorar su quehacer docente durante las prácticas, aprendiendo de los errores.

Sin embargo, un aspecto fundamental para esta investigación fue saber por qué los estudiantes reflexionaban después de cada clase, siendo esta una oportunidad para indagar sobre la verdadera motivación de los estudiantes practicantes para reflexionar sobre sus actos de enseñanza. El siguiente ejemplo compila en una respuesta lo que la mayoría de los practicantes opinaron al respecto:

WCP3.10: Si bien el realizar la reflexión era una tarea de la asignatura Práctica Dirigida y esto representaba un compromiso con la misma, el hecho de hacerla se traducía en una oportunidad de recordar cómo fue mi desempeño y el de las actividades planeadas en clase, así que de una manera u otra esas reflexiones fueron hechas con la finalidad de identificar debilidades y fortalezas de la clase y mejorar en la próxima ocasión.

Con base en el aporte obtenido por este estudiante, se distinguen dos puntos de vista de lo que representa la reflexión en su quehacer docente. En primer lugar, este constituye un requisito que se tiene en la asignatura Práctica Pedagógica Dirigida, por el cual debía responder como compromiso académico; y en segundo lugar, él afirma que sirve como un instrumento para evocar su propio rendimiento y el de los ejercicios realizados en la clase. En este caso, la mayoría de los entrevistados opinaron lo mismo, expresando el sentido obligatorio de la reflexión, pero a la vez, sumándole mayor importancia a lo que el acto de reflexionar provocaba en su quehacer docente.

3.2 La estructura de la reflexión de los practicantes participantes

Después de hacer un análisis sobre las reflexiones escritas por los estudiantes, se pudo determinar el proceso que estas siguieron. Teniendo en cuenta que las preguntas inspiradoras de reflexión propuestas por el curso fueron ¿Qué aspectos positivos fueron encontrados en la clase? ¿Qué aspectos no salieron tan bien? y ¿Qué harías en una próxima oportunidad?, se encontró que 21 de 27 reflexiones describen la situación antes de reflexionar sobre ella. Un ejemplo de ello demuestra cómo antes de clasificar una situación impactante como positiva o negativa, fue necesario hacer una descripción de la actividad que estaban desarrollando:

OFR7: “Los estudiantes tenían que reescribir en la guía a algunos miembros de la familia y unirlos con la respectiva imagen [...] Pudimos notar que los estudiantes lo hicieron muy rápido y fue evidente que ellos entendieron el tema”. (Traducción de los autores)

STR9: “Desarrollamos un examen en el cual el estudiante practicante dio la información más relevante sobre cómo resolver el examen. Los estudiantes encontraron atractivo el examen, incluso cuando algunas preguntas eran difíciles de responder [...] Estuve feliz de ver los resultados y de saber que mi esfuerzo no fue una pérdida de tiempo”. (Traducción de los autores)

Estos dos ejemplos demuestran la manera en que los participantes iniciaron sus reflexiones, realizando primero una descripción de una situación, lo que les permitió ser conscientes de en qué momentos ocurrió alguna eventualidad. En este aspecto, Farrell (2013) indica que la descripción de incidentes de clase y el posterior análisis de los mismos posibilita al profesor mejorar sus prácticas de enseñanza en el aula. De igual manera, Hussein (2006) señala que la reflexión puede tratarse de simples descripciones de los eventos de clase, como también pueden ser evaluaciones críticas de estos. Así, la descripción de circunstancias ocurridas en el aula puede ser considerada como un tipo de

reflexión inicial, puesto que aún no ha trascendido al análisis, interpretación y evaluación de los acontecimientos.

Por otro lado, se pudo determinar que 23 de 27 reflexiones analizadas escribían sobre las situaciones que transcurrieron bien y aquellas que necesitaban mejora. Así, se pudo constatar que la mayoría de los practicantes reflexiona sobre estos dos aspectos en el momento de escribir sus reflexiones de clase. Un ejemplo de ello fue encontrado en el siguiente escrito, en el cual la practicante relata las estrategias que en su clase funcionaron bien, así como aquellas que no transcurrieron como se esperaba:

IOR7: “Además, las estrategias de agrupación parecieron haber funcionado muy bien, principalmente porque los estudiantes sintieron alegría y diversión trabajando con un compañero [...] A pesar de que los estudiantes reconocieron la regla del tiempo presente simple en la actividad de re escribir los verbos, ellos obtuvieron malos resultados [...] estos resultados negativos pudieron haber sido porque los estudiantes no tenían un conocimiento completo sobre la estructura gramatical [...]”. (Traducción de los autores)

En este sentido, la practicante expresa los buenos resultados que tuvo al implementar cierta estrategia de agrupación, los que pudo evidenciar por medio de los sentimientos expresados por sus alumnos, aunque también indica los lamentables resultados obtenidos en la actividad de escritura. Así, ella analiza la causa de estos últimos, siendo la falta de interiorización de la gramática una de las raíces del problema; sin embargo, en su reflexión no propone posibles soluciones para mejorar dicha situación.

No obstante, algunas reflexiones (17 de 27 reflexiones) describieron la situación que no transcurrió muy bien y presentaron una solución para posteriores clases:

MBR7: “Por otro lado, algunos aspectos no fueron tan buenos. Por ejemplo, aquellos estudiantes que tienen dificultades no quisieron hacer la parte escrita y estuvieron distrayendo a los otros estudiantes [...] La próxima vez yo intentaría asignar parejas de trabajo, un estudiante que sea bien activo y otro que no sea tan activo o que tenga dificultades, para ver cómo funciona”. (Traducción de los autores)

En este caso, la practicante, además de encontrar el núcleo del problema y describir lo que pasó, plantea una solución que le permite evitar esta circunstancia en futuras sesiones. Sobre este punto vale la pena mencionar a Farrell (2013), quien señala que la práctica reflexiva es importante, debido a que los docentes deben compilar datos sólidos de lo que realmente sucede en el aula de clase, para luego reflexionar acerca de esta y posteriormente tomar decisiones basadas en hechos, buscar alternativas y soluciones. Hussein (2006) difiere en este sentido y argumenta que la principal razón de la reflexión en el aula de clase

no se debe enfocar en buscar soluciones a problemas, sino que debe ser un componente normal del proceso de desarrollo profesional del docente.

Finalmente, la investigación quiso indagar sobre la relevancia que daban los practicantes al incluir teoría referente al área de enseñanza de lenguas dentro de sus reflexiones, lo que indicó que 16 de 27 reflexiones respaldaban con teoría en la cual se pretendía comparar, contrastar y dar validez a algunas técnicas de clase usadas en las prácticas docentes. En el siguiente ejemplo se muestra una manera en que los practicantes incorporaron teoría en sus reflexiones después de clase:

RAMR7: “[...] Yo puse cada juguete dentro, encima, detrás, debajo, etc. de la caja y a los estudiantes les fue pedido que hicieran la oración. De acuerdo con Brown (2001), los profesores necesitan saber los intereses de los estudiantes, usar variedad en las actividades, así como tener sentido del humor para captar la atención de los estudiantes. Esta puede ser considerada una de las actividades más exitosas durante mi práctica, ya que los estudiantes estuvieron muy interesados y con ganas de participar [...]”. (Traducción de los autores)

Según lo que señala la practicante, el haber hecho diferentes actividades usando juguetes pudo ser un factor para que los estudiantes estuvieran interesados en su clase. Así mismo, ella cita un autor que permite constatar la importancia de la variedad de actividades, el sentido del humor y el conocer a los estudiantes como una manera de saber cómo atraer su interés. En este sentido, la docente pretendió dar más validez a las técnicas de enseñanza usadas durante su clase mediante la extrapolación de las ideas de un experto. No obstante, la incorporación de la teoría durante las reflexiones no fue una constante en los estudiantes.

De hecho, en el análisis de los cuestionarios empleados con los practicantes se encontró que seis de siete estudiantes aseguraron haber tenido dificultades en aplicar la teoría sobre la enseñanza de inglés recibida desde la academia en el contexto colombiano. Al respecto, el siguiente resultado resume la relación entre teoría y práctica de acuerdo con los practicantes.

3.3 La desconexión entre teoría de enseñanza en inglés y la práctica pedagógica en contextos colombianos

Cuando se habla de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es inevitable acudir a distintos autores que sugieren diferentes enfoques (Richards & Renandya, 2011) que deben ser fortalecidos durante la enseñanza de la lengua inglesa, como el aprendizaje significativo, la motivación intrínseca y la competencia comunicativa, entre otros. Así mis-

mo, Thornbury (2005) sugiere que esta enseñanza debe dirigirse a que la lengua emerja en una relación dialógica entre estudiantes y docentes. Sin embargo, los practicantes participantes de esta investigación indican que existe una desconexión entre la teoría estudiada en su carrera y sus experiencias como practicantes en las aulas colombianas, como lo asegura el siguiente ejemplo tomado de un cuestionario virtual realizado a los practicantes cuando se les preguntó si habían encontrado brechas entre las teorías discutidas en su programa y la práctica en las aulas colombianas:

WCP4.2: “[...] Podría decir que en relación con las teorías aprendidas, la mayoría no tiene aplicación en nuestro contexto colombiano. [...] aquí en nuestro país existen problemas socioeconómicos mucho más profundos; en ningún libro que haya leído he podido encontrar qué hacer cuando tu estudiante llega al aula sin haber tomado una gota de agua o comido una miga de pan ¿Cómo motivarlo? Hay cosas que van más a fondo y que para nuestro contexto no existen teorías que nos enseñen en el programa”.

Teniendo en consideración la anterior observación, pocas teorías buscan abordar los problemas socioeconómicos como un factor que determine el aprendizaje de una lengua, ya que cuando se habla de motivación se plantea desde un punto de vista diferente de las condiciones económicas que viven a diario los estudiantes en el contexto de las escuelas públicas colombianas. En este sentido, Díaz y Solar (2011) aseguran que las condiciones sociales que los alumnos viven “determinan en cierta medida, las creencias, las actitudes y las aspiraciones que los estudiantes demuestran” (pg.74). En otras palabras, el contexto socioeconómico influye en gran medida sobre la manera en que los estudiantes aprecian el aprendizaje de una lengua, afectando este proceso, en especial cuando las condiciones sociales son adversas.

Un ejemplo tomado del cuestionario virtual realizado a los practicantes resume lo que la mayoría de participantes opina con relación a las brechas encontradas entre teoría y práctica:

WCP4.3: “Si, es notorio cómo en los textos y teorías encontramos unas condiciones casi perfectas para realizar clases, salones con infinidad de materiales o estudiantes con un *background* [conocimiento previo] más o menos similar. Sin embargo, en las aulas colombianas hay falencia de infinidad de cosas y los estudiantes deben lidiar con una serie de problemas sociales y familiares que de una manera u otra terminan afectando su desempeño en clase. Los estudiantes colombianos tienen diferentes métodos de aprendizaje y en algunos casos es tal vez difícil despertar en ellos autonomía, ya que en la mayoría de casos, nuestra cultura carece de ese factor”.

Lo anterior señala que el estudiante reconoce que las teorías y los textos de los currículos de algunas materias de contenido pedagógico no están relacionados con las condiciones socioculturales, familiares y de infraestructura que se viven en las aulas de clase colombianas, ya que, según él, estos textos académicos se basan en clases de ambientes ideales donde se cuenta con materiales didácticos suficientes y hay estudiantes con muy buenos conocimientos previos. Asimismo, los demás estudiantes practicantes opinaron que buena parte de la teoría no tenía aplicación en el contexto colombiano, pues en ella se proponían condiciones ideales en cuanto a la cantidad de recursos y de estudiantes, así como al manejo de grupo, que difícilmente se parecía a la naturaleza de las aulas colombianas. Y añadieron que estos textos académicos no contextualizan los problemas sociales que pueden ser encontrados en el aula, los cuales son situaciones diarias que deberán enfrentar los docentes en Colombia. De este modo, una mirada más crítica al contexto en el que los estudiantes practicantes deberán encararse en sus prácticas debería ser abordada desde la academia por medio de textos y videos que permitan al practicante ser consciente de la realidad de la educación colombiana.

Sobre este aspecto es importante tener presente la investigación realizada por Akcan (2016), quien reporta que la mayoría de los practicantes participantes en su estudio indicó que les gustaría estar mejor informados acerca de las situaciones reales que encontrarían en su quehacer docente, pues estos consideran que su programa se enfocó más en la teoría que en la práctica, y que los docentes del programa deberían exponerlos a las condiciones reales del contexto educativo con el propósito de prepararlos mejor. De igual manera, este autor (2016) señala que los programas de educación deben conectar la teoría general con la práctica específica, para que los futuros docentes puedan estar mejor preparados para lidiar con la realidad de sus aulas de clase.

4. Conclusiones

A través de una de las preguntas que guiaron esta investigación (¿Cuál es la percepción de los practicantes acerca de la reflexión como parte de su crecimiento profesional como docentes de inglés?), se pudieron descubrir los pensamientos que algunos de los participantes expresaron al respecto. Los practicantes manifestaron la importancia de la reflexión en su crecimiento profesional como docentes de inglés para ser conscientes de sus fortalezas y aspectos por mejorar, así como para reconocer conductas que pueden afectar la clase y encontrar soluciones a estas. Teniendo en cuenta que la reflexión después de clase era un ejercicio obligatorio y por el cual obtendrían una nota, algunos docentes noveles opinaron que una de sus motivaciones para reflexionar era el obtener una buena nota. Sin embargo, el carácter formativo y la capacidad para hacerlos conscientes de sus

errores y de las soluciones que se podrían implementar en estos casos, fueron sus mayores razones para reflexionar después de clase.

Por otro lado, con la pregunta *¿qué conjunto de acciones describen o incorporan los practicantes en sus reflexiones después de clase?* se pudo determinar que, en su gran mayoría, los participantes describen las situaciones antes de reflexionar sobre ellas, señalan las acciones positivas y por mejorar encontradas en la lección, y solo algunos proponen soluciones para frenar comportamientos o acciones en próximas oportunidades, e incorporan aportes teóricos para fundamentar o contrastar sus técnicas de enseñanza.

Por otra parte, comparando las preguntas inspiradoras de reflexión usadas en el curso de práctica dirigida (*¿Qué salió bien durante la sesión? ¿Qué lo evidencia? ¿Qué aspecto debe mejorarse? y ¿Qué podría hacerse en próximas sesiones?*) con los niveles de reflexión planteados por Hatton y Smith (1995), se pudo determinar que estas preguntas solo permiten alcanzar en los practicantes el primer nivel de reflexión (reflexión técnica), en el que el objetivo principal es inspirar a que los estudiantes descubran problemas presentados durante la clase para así buscar soluciones. De este modo, el practicante usa sus habilidades y conocimientos técnicos en el área para corregir y controlar una situación. Debido a esto, los estudiantes del curso tendrían pocas oportunidades para trascender al siguiente nivel (reflexión práctica), puesto que este tipo de preguntas no permite indagar el porqué de las situaciones y acciones presentadas en la clase, ni explicar o confrontar sus propias creencias o conocimientos adquiridos en la carrera con la realidad vivida en el aula. Con base en esto, se concluye que los estudiantes practicantes del curso no llegan a niveles superiores por falta de un proceso que los conduzca a entender qué es la reflexión, cómo hacerla y a qué niveles se espera que lleguen. Así mismo, el profesor director de curso debe plantear distintas herramientas que permitan que el practicante elija el modo en que desea reflexionar y sobre qué enfoque le gustaría trabajar.

Por último, un enfoque más realista de cómo es enseñar inglés en el contexto educativo colombiano debe ser abordado desde la academia, de modo que el docente en formación se aproxime de manera más lógica por medio de la teoría a la realidad a la cual se enfrentará una vez inicie sus prácticas docentes. Así, entonces, el practicante estará lo suficientemente preparado y tendrá mejores herramientas para afrontar la realidad del sector educativo colombiano.

Referencias

- Akcan, S. (2016). Novice Non-Native English Teachers' Reflections on their Teacher Education Programmes and their First Years of Teaching. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 55-70. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.48608>
- Cross, P., & Angelo, T. (1988). *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for Faculty* (1st ed., Vol. 1). Ann Arbor, Michigan: Jossey-Bass.
- Delors, J. (1999). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. París: El Correo de la Unesco.
- Dewey, J. (1933). *How we think. The Problem of Training Thought*. Boston, D. C.: Heath & Co.
- Díaz, C., & Solar, M.I. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000200004>
- Domingo, A., & Gómez, V. (2015). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 485-494. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/2699/showToc>
- Faez, F., & Valeo, A. (2012). TESOL Teacher Education: Novice Teachers' Perceptions of Their Preparedness and Efficacy in the Classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450-471.
- Farrel, T. (2013). *Evidence-Based Reflective Practice*. Retrieved from https://earlyreflections1.files.wordpress.com/2016/06/etas-j-spring-2013_ss-evidence-based-rp.pdf
- Fekede, T. & Gemechis F. (2009). Practicum Experience in Teacher Education. *Ethiopian Journal of Education and Sciences of Jimma University*, 5(1), 107-116.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). San Francisco, CA: San Francisco State University, McGraw-Hill.
- García, D., & García, J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 49-65.
- Ghaye, A., & Ghaye, K. (1998). *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice*. London: David Fulton.
- Greene, M. (1986). Reflection and Passion in Teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 68-81.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-39.
- Hussein, J. W. (2006). Which one is better: Saying Student Teachers don't reflect or systematically unlocking their Reflective Potentials: A Positive Experience from a Poor Teacher Education Faculty in Ethiopia. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2).

- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A Process of Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-17.
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice* (3rd ed.). Vol. 1, (pp. 237- 697). USA: Jossey-Bass.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución 02041 de 2016*. Bogotá: MEN.
- Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the Study of Teachers' Professional Knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116-121.
- Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Comunicación*, 11(3).
- Peters, R. (1966). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Pitton, D.E. (2006). Defining the Mentoring Relationship. In *Mentoring Novice Teachers* (pp. 1-18). CA, USA: Corwin Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2011). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Shön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thornbury, S. (2005). Dogme: Dancing in the Dark? *Humanising Language Teaching*, 7, 2
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching of Theory* (17th ed., Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Veenman, S., De Laat, H. & Staring, C. (1998). *Coaching Beginning Teachers*, Ljubljana. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426967.pdf>
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Historical Roots of Reflective Teaching. Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.



Parque principal de Motavita, Boyacá

ÍNDICE PERIÓDICO

índice periódico de los dos últimos números

Índices de los números 30 y 31 de la revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica*

N.º 30 (Julio-Diciembre de 2017)

Editorial (pp. 13-15)

LENGUAJE Y SOCIEDAD

El entorno actual del mercado y la necesidad de traducción especializada. Experiencias en la formación de traductores desde la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia (pp. 19-41)

Angelika Hennecke

La palabra en la cultura wayúu (pp. 43-54)

Nicolás Polo Figueroa

La atenuación en Barranquilla: estudio sociopragmático (pp. 55-79)

Yasmín Torres Fontalvo

Yolanda Rodríguez Cadena

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La dinámica interpersonal como fuerza argumentativa entre Aznar y Zapatero (pp. 83-104)

María del Mar Espejo Muriel

Redes sociales virtuales como dispositivos mediáticos contemporáneos (pp. 105-123)

Daniel Ernesto Beltrán

Fernando González: caminando por su novela Viaje a pie (pp. 125-145)

Francisco Luis Giraldo Gutiérrez,

Andrea María Numpaque Acosta

David Alberto Londoño Vásquez

PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula (pp. 149-169)

J. Humberto Motta Ávila

Una puesta en escena: la oralidad como performance en la vida escolar (pp. 171-186)

Diego Arias Cortés

Mass Media y consumo musical en estudiantes de enseñanza secundaria en Brasil (pp. 187-209)

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje (pp. 211-230)

Wilmar Ángel Ramírez Valbuena

N.º 31 (Enero-Junio de 2018)

Editorial (pp. 13-15)

LENGUAJE Y SOCIEDAD

Entre unas palabras y unas cosas: La dimensión etnográfica del Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC) (pp. 19-35)

Alejandro Munévar Salazar

Julio Alexánder Bernal Chávez

Multilingüismo y exogamia en la etnia tucana del Vaupés (pp. 37-57)

Ramiro Neil Rojas Apráez

Marisol Avendaño Cepeda

Aproximación a la sociología del lenguaje: hacia unas consideraciones generales (pp. 59-77)

Joselyn Corredor Tapias

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Ethos y temporalidad. El discurso de Juan Manuel Santos al recibir el Premio Nobel de la Paz (pp. 81-102)

Giobanny Olave

Polemizar para persuadir: análisis de las estrategias argumentativas del procurador Alejandro Ordóñez (pp. 103-116)

Laura Camila Espitia Cifuentes

Using Information Communication Technologies to Foster the Communicative Competence in Undergraduate Students at the UPTC (pp. 117-135)

David Camargo Pongutá

PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

La grammaire: sa place dans l'enseignement-apprentissage des langues et sa démarche (pp. 139-151)

Carmen Diosa López Sosa

Misael Fonseca Ayala

El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de Educación (pp. 153-171)

Francisco J. Rodríguez Muñoz

Jennifer Sánchez Fernández

Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria (pp. 173-190)

Ana Milena Piñeros Garzón

Deyanira Orjuela Aldana

Alexánder Torres Sanmiguel

Políticas éticas y editoriales de la revista Cuadernos de Lingüística Hispánica

1. Publicación y autoría

– La revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica* pertenece a la Maestría en Lingüística de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, quien financia su edición y publicación. La oficina de la revista está ubicada en el edificio Central, C213. La dirección electrónica de la revista es <http://www.uptc.edu.co/enlaces/rcuadernoslh>, correos electrónicos: cuadernos.linguistica@uptc.edu.co / c.linguisticahispanica@gmail.com, número telefónico: (57-8) 7405626 extensión 2475.

– La revista acepta artículos en cualquiera de los siguientes idiomas: Español, Inglés, Francés o Portugués.

– La revista está integrada por un Editor, un Asistente Editorial, un Comité Editorial y un Comité Científico que avalan la calidad editorial y científica de la revista. Cada miembro es evaluado cada año a partir de su productividad académica visible en otras revistas afines a la cobertura temática de esta revista.

– Está dirigida a investigadores en el campo de las Ciencias del Lenguaje, a estudiantes y profesionales interesados en el área de humanidades y ciencias sociales.

– La aparición de la revista es semestral y tiene como objetivo central divulgar resultados de investigaciones enmarcadas en alguna de estas tres líneas: *Lenguaje y comunicación*, *Lenguaje y sociedad*, y *Pedagogía del lenguaje*; concretamente, se reciben artículos inscritos en las siguientes Ciencias del Lenguaje: Lingüística, Gramática, Fonética y fonología, Análisis crítico del discurso, Psicolingüística, Semiótica, Semiolingüística,

Lenguaje y Medios de comunicación, Lenguaje y TICs, Sociolingüística, Pragmática, Sociología del Lenguaje, Etnolingüística, Modelos Pedagógicos y Diseño Curricular Aplicado al Lenguaje, Lingüística Aplicada a la Docencia, Pedagogía de la Lectura, Pedagogía de la Escritura y Pedagogía de la Oralidad.

– Los artículos que recibe *Cuadernos de Lingüística Hispánica* deben ser coherentes con la normatividad nacional e internacional respecto de los derechos de autor, deben ser originales e inéditos y no pueden ser enviados simultáneamente a otro órgano de difusión; por consiguiente, no se aceptan textos que ya hayan sido publicados en otras revistas.

2. Responsabilidades del autor

– El autor puede registrarse como usuario de la revista en la plataforma Open Journal System (OJS) en el siguiente enlace: http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/linguistica_hispanica/user/register y desde allí puede enviar su artículo; también puede remitir su trabajo a los correos electrónicos: cuadernos.linguistica@uptc.edu.co y c.linguisticahispanica@gmail.com. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* cuenta con normas para los autores, las que pueden ser consultadas en las versiones electrónica e impresa.

– El autor acepta que su artículo sea sometido a la evaluación para su posible aprobación. Él asume la responsabilidad de las ideas contenidas en su documento; además, acoge las observaciones de los evaluadores (árbitros) y del Comité Editorial para adaptar su texto a los parámetros académicos, científicos y editoriales. El autor podrá ser consultado durante el proceso de evaluación y edición para que responda a requerimientos sobre aspectos formales y de contenido de su documento.

– El autor se compromete a respetar los derechos de propiedad intelectual de terceros y cualquier violación a los derechos de autor será su responsabilidad. Si el artículo reproduce información bibliográfica, cuadros, gráficas, diagramas, ilustraciones, imágenes, etc., el autor se compromete a solicitar autorización para su uso y publicación. La revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, el Editor, el Comité Editorial y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en caso de litigio sobre violaciones de derechos de autor, hacen responsable directamente al autor, quien envió el artículo para someterlo al proceso de evaluación.

– El Comité Editorial comunicará por escrito al autor o autores las razones de no aprobación del artículo enviado. Solicitará a los autores de los artículos aprobados una carta de originalidad y una autorización en la que ceden los derechos a *Cuadernos de Lingüística Hispánica* y autorizan la utilización de derechos patrimoniales de autor (reproducción,

comunicación pública, transformación y distribución) a la revista y a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recibida esta autorización, la revista y la Universidad pueden publicar el texto del artículo en formato impreso y electrónico. En el momento en que el autor cede los derechos de su artículo a la revista, esta cuenta con los atributos legales para disponer del artículo y su difusión, según lo decida su Comité Editorial.

3. Revisión por pares / responsabilidad de los revisores

– Una vez recibido y leído el artículo, el Comité Editorial define si cumple con las normas técnicas establecidas por la revista, la pertinencia, la calidad científica y escritural. Si el documento cumple con esas normas, será sometido a la revisión y evaluación por parte de dos pares lectores especializados en el área temática respectiva. Diligenciada su evaluación, los pares lectores enviarán el dictamen a través del correo electrónico de la revista. El artículo evaluado podrá tener tres (3) resultados: publicable, publicable con ajustes, no publicable; cuando este se conceptúa como publicable con ajustes, se le informa al autor, quien decide si se compromete o no a realizarlos; si no los hace, debe comunicar por escrito su decisión al Comité Editorial. El proceso de evaluación del artículo será de seis (6) meses a partir de la fecha de recibo, y los jurados tendrán quince (15) días calendario para conceptuar sobre la calidad del mismo. El Comité Editorial será quien finalmente decida la publicación o no de los artículos y el número de la edición en el que se incluirán. Cuando surjan opiniones divergentes entre los dos evaluadores, el artículo se remitirá a un tercero, para dirimir la controversia. Las instrucciones, que contienen el proceso de dictaminación, serán conocidas previamente por el autor, a quien también se le advertirá con anticipación, en forma escrita, que el proceso de evaluación de su artículo guardará estrictamente el anonimato; esto es, el autor no sabrá quién revisó su artículo, y el lector tampoco conocerá el nombre del autor (sistema doble ciego).

– El Comité Editorial elige los árbitros encargados de evaluar cada artículo, estos, en su mayoría, son externos a la institución editora y no deben tener conflicto de intereses con el documento objeto de la evaluación. Si el Comité Editorial desconoce esto, el árbitro debe manifestar por escrito si tiene conflicto de intereses con la investigación en la que se enmarca el artículo y con la institución financiadora.

– Existe un instrumento de evaluación de los artículos en el cual se estipula: la escala de valoración, el puntaje mínimo aprobatorio, la tipología de los artículos para señalar la que corresponda, aspectos de contenido y aspectos de forma con sus respectivos criterios de evaluación y rangos de puntaje.

– El evaluador tiene la potestad de aceptar, rechazar o aprobar con modificaciones el artículo. La revista asegura la confidencialidad de los nombres de los evaluadores, resultados parciales y totales de la evaluación.

– Recibir un artículo no implica compromiso de *Cuadernos de Lingüística Hispánica* para su publicación; esta será efectiva una vez emitidos los conceptos favorables por parte de los árbitros y del Comité Editorial.

– El artículo aceptado con observaciones, según el criterio de los árbitros, será devuelto a su(s) autor(es) para que realice(n) las correcciones pertinentes. Una vez recibido debe ser entregado, con los ajustes, al Comité Editorial en un tiempo no mayor a diez (10) días calendario. Si sobrepasa este plazo, no se publicará. Por su parte, el artículo no aceptado será devuelto a su(s) autor(es) con las observaciones correspondientes, y no podrá ser arbitrado nuevamente.

– Los autores de los artículos publicados recibirán, gratuitamente, dos ejemplares del número en el que se incluyó.

4. Responsabilidades editoriales

– El Comité Editorial y el Comité Científico de *Cuadernos de Lingüística Hispánica* son los encargados de elaborar las normas para los autores, definir las políticas editoriales y velar por la calidad científica y editorial.

– El Comité Científico se encarga de definir los criterios de calidad académica de cada número publicado de la revista; de igual modo, presenta sugerencias al Comité Editorial y al Editor sobre aspectos por mejorar.

– El Comité Editorial es el encargado de definir los parámetros de cada convocatoria, seleccionar los mejores trabajos, previa evaluación, para ser publicados, garantizando los estándares nacionales e internacionales de calidad científica. Además, puede informar sobre cualquier corrección, rectificación, aclaración o justificación de algún error cometido en el proceso de edición.

– El Editor es quien recibe los artículos, los presenta al Comité Editorial, asigna árbitros y monitorea el proceso de evaluación. Además, se compromete a realizar los procesos de evaluación de modo confidencial aplicando el sistema doble ciego.

– El Asistente Editorial es el encargado de acompañar todos los procesos editoriales, llevar las actas de las reuniones de los comités, elaborar los comunicados a los autores, árbitros, integrantes de los comités y, en general, a la comunidad científico-académica.

Es responsable también de manejar la información de la revista y de hacer seguimiento a los procesos de depósito legal, canje, suscripciones, indexación, evaluación, edición y publicación de los artículos de cada número de la revista.

5. Ética editorial

– Durante el proceso de edición de cada número, el Comité Editorial monitorea, de manera rigurosa, desde la recepción de los trabajos hasta la publicación de cada número.

– La revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica* está pendiente de proteger la ética de la publicación científica y de sus implicados: lectores, autores, miembros de comités y revisores.

– Si se falta a algún parámetro ético de publicación, la revista comunicará por escrito a la persona involucrada y a la comunidad en general las razones de lo ocurrido.

– El archivo, las bases de datos y todo el expediente académico se mantendrá en reserva y se garantizará su integridad.

– *Cuadernos de Lingüística Hispánica* se compromete a acatar los estándares intelectuales y éticos de una publicación científica, poniendo por encima de cualquier posibilidad de negocio la disposición de acceso abierto a la publicación.

– *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, sus comités y el Editor se comprometen a publicar correcciones, aclaraciones, retractaciones y disculpas cuando sea menester.

– La revista controla permanentemente y evita el plagio y la inclusión de datos fraudulentos en la publicación, aunque la responsabilidad legal de ello recaiga sobre el autor. Consideramos relevante y necesario infundir, desde la política ética y editorial de la revista, la transparencia y la honestidad en el manejo de la información.

Ethical and editorial policies for Cuadernos de Lingüística Hispánica journal

1. Journal and authorship general orientations

– *Cuadernos de Lingüística Hispánica* journal belongs to Masters degree in Linguistics of the Faculty of Education Sciences from Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, which finances the editing and publishing of the journal. The office is located in the central building C213. The webpage link of the journal is: <http://www.uptc.edu.co/enlaces/rcuadernoslh>; the email address is: cuadernos.linguistica@uptc.edu.co / c.linguisticahispanica@gmail.com; the telephone number is: (57-8) 7405626 extension 2475.

– The journal accepts articles in the following languages: Spanish, English, French or Portuguese.

– The journal staff is constituted by an editor, an editorial assistant, an editorial committee, and a scientific committee, in charge of endorsing the editorial and scientific quality of the journal. Each one of the members is assessed yearly, taking into account the visibility of his/her academic production in journals of related areas.

– It is directed towards researchers in the field of Language Sciences as well as scholars and professionals of Humanities and Social Sciences.

– The central objective of this semesterly publication is the disclosure of research findings framed in one of three research lines: Language and Communication, Language and Society, Language and Pedagogy; the Editorial Committee receives contributions that provide insights into key issues in the fields of: Linguistics, Grammar, Phonetics and Phonology, Critical Discourse Analysis, Psycholinguistics, Semiotics, Semi-linguistics, Language and

Mass Media, Language and Information/Communication Technologies, Sociolinguistics, Pragmatics, Sociology of Language, Ethnolinguistics, Pedagogical Models and Curricular Design Applied to Language, Applied Linguistics, Pedagogy of Reading, Writing and Orality.

– Articles submitted to *Cuadernos de Lingüística Hispánica* journal must be in accordance with national and international copyright norms, must be original and unpublished, and must not be submitted simultaneously to other academic journals; papers which have been previously published by other magazines will not be accepted.

2. Article submission and author's obligations

– The author must register as user of *Cuadernos de Linguística Hispanica's* Open Journal System (OJS) in the following link: http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/linguistica_hispanica/user/register, from this platform the author may submit his article; the author may also submit his article through the journal's email addresses: cuadernos.linguistica@uptc.edu.co / c.linguisticahispanica@gmail.com. This journal has guidelines for authors, which may be consulted in the electronic and print versions.

– The author accepts that his/her article to be subject to evaluation for possible publication. He accepts responsibility for the contents of the text; additionally, he/she receives the comments made by peer reviewers (referees) and the editorial committee in order to adjust the article to the academic, scientific and editorial criteria suggested. The author may be consulted during the evaluation and editing process to answer requirements on formal aspects and content of his/her article.

– The author commits to respecting third party copyrights, given that any copyright violation is under his/her own responsibility. If the article reproduce bibliographic information, charts, graphics, diagrams, illustrations, pictures, etc., the author agrees to ask permission to use and publication. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* journal, the Editor, the Editorial Committee and Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, will make responsible the author, of the article for violations in the case of a copyright lawsuit.

– The Editorial Committee will inform to the author or authors, in written form, the reasons for non-approval the sent article. It will request to the authors of the approved articles, a letter of originality and a license to assign rights to *Cuadernos de Lingüística Hispánica* by completing a copyright release form, in which the author authorizes *Cuadernos de Lingüística Hispánica* journal and Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia the use of his/her patrimonial rights (reproduction, public communication, transformation and distribution). With this authorization, the journal and the University may publish the article in printed and electronic form. As soon as the author assigns his/

her rights of the article, to *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, the journal has the legal attributes to use and disseminate it, according to the decisions of the editorial committee.

3. Peer review / reviewer's obligations

– Once the article is received and read, the Editorial Committee will determine if it has the technical standards established by the journal as the relevance, scientific and writing quality. If the article has these standards, it will be assigned to the review and evaluation by two peers of specialized readers in the respective area. When the peers review the article, they will send their results by email. The evaluated paper may have three results: suitable for publication, suitable for publication with corrections or not suitable for publication. If the paper is evaluated as suitable for publication with corrections, the author will be informed of these and he/she must commit to developing them or decide not to do this. If the author doesn't accept the corrections, then he/she must inform the Editorial Committee of his/her decision by means of a written letter. The evaluation process will take six (6) months starting on the date of reception of the paper, and peer reviewers will have fifteen (15) calendar days to produce a concept on the academic quality of the paper. The Editorial Committee will take the final decisions on which articles will be published and the number of the edition in which they will take part. It must be clarified that when differing opinions emerge between the two academic peers, the article will be sent to a third party in order to settle the controversy. The instructions emerging from the peer review, will be known by each author, who will be advised, in written form, that the evaluation process of his/her article will be kept in strict anonymity; that is, that the author will not know the name of the peer reviewer of his/her article, neither will the peer reviewer know the name of the author (a double blind reviewing process).

– The editorial committee is in charge of selecting peer reviewers for article evaluation. These must mostly be external to the editing institution, and must have no conflict of interests regarding the article to be reviewed. If the reviewer has a conflict of interests with the research the article emerges from or with the mode of financing, he/she must express his reasons to the editorial committee in written form.

– There is an evaluation tool of the articles that stipulates: the rating scale, the minimum score approving, the types of articles to point the appropriate aspects of content and formal aspects of their respective assessment criteria and ranges score.

– The peer reviewer of each article has the authority of accepting, rejecting or approving it with modifications. The journal assures confidentiality of the names of the reviewers, total and partial results of the evaluation.

– Receive an article does not mean commitment to *Cuadernos de Lingüística Hispánica* for its publication; once that the peer reviewer and the Editorial committee approve the article, it will be published.

– An article accepted for publication with corrections, according to peer observations will be returned to the author(s) in order to develop the pertinent corrections. Once corrected, it must be resubmitted to the Editorial committee in a period of no longer than ten (10) calendar days. If the author exceeds the determined time period, the article will not be published. In the other hand, an article not accepted for publication will be returned to the author(s) along with the corresponding observations made by the peers reviewers, and will not be accepted for further peer review in the present journal.

– The authors of the published articles in the journal will receive two free copies of the issue in which it was included.

4. Editorial obligations of the journal

– The editorial committee and scientific committee of *Cuadernos de Lingüística Hispánica* are responsible for designing the guidelines for authors, defining the editorial policies of the journal, and advocating for its scientific and editorial quality.

– The scientific committee is in charge of defining the criteria of academic quality for each published issue, as well as advising the editorial committee and editor about improvements.

– The editorial committee is in charge to define the parameters of each call for papers, selecting the best articles, previous evaluation, to be published, guaranteeing the national and international standards of scientific quality. Therefore, it is also in charge of highlighting any corrections, rectifications, clarifications or justifications of a possible error made in the editing process.

– The Editor is who receives the articles, presenting them to the Editorial Committee, assigning peer reviewers and monitoring the evaluation process. Also, the editor agrees to do the evaluation process as confidential form applying the double-blind system.

– The Editorial Assistant is in charge of overseeing all the editorial process, keeping the minutes of the committee meetings, notifying authors, peers reviewers, committee members and the scientific and academic community. The Editorial Assistant is also responsible for managing information of the journal and processes of legal deposit, exchange, subscriptions, indexing, evaluation, editing and publication of the articles in each issue of the journal.

5. Editorial ethics

– During the editorial process for each issue, the editorial committee will keep strict vigil over each step of the process, from the reception of articles until the publication of the issue.

– *Cuadernos de Lingüística Hispánica* journal commits to safeguarding the ethics of the scientific publication and the persons implied therein: readers, authors, committee members and peer reviewers.

– If any ethical publication parameter is violated, the journal will inform the implied person and the community in general of the reasons for the violation, in written form.

– The archive, data bases, and complete academic file of the journal will be kept in reserve, and its integrity will be guaranteed.

– *Cuadernos de Lingüística Hispánica* journal commits to complying with the intellectual and ethical standards of a scientific publication, placing the publication's entitlement to open access over any business transaction.

– *Cuadernos de Lingüística Hispánica* journal, its committees and editor commit to publishing corrections, clarifications, recantations and excuses whenever necessary.

– The journal constantly is controlling and avoiding plagiarism and fraudulent information in the publications, although the legal responsibility falls upon the author. The journal considers relevant and necessary, to promote transparent and honest information management, by means of the ethics and editorial politics of the journal.

Políticas éticas e editoriais da revista Cuadernos de Lingüística Hispánica

1. Publicação e autoria

– A revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica* pertence ao Mestrado em Linguística da Faculdade de Ciências da Educação da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, quem financia sua edição e publicação. O escritório da revista está localizado no edifício Central, C213. O endereço eletrônico da revista é <http://www.uptc.edu.co/enlaces/rcuadernoslh>, correios eletrônicos: cuadernos.linguistica@uptc.edu.co / c.linguisticahispanica@gmail.com, número telefônico: + 57 (8) 7405626 ramal 2475.

– A revista aceita artigos em qualquer dos seguintes idiomas: Espanhol, Inglês, Francês ou Português.

– A revista está integrada por um Editor, um Assistente Editorial, um Comitê Editorial e um Comitê Científico que avaliam a qualidade editorial e científica da revista. Cada membro é avaliado cada ano a partir de sua produtividade acadêmica visível em outras revistas afins à cobertura temática desta revista.

– Está direcionada a pesquisadores no campo das Ciências da Linguagem, a estudantes e profissionais interessados na área de humanidades e ciências sociais.

– A publicação da revista é semestral e tem como objetivo central divulgar resultados de pesquisas enquadradas em alguma destas três linhas: *Linguagem e comunicação*, *Linguagem e sociedade*, e *Pedagogia da linguagem*; concretamente, se recebem artigos inscritos nas seguintes Ciências da Linguagem: Linguística, Gramática, Fonética e fonologia, Análise crítica do discurso, Psicolinguística, Semiótica, Semiologia, Linguagem e Meios de comunicação, Linguagem e TICs, Sociolinguística, Pragmática, Sociologia da Linguagem,

Etnolingüística, Modelos Pedagógicos e Desenho Curricular Aplicado à Linguagem, Linguística Aplicada à Docência, Pedagogia da leitura, Pedagogia da Escrita e Pedagogia da Oralidade.

– Os artigos que recebe *Cuadernos de Lingüística Hispánica* devem ser coerentes com a normatividade nacional e internacional a respeito dos direitos de autor, devem ser originais e inéditos e não podem ser enviados simultaneamente a outro órgão de difusão; por conseguinte, não se aceitam textos que já tenham sido publicados em outras revistas.

2. Responsabilidades do autor

– O autor pode registrar-se como usuário da revista na plataforma Open Journal System (OJS) no seguinte enlace: http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013/f/index.php/linguistica_hispanica/user/register e desde ali pode enviar seu artigo; também pode remeter seu trabalho aos correios eletrônicos cuadernos.linguistica@uptc.edu.co e c.linguisticahispanica@gmail.com. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* conta com normas para os autores, as quais podem ser consultadas nas versões eletrônica e impressa.

– O autor aceita que seu artigo seja submetido à avaliação para sua possível aprovação. Ele assume a responsabilidade das ideias contidas em seu documento; além disso, acolhe as observações dos avaliadores (árbitros) e do Comitê Editorial para adaptar seu texto aos parâmetros acadêmicos, científicos e editoriais. O autor poderá ser consultado durante o processo de avaliação e edição para que responda a requerimentos sobre aspectos formais e de conteúdo de seu documento.

– O autor se compromete a respeitar os direitos de propriedade intelectual de terceiros, e qualquer violação aos direitos de autor será sua responsabilidade. Se o artigo reproduz informação bibliográfica, quadros, gráficos, diagramas, ilustrações, imagens, etc., o autor se compromete a solicitar autorização para seu uso e publicação. A revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, o Editor, o Comitê Editorial e a Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, em caso de litígio sobre violações de direitos de autor, responsabilizam diretamente ao autor, quem enviou o artigo para submetê-lo ao processo de avaliação.

– O Comitê Editorial comunicará por escrito ao autor ou autores as razões de não aprovação do artigo enviado. Solicitará aos autores dos artigos aprovados uma carta de originalidade e uma autorização na qual cedem os direitos a *Cuadernos de Lingüística Hispánica* e autorizam a utilização de direitos patrimoniais de autor (reprodução, comunicação pública, transformação e distribuição) à revista e à Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recebida esta autorização, a revista e a Universidade podem

publicar o texto do artigo em formato impresso e eletrônico. No momento em que o autor cede os direitos de seu artigo à revista, ela conta com os atributos legais para dispor do artigo e sua difusão, segundo decida seu Comitê Editorial.

3. Revisão por pares / responsabilidade dos revisores

– Uma vez recebido e lido o artigo, o Comitê Editorial define se cumpre com as normas técnicas estabelecidas pela revista, a relevância, a qualidade científica e escritural. Se o documento cumpre com essas normas, será submetido à revisão e avaliação por parte de dois pares leitores especializados na área temática respectiva. Diligenciada sua avaliação, os pares leitores enviarão o parecer através do correio eletrônico da revista. O artigo avaliado poderá ter três (3) resultados: publicável, publicável com ajustes, não publicável; quando este se conceitua como publicável com ajustes, se lhe informa ao autor, quem decide se realiza ou não os ajustes; se não os faz, deve comunicar por escrito sua decisão ao Comitê Editorial. O processo de avaliação do artigo será de seis (6) meses a partir da data de recebido, e os jurados terão quinze (15) dias calendário para conceituar sobre a qualidade do mesmo. O Comitê Editorial será quem finalmente decide a publicação ou não dos artigos e o número da edição no qual se incluirão. Quando surjam opiniões divergentes entre os dois avaliadores, o artigo se remitirá a um terceiro, para dirimir a controvérsia. As instruções, que contêm o processo de julgamento, serão conhecidas previamente pelo autor, a quem também se lhe advertirá com antecipação, em forma escrita, que o processo de avaliação de seu artigo guardará estritamente o anonimato; ou seja, o autor não saberá quem revisou seu artigo, e o leitor também não conhecerá o nome do autor (sistema duplo cego).

– O Comitê Editorial escolhe os árbitros encarregados de avaliar cada artigo, estes, em sua maioria, são externos à instituição editora e não devem ter conflito de interesses com o documento objeto da avaliação. Se o Comitê Editorial desconhece isto, o árbitro deve manifestar por escrito se tem conflito de interesses com a pesquisa na qual se enquadra o artigo e com a instituição financiadora.

– Existe um instrumento de avaliação dos artigos no qual se estipula: a escala de valoração, a pontuação mínima aprobatória, a tipologia dos artigos para sinalizar a qual corresponda, aspectos de conteúdo e aspectos de forma com seus respectivos critérios de avaliação e intervalos de pontuação.

– O avaliador tem a potestade de aceitar, rejeitar ou aprovar com modificações o artigo. A revista assegura a confidencialidade dos nomes dos avaliadores, resultados parciais e totais da avaliação.

– Receber um artigo não implica compromisso de *Cuadernos de Lingüística Hispánica* para sua publicação; esta será efetiva, uma vez emitidos os conceitos favoráveis por parte dos árbitros e do Comitê Editorial.

– O artigo aceito com observações, segundo o critério dos árbitros, será devolvido a seu(s) autor(es) para que realize(m) as correções pertinentes. Uma vez recebido deve ser entregue, com os ajustes, ao Comitê Editorial em um tempo não maior a dez (10) dias calendário. Se ultrapassar este prazo, não se publicará. Por sua vez, o artigo não aceito será devolvido a seu(s) autor(es) com as observações correspondentes, e não poderá ser arbitrado novamente.

– Os autores dos artigos publicados receberão, gratuitamente, dois exemplares do número no qual se incluiu.

4. Responsabilidades editoriais

– O Comitê Editorial e o Comitê Científico de *Cuadernos de Lingüística Hispánica* são os encarregados de elaborar as normas para os autores, definir as políticas editoriais e velar pela qualidade científica e editorial.

– O Comitê Científico se encarrega de definir os critérios de qualidade acadêmica de cada número publicado da revista; de igual modo, apresenta sugestões ao Comitê Editorial e ao Editor sobre aspectos por melhorar.

– O Comitê Editorial é o encarregado de definir os parâmetros de cada convocatória, selecionar os melhores trabalhos, prévia avaliação, para ser publicados, garantindo os padrões nacionais e internacionais de qualidade científica. Além disso, pode informar sobre qualquer correção, retificação, aclaração ou justificação de algum erro cometido no processo de edição.

– O Editor é quem recebe os artigos, os apresenta ao Comitê Editorial, elege árbitros e monitora o processo de avaliação. Ademais, se compromete a realizar os processos de avaliação de modo confidencial aplicando o sistema duplo cego.

– O Assistente Editorial é o encarregado de acompanhar todos os processos editoriais, redatar as atas das reuniões dos comitês, elaborar os comunicados aos autores, árbitros, integrantes dos comitês e, em geral, à comunidade científico-acadêmica. É responsável também de administrar a informação da revista e de fazer seguimento aos processos de depósito legal, trocas, assinaturas, indexação, avaliação, edição e publicação dos artigos de cada número da revista.

5. Ética editorial

– Durante o processo de edição de cada número, o Comitê Editorial monitora, de maneira rigorosa, desde a recepção dos trabalhos até a publicação de cada número.

– A revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica* está pendente de proteger a ética da publicação científica e de seus implicados: leitores, autores, membros de comitês e revisores.

– Faltando algum parâmetro ético de publicação, a revista comunicará por escrito à pessoa involucrada e à comunidade em geral as razões do ocorrido.

– O arquivo, as bases de dados e todo o expediente acadêmico, se manterá em reserva e será garantida a sua integridade.

– *Cuadernos de Lingüística Hispánica* se compromete a acatar os padrões intelectuais e éticos de uma publicação científica, pondo por em cima de qualquer possibilidade de negócio a disposição de acesso aberto à publicação.

– *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, seus comitês e o Editor se comprometem a publicar correções, esclarecimentos, retratações e desculpas quando seja necessário.

– A revista controla permanentemente e evita o plágio e a inclusão de dados fraudulentos na publicação, ainda que a responsabilidade legal seja do autor. Consideramos relevante e necessário infundir, desde a política ética e editorial da revista, a transparência e a honestidade no administração da informação.

Normas para los autores

Clasificación de los artículos

La revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica* acepta los siguientes tipos de artículos originales, según lo establecido por Publindex- Colciencias:

1) Artículo de investigación (20 páginas): documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación terminados. El cuerpo del trabajo debe contener los siguientes apartados: introducción, metodología, resultados y discusión.

2) Artículo de reflexión (15 páginas): documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) Artículos de revisión (20 páginas): documento resultado de una investigación terminada, donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo de las ciencias del lenguaje. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Requisitos formales para la presentación de artículos

En todo caso, los autores deberán seguir las siguientes instrucciones de estilo y presentación de las producciones:

1. La primera página del artículo deberá contener:

- Título del artículo: de no más de doce palabras y se evitará el uso de siglas, símbolos y abreviaturas.

- Nombre del autor(es) y correo electrónico. En nota de pie de página, con símbolo (*), es indispensable incluir lo siguiente:
 - Tipo de artículo (investigación, reflexión o revisión).
 - Último título académico y universidad que lo otorga, institución y país donde labora.
 - Nombre del grupo de investigación, si es el caso.
 - Origen de subvenciones y apoyos recibidos, si los hubiese.

2. En la segunda página aparecerán: resumen y palabras clave. En el **resumen**, que se constituye de un solo párrafo, es necesario presentar el objetivo o propósito del artículo, algunos aspectos metodológicos (tipo y enfoque de la investigación, métodos e instrumentos, corpus), los resultados y la conclusión. La extensión máxima será de 200 palabras en español. La revista introducirá un resumen en inglés, francés y portugués. Se deberán incluir entre tres y seis **palabras clave**, escogidas según el Tesoro de la Unesco (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>).

3. De la tercera página en adelante deben aparecer: introducción (descripción del problema y objetivo del artículo), cuerpo del trabajo (marco teórico, metodología, resultados y discusión), conclusiones y referencias bibliográficas (normas APA, 6.^a edición).

De todas maneras, el artículo no debe superar las 20 páginas, que irán en formato carta con márgenes de 2,54 cm en cada lado. La fuente y el tamaño de la letra serán: Arial 12, interlineado 1.5. Todos los párrafos tendrán una sangría en la primera línea; hay que dejar un espacio en blanco entre uno y otro, y entre las diferentes secciones del artículo. Los títulos y subtítulos estarán registrados con números arábigos hasta el tercer nivel (por ejemplo: 1.3.2).

Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos. Estas se emplearán únicamente para aclarar, explicar o ampliar conceptos o datos que el autor considere que deben ir por fuera del texto. Se recomienda evitar su uso excesivo.

Las tablas y figuras deben aparecer referenciadas y explicadas en el texto. Deben estar tituladas, numeradas secuencialmente y acompañadas de sus respectivos pies de imagen y fuente. Se ubican luego del párrafo donde se anuncian. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el permiso para la publicación de figuras que lo requieran.

Normas técnicas de citación y referencia

La norma de estilo que establece la revista para citar y referenciar bibliografía toma en cuenta algunos aspectos de las normas APA actualizadas (sexta edición).

Citas bibliográficas

En el texto solo se registra el apellido del autor, el año de publicación del libro o revista y el número de la página.

No se utilizarán las cursivas para las citas textuales. No obstante, cuando figuren en una cita deberá indicarse si el énfasis pertenece al original o al autor.

Las citas textuales de menos de 40 palabras deben incorporarse dentro del texto y encerrarse entre comillas inglesas. Ejemplos:

- Cárdenas (2008) sugiere que los “terapeutas en casos de deserción pueden haber validado, sin darse cuenta, la negatividad de los padres hacia el adolescente y no responder adecuadamente a las necesidades o preocupaciones de este” (p. 541).
- Al respecto, “se ha encontrado diferencia individual en cuanto a la inteligencia emocional” (Goleman, 2003, p. 122).

Las citas textuales de 40 o más palabras irán en párrafo aparte con sangría izquierda, Arial 11, interlineado 1.0, sin comillas y en redonda. Ejemplo:

- No hay nada en el presente tan irritante y preocupante para mí como la alienación del pueblo en relación con sus propios asuntos públicos. Y creo que el descontento es peor porque se cocina a fuego lento en lugar de arder abiertamente, y que es en extremo parecido al estado espiritual de Francia antes de que estallara la primera Revolución. (Engel, 1956, p. 954)

Para el caso de citas parafraseadas (indirectas o no textuales) solo se registra el nombre del autor y la fecha de publicación. Por ejemplo:

- La Real Academia Española (2010) afirma que no son comunes en español los prefijos que dan información relativa al aspecto léxico.

Para el caso de cita de una cita, ejemplo:

- Dell Hymes complementa este concepto planteando la competencia comunicativa que, incluyendo aspectos cognoscitivos, otorga mayor relevancia a los motivantes que propician el habla, especialmente ubicados en los espacios socioculturales; es decir, que la competencia adquiere un valor profundo en el momento de ser usada, pues antes de dicha actuación y de la demostración de una habilidad neurofisiológica no tiene sentido (citado por Bernal & Giraldo, 2004).

En el caso de existir dos o más publicaciones del mismo autor en un mismo año, se debe agregar letras minúsculas a la fecha de publicación; por ejemplo, Amar (1999a), Amar (1999b).

Las comunicaciones personales (correo electrónico, grupos de discusión, conversaciones telefónicas, carteleras, etc.) se citan y se registran únicamente en el texto, no se escriben en la lista de referencias. Ejemplo:

- Valencia afirmó que la voz pasiva es uno de los casos de la lengua española en los que más cambia la sintaxis de la oración (comunicación personal, 27 de abril del 2000).

En las citas de obras de dos autores siempre se anota el apellido de cada autor. Si la obra tiene entre tres y cinco autores, se cita la primera vez con los apellidos de todos los autores y en las menciones posteriores solo se escribe el apellido del primer autor, seguido de la expresión *et al.* Si son seis o más autores, se escribe solo el apellido del primer autor y *et al.* desde la primera mención.

Referencias

Las referencias deben ser listadas en orden alfabético, al final del documento. Se deben consignar solo aquellas que aparecen citadas en el artículo. **Nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa.**

1. Para fuentes impresas

a. Artículo de revista científica

Estructura: Apellido, A.A. (año de publicación). Título del artículo en letra redonda. *Nombre de la revista en letra cursiva, volumen en cursiva si lo tiene* (número de la edición), páginas xx-xx. Ejemplo:

- Fonseca, H. (2009). Mirá con lo que me salís. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (14), 59-78.

b. Libros

Estructura: Apellidos, A.A. (año de publicación). *Título del libro en letra cursiva*. Ciudad: Editorial. Ejemplos:

- Cisneros, M. (2013). *La alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe.
- Cassany, D., Sanz, G. & Luna, M. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

c. Capítulos de libros

Estructura: Apellido, A.A. del autor del capítulo (año de publicación). Título del capítulo en letra redonda. En A.A. Apellido del autor del libro, *Título del libro en cursiva* (páginas del capítulo, pp. xx-xx). Ciudad: Editorial. Ejemplo:

- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 65-89). Barcelona: Gedisa.

d. Tesis

Estructura: Apellidos, A.A. (año de publicación). *Título de la tesis en letra cursiva*. (Tesis inédita de Maestría/Doctorado). Institución, lugar. Ejemplo:

- Álvarez, L. & Suárez, L.E. (2015). *Análisis crítico del discurso de los textos de apertura de los diálogos de paz en Colombia, realizados en Oslo, Noruega, 2012*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

e. Ponencias, conferencias y similares

Estructura: Apellido, A. (año, mes). Título de la ponencia. En ponencia presentada en *Nombre del evento académico en cursiva*. Lugar (Universidad, ciudad, país). Ejemplo:

- Alvarado, J. (2016, febrero). La memoria histórica y la reconstrucción del tejido social. En Ponencia presentada en el *Congreso de Universidades Católicas*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja, Colombia.

2. Material electrónico

a. Artículos

Estructura: Apellido, A.A. (año de publicación). Título del artículo en letra redonda. *Nombre de la revista en letra cursiva, volumen en cursiva si lo tiene* (número de la edición), páginas xx-xx. Recuperado de <http://xxxxx>.

Ejemplo sin DOI:

- Pardo, N. (2013). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41-62. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/447

Ejemplo con DOI:

- Ávila, M. (2017). Constitución de la lengua española o castellana. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 203-221. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5866>

b. Artículos de la prensa (periódicos)

Estructura: Apellido, A.A. (año, día y mes). Título del artículo en letra redonda. *Nombre del periódico en cursiva*. Recuperado de <http://xxxxx>. Ejemplo:

- Herrera, N. (2017, 10 de junio). Comisión de la Verdad, ¿en riesgo? *El Espectador*. Recuperado de <http://colombia2020.elespectador.com/justicia/comision-de-la-verdad-en-riesgo>

c. Libros

Estructura: Apellidos, A.A. (año de publicación). *Título del libro en letra cursiva*. Recuperado de (o DOI): <http://xxxxx>. Ejemplo:

- García, J. L. (2012). *Guiones, obras de teatro y cuentos*. Recuperado de <https://www.titerenet.com/2012/04/12/guiones-para-titeres-los-tres-pelos-de-oro-del-diablo/>

d. Capítulo de libro

Tiene la misma estructura que el impreso, pero al final se agrega: Recuperado de <http://xxxxx>. Se puede prescindir de la ciudad de publicación y la editorial.

e. Tesis

Tiene la misma estructura que el impreso, pero al final se agrega: Recuperado de <http://xxxxxx>.

f. Ponencias, conferencias y similares

Tiene la misma estructura que el impreso, pero al final se agrega: Recuperado de <http://xxxxxx>.

g. Blogs

Estructura: Apellido, A. (año, día, mes). *Título del post* [web log post]. Recuperado de <http://xxxx>

h. Videos tomados de YouTube

Estructura: Nombre del canal. (año, mes y día). *Nombre del video* [archivo de video]. Recuperado de <http.xxxxx>. Ejemplo:

TED. (2013, 1 de marzo). *Amanda Palmer: The art of asking* [archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=xMj_P_6H69g

i. Película, cinta cinematográfica o documental

Estructura: Apellido del productor, A. (productor) & apellido del director, A. (director). (Año). *Nombre de la película* [cinta cinematográfica o documental]. País: productora. Ejemplo:

- Sher, S., Shamberg, M., Devito, D. (Productores) & LaGravenese, R. (Director). (2007). *Escritores de Libertad* [cinta cinematográfica]. EE.UU.: Paramount Home Entertainment.

j. Pieza de museo o textos artísticos

Estructura: Apellido, N. (Año). *Título de la pieza* [Tipo de pieza]. Ciudad, nombre del museo. Ejemplo:

- Da Vinci, L. (1519). *La Gioconda* [Pintura]. París, Museo de Louvre. Recuperado de <http://musee.louvre.fr/oal/joconde/indexEN.html>.

En último término, vale aclarar que los anteriores requisitos contribuyen a la uniformidad y estética en la presentación de la revista. Además, constituyen un parámetro de evaluación y selección del documento para su publicación.

Guidelines for authors

Classification of articles

The journal Cuadernos de Lingüística Hispánica accepts the following types of original articles, as established by Publindex- Colciencias:

1) Research article (20 pages): document that presents in detail the original results of completed research projects. The body of the work must contain the following sections: introduction, methodology, results and discussion.

2) Reflection article (15 pages): document that presents the results of a completed research from an analytical, interpretative or critical perspective of the author, on a specific topic, using original sources.

3) Review articles (20 pages): document resulting from a completed investigation, where the results of published or unpublished research are analyzed, systematized and integrated, on a field in science or technology, in order to inform the advances and development trends in the language sciences. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references.

Formal requirements for submitting articles

In any case, the authors must follow the following instructions on style and presentation of the productions:

1. The first page of the article should contain:

- Title of the article: no more than twelve words and the use of acronyms, symbols and abbreviations will be avoided.

- Author's name and email. In a footnote, with a symbol (*), it is essential to include the following:
 - Type of article (research, reflection or review).
 - Last academic degree and university that grants it, institution and country where he works.
 - Name of the research group, if applicable.
 - Origin of subsidies and supports, if any.

2. On the second page will appear: abstract and keywords. In the abstract, which is made up of a single paragraph, it is necessary to present the objective or purpose of the article, some methodological aspects (type and approach of the research, methods and instruments, corpus), the results and the conclusion. The maximum length will be 200 words in Spanish. The journal will introduce an abstract in English, French and Portuguese. It should include between three and six keywords, chosen according to the Unesco Thesaurus (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>).

3. From the third page onwards should appear: introduction (description of the problem and objective of the article), body of work (theoretical framework, methodology, results and discussion), conclusions and bibliographic references (APA standards, 6th edition).

In any case, the article should not exceed 20 pages, which will be in letter format with margins of 2.54 cm on each side. The font and font size will be: Arial 12, line spacing 1.5. All paragraphs will have an indentation in the first line, leaving a blank space between one and another, and between the different sections of the article. The titles and subtitles will be registered with Arabic numbers up to the third level (for example: 1.3.2).

Footnotes should appear in Arabic numerals. These will be used only to clarify, explain or expand concepts or data that the author considers should go outside the text. Avoiding excess use is recommended.

Tables and figures should appear referenced and explained in the text. They must be titled, numbered sequentially and accompanied by their respective image and font feet. They are located after the paragraph where they are announced. It is the responsibility of the author to obtain and deliver to the journal the permission for the publication of figures that require it.

Citation and reference standards

The style standard established by the journal to quote and reference bibliography takes into account some aspects of the updated APA standards (sixth edition).

Bibliographic citations

Only the last name of the author, the year of publication of the book or magazine and the number of the page are recorded in the text.

Italics will not be used for textual quotes. However, when they appear, it should be indicated whether the emphasis belongs to the original or the author.

Textual quotes of less than 40 words should be incorporated into the text and enclosed in English quotation marks. Examples:

- Cárdenas (2008) says that “therapist sometimes can validate negativity of the parents towards the teenager” (p. 541).
- In this regard, “it is found individual difference about emotional intelligence” (Goleman, 2003, p. 122).

Textual quotes of 40 or more words will go in a separate paragraph with left indentation, Arial 11, line spacing 1.0, without quotation marks and in round. Example:

- No hay nada en el presente tan irritante y preocupante para mí como la alienación del pueblo en relación con sus propios asuntos públicos. Y creo que el descontento es peor porque se cocina a fuego lento en lugar de arder abiertamente, y que es en extremo parecido al estado espiritual de Francia antes de que estallara la primera Revolución. (Engel, 1956, p. 954).

For the case of paraphrased quotes (indirect or non-textual), only the name of the author and the date of publication are recorded. For example:

- The Royal Spanish Academy (2010) states that prefixes that give information related to the lexical aspect are not common in Spanish.

When it comes to the quote of a quote, the example is:

- Dell Hymes integrates this concept posing the communicative competence (quoted by Bernal & Giraldo, 2004).

If there are two or more publications by the same author in the same year, lowercase letters must be added to the publication date; for example, Amar (1999a), Amar (1999b).

Personal communications (email, discussion groups, telephone conversations, billboards, etc.) are cited and recorded only in the text, they are not written in the list of references. Example:

- Valencia affirmed that the passive voice is one of the cases of the Spanish language in which the syntax of prayer changes most (personal communication, April 27, 2000).

In citations of works by two authors, the last name of each author is always recorded. If the work has between three and five authors, the first time is mentioned with the last names of all the authors and in the subsequent mentions only the surname of the first author is written, followed by the expression *et al.* If there are six or more authors, only the last name of the first author and *et al.* is written from the first mention.

References

References should be listed in alphabetical order at the end of the document. Only those that are mentioned in the article should be listed. An author that has not been cited in the text should never be referenced and vice versa.

1. For printed sources

a. Article of scientific journal

Structure: Last name, A.A. (year of publication). Title of the article in round type. *Name of the magazine in italics, volume in italics if it has it* (number of the edition), pages xx-xx. Example:

- Fonseca, H. (2009). Mirá con lo que me salís. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (14), 59-78.

b. Books

Structure: Last names, A.A. (year of publication). *Title of the book in italics*. City: Editorial. Examples:

- Cisneros, M. (2013). *La alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe.

- Cassany, D., Sanz, G. & Luna, M. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

c. Chapters of books

Structure: Last name, A.A. of the author of the chapter (year of publication). Title of the chapter in round type. In A.A. Last name of the author of the book, *Title of the book in italics* (pages of the chapter, pp. Xx-xx). City: Editorial. Example:

- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 65-89). Barcelona: Gedisa.

d. Thesis

Structure: Last name, A.A. (year of publication). *Title of the thesis in italics*. (Unpublished Master's / Doctorate thesis). Institution, place. Example:

- Álvarez, L. & Suárez, L.E. (2015). *Análisis crítico del discurso de los textos de apertura de los diálogos de paz en Colombia, realizados en Oslo, Noruega, 2012*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

e. Presentations, lectures and similar

Structure: Last name, A. (year, month). Title of the paper. In Lecture in *name of the academic event in italics*. Place (University, city, country). Example:

- Alvarado, J. (2016, febrero). La memoria histórica y la reconstrucción del tejido social. En Ponencia presentada en el *Congreso de Universidades Católicas*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja, Colombia.

2. Electronic information

a. Articles

Structure: Last name, A.A. (year of publication). Title of the article in round type. *Name of the magazine in italics, volume in italics* if it has it (number of the edition), pages xx-xx. Retrieved from <http://xxxxx>.

Example without DOI:

- Pardo, N. (2013). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41-62. Retrieved from

http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/447

Example with DOI:

- Ávila, M. (2017). Constitución de la lengua española o castellana. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 203-221. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5866>

b. Articles of the press (newspapers)

Structure: Last name, A.A. (year, day and month). Title of the article in round type. *Name of the newspaper in italics*. Retrieved from <http://xxxxxx>. Example:

- Herrera, N. (2017, 10 de junio). Comisión de la Verdad, ¿en riesgo? *El Espectador*. Retrieved from <http://colombia2020.elespectador.com/justicia/comision-de-la-verdad-en-riesgo>

c. Books

Structure: Last names, A.A. (year of publication). *Title of the book in italics*. Retrieved from (or DOI): <http://xxxxx>. Example:

- García, J. L. (2012). *Guiones, obras de teatro y cuentos*. Retrieved from <https://www.titerenet.com/2012/04/12/guiones-para-titeres-los-tres-pelos-de-oro-del-diablo/>

d. Chapter of the book

It has the same structure as the printed one, but in the end it is added: Retrieved from <http://xxxxxx>. You can dispense the city of publication and the publisher.

e. Thesis

It has the same structure as the printed one, but in the end it is added: Retrieved from <http://xxxxxx>.

f. Presentations, lectures and similar

It has the same structure as the printed one, but in the end it is added: Retrieved from <http://xxxxxx>.

g. Blogs

Structure: Last name, A. (year, day, month). *Title of the post in italics* [web log post]. Retrieved from <http://xxxx>

h. Videos taken from YouTube

Structure: Name of the channel. (year, month and day). *Name of the video in italics* [video file]. Retrieved from <http.xxxxx>. Example:

- TED. (2013, March 5th). *Amanda Palmer: The art of asking* [video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=xMj_P_6H69g

i. Film, movie or documentary film

Structure: Last name of the producer, N. (Producer) & last name of the director, N. (Director). (Year). *Name of the film in italics* [movie or documentary film]. Country: producer. Example:

- Sher, S., Shamberg, M., Devito, D. (Producers) & LaGravenese, R. (Director). (2007). *Escritores de Libertad* [Movie]. EE.UU.: Paramount Home Entertainment.

j. Museum piece or artistic texts

Structure: Last name, N. (Year). *Title of the piece in italics* [Type of piece]. City, name of the museum. Example:

- Da Vinci, L. (1519). *La Gioconda* [Painting]. Paris, Louvre Museum. Retrieved from <http://musee.louvre.fr/oal/joconde/indexEN.html>.

Finally, the above requirements contribute to uniformity and aesthetics in the presentation of the journal. Also they constitute a parameter for evaluation and selection of the document for publishing.

Normas para os autores

Classificação dos artigos

A revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica* aceita artigos originais de três tipos, segundo o estabelecido por Publindex - Colciencias:

1) Artigo de pesquisa (20 páginas): documento que apresenta de forma detalhada os resultados originais de projetos de pesquisa concluídos. O corpo do trabalho deve conter os seguintes itens: introdução, metodologia, resultados e discussão.

2) Artigo de reflexão (15 páginas): documento que apresenta resultados de pesquisa concluída desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, usando fontes originais.

3) Artículos de revisão (20 páginas): documento resultado de uma pesquisa concluída, onde se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisas publicadas ou não publicadas, acerca de um campo em ciência ou tecnologia, com a finalidade de mostrar os avanços e as tendências de desenvolvimento das Ciências da Linguagem. Caracteriza-se por expor uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.

Requisitos formais para a apresentação de artigos

Os autores deverão adotar as seguintes instruções de estilo para a apresentação das produções:

1. A primeira página do artigo deverá conter:

- Título do artigo: não mais de 12 palavras, evitando o uso de siglas, símbolos e abreviaturas.
- Nome(s) do(s) autor(es), e endereço(s) eletrônico(s). Em nota de rodapé, com símbolo (*), é indispensável incluir:

- Tipo de artigo (pesquisa, reflexão ou revisão),
- Breve CV (titulação, país de origem, filiação institucional),
- Nome do grupo de pesquisa, se for o caso,
- Origem de subvenções e apoios recebidos, se houver.

2. Na segunda página aparecerá resumo e palavras-chave. No resumo, o qual constitui-se em um único parágrafo, é necessário apresentar o propósito ou objetivo do artigo, alguns aspectos metodológicos (tipo e abordagem da pesquisa, os métodos, os instrumentos e o corpus), os resultados e a conclusão. A extensão máxima será de 200 palavras em espanhol. A revista apresentará os resumos em inglês, francês e português. Deveram ser incluídas entre três (3) e seis (6) palavras-chave, de acordo com o Tesouro da Unesco (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>).

3. Da terceira página em diante, deve aparecer: introdução (descrição do problema e objetivo do artigo), corpo de trabalho (estrutura teórica, metodologia, resultados e discussão), conclusões e referências (APA, 6.^a edição).

O artigo não deve ultrapassar as 20 páginas, que deverão estar em formato carta. A fonte e o tamanho da letra serão: Arial 12, espaçamento 1.5. Todos os parágrafos terão um recuo na primeira linha; é necessário deixar um espaço em branco entre um e outro, e entre as diferentes seções do artigo. Os títulos e subtítulos estarão registrados com números arábicos até o terceiro nível (exemplo: 1.3.2).

As notas de rodapé deverão aparecer em números arábicos. Essas se utilizarão unicamente para aclarar, explicar ou ampliar conceitos ou dados que o autor considere que devem estar fora do texto principal; é recomendável evitar o uso excessivo dessas.

As tabelas e figuras devem aparecer referenciadas e explicadas no texto. Devem conter títulos, ser numeradas sequencialmente e estar acompanhadas de suas respectivas legendas de imagem e fonte. Devem ser colocadas após do parágrafo onde são mencionadas. É responsabilidade do autor procurar e entregar à revista a permissão para a publicação de figuras quando necessário.

Normas técnicas de citação e referência

As normas de estilo que a Revista estabelece para citar e referenciar bibliografia leva em conta alguns aspectos das Normas APA atualizadas (sexta edição).

Citações bibliográficas

No texto somente se registra o sobrenome do autor, o ano de publicação do livro ou revista e o número da **página**.

Não será utilizada a letra itálica para as citações textuais. Entretanto, quando aparecerem em uma citação, deverá indicar-se se a ênfase pertence ao original ou ao autor.

As citações textuais de menos de 40 palavras devem incorporar-se ao texto e encerrar-se entre aspas inglesas. Exemplos:

- Cárdenas (2008) indica que os “terapeutas em casos de deserção podem ter validade, sem dar-se conta, a negatividade dos pais para o adolescente e não responder adequadamente às necessidades ou preocupações deste” (p. 541).
- Nesse aspecto, “tem-se encontrado diferença individual em quanto à inteligência emocional” (Goleman, 2003, p. 122).

As citações textuais de 40 ou mais palavras se localizaram em um novo parágrafo, com recuo na esquerda, em fonte Arial 11 redonda, espaçamento 1.0, sem aspas. Exemplo:

- Não há nada no presente tão irritante e preocupante para mim como a alienação do povo em relação com seus próprios assuntos públicos. E creio que o descontentamento é pior porque se cozinha a fogo lento em lugar de arder abertamente, e que é em extremo parecido ao estado espiritual da França antes que estourasse a primeira Revolução. (Engel, 1956, p. 954)

No caso das citações parafraseadas (indiretas ou livres), apenas o nome do autor e a data de publicação são registrados. Por exemplo:

- A Real Academia Española (2010) afirma que em espanhol não são comuns os prefixos que dão informações relacionadas com o aspecto lexical.

Exemplo de uma citação:

- Dell Hymes complementa esse conceito, propondo a competência comunicativa que, incluindo aspectos cognoscitivos, proporciona maior relevância aos motivadores que possibilitam a fala, especialmente localizados nos espaços socioculturais, ou seja, que a competência adquire um valor profundo no momento de ser usada, pois não faz sentido antes da atuação e da demonstração de uma habilidade neurofisiológica (Bernal & Giraldo, 2004).

No caso de existirem duas ou mais publicações do mesmo autor, do mesmo ano, deve agregar-se letras minúsculas à data de publicação; por exemplo, Amar (1999a), Amar (1999b).

As comunicações pessoais (correio eletrônico, grupos de discussão, conversações telefônicas, cartazes, etc.) são citadas e registradas unicamente no texto, e não devem ser postas na lista de referências. Exemplo:

- Valência afirmou que a voz passiva é um dos casos da língua espanhola em que a sintaxe da oração muda mais (comunicação pessoal, 27 de abril de 2000).

Na citação de obras de dois autores sempre se deve escrever o sobrenome de cada um deles. Se a obra tem entre três e cinco autores, na primeira menção escrevem-se todos os nomes dos autores e nas seguintes só o sobrenome do primeiro autor, seguido da expressão *et al.* Se forem mais de seis autores, escreve-se somente o sobrenome do primeiro autor e *et al.* desde a primeira menção.

Referências bibliográficas

As referências devem ser listadas, em ordem alfabética, no final do documento. Devem ser referenciadas apenas aquelas fontes que foram citadas no artigo. Nunca deve-se referenciar um autor que não tinha sido citado no texto nem vice-versa.

1. Para fontes impressas

a. Artigo de revista científica

Estrutura: Sobrenome, A.A. (ano de publicação). Título do artigo em letra redonda. Nome da revista em letra *itálica*, volume em letra *itálica* se houver, (número da edição), páginas xx-xx. Exemplo:

- Fonseca, H. (2009). Mirá con lo que me salís. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (14), 59-78.

b. Livro

Estrutura: Sobrenome, A.A. (ano de publicação). Título do livro em letra *itálica*. Cidade: Editorial. Exemplo:

- Cisneros, M. (2013). *La alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe.
- Cassany, D., Sanz, G., & Luna, M. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

c. Capítulo de livro

Estrutura: Sobrenome, A.A. do autor do capítulo (ano de publicação). Título do capítulo em letra redonda. Em: A.A. Sobrenome do autor do livro, *Título do livro em letra itálica* (páginas do capítulo, pp. xx-xx). Cidade: Editorial. Exemplo:

- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. Em: R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 65-89). Barcelona: Gedisa.

d. Tese

Estrutura: Sobrenome, A.A. (ano de publicação). *Título da tese em letra itálica*. (Tese ou dissertação inédita). Instituição, local. Exemplo:

- Álvarez, L., & Suárez, L.E. (2015). *Análisis crítico del discurso de los textos de apertura de los diálogos de paz en Colombia, realizados en Oslo, Noruega*, 2012. (Dissertação inédita). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

e. Comunicação, palestra ou texto similar

Estrutura: Sobrenome, A.A. (ano, mês). Título da comunicação. Comunicação apresentada em *Nome do evento acadêmico em letra itálica*. Local (Universidade, cidade, país). Exemplo:

- Alvarado, J. (2016, febrero). La memoria histórica y la reconstrucción del tejido social. Ponencia presentada en el *Congreso de Universidades Católicas*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja, Colombia.

2. Material electrónico

a. Artigo de revista científica

Estrutura: Sobrenome, A.A. (ano de publicação). Título do artigo em letra redonda. *Nome da revista em letra itálica, volume em letra itálica* se houver, (número da edição), páginas xx-xx. Recuperado de <http://xxxxx>. Por exemplo:

Exemplo sem DOI:

- Pardo, N. (2013). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41-62. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/447

Exemplo com DOI:

- Ávila, M. (2017). Constitución de la lengua española o castellana. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 203-221. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5866>

b. Artigo da imprensa (jornal)

Estrutura: Sobrenome, A.A. (ano, mês e dia). Título do artigo em letra redonda. *Nome do jornal em letra itálica*. Recuperado de <http://xxxxxx>. Exemplo:

- Herrera, N. (2017, 10 de junio). Comisión de la verdad, ¿en riesgo? *El Espectador*. Recuperado de <http://colombia2020.elespectador.com/justicia/comision-de-la-verdad-en-riesgo>

c. Livro

Estrutura: Sobrenome, A.A. (ano da publicação). *Título do livro em letra itálica*. Recuperado de (DOI): <http://xxxxx>. Exemplo:

- García, J. L. (2012). *Guiones, obras de teatro y cuentos*. Recuperado de <https://www.titerenet.com/2012/04/12/guiones-para-titeres-los-tres-pelos-de-oro-del-diablo/>

d. Capítulo de livro

Tem a mesma estrutura que o impresso, mas no final é adicionado: Recuperado de <http://xxxxxx>. Pode se omitir a cidade de publicação e a editora.

e. Tese

Tem a mesma estrutura que o impresso, mas no final é adicionado: Recuperado de <http://xxxxxx...>

f. Comunicação, palestra ou texto similar

Tem a mesma estrutura que o impresso, mas no final é adicionado: Recuperado de <http://xxxxxx...>

g. Blogs

Estrutura: Sobrenome, A. (ano, dia, mês). *Título do post* [web log post]. Recuperado de <http://xxxx...>

h. Vídeos do YouTube

Estrutura: Nome do canal. (ano, dia, mês). *Nome do vídeo* [arquivo de vídeo]. Recuperado de [http.xxxxx](http://xxxx). Exemplo:

- TED. (2013, 1 de marzo). *Amanda Palmer: The art of asking* [arquivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=xMj_P_6H69g

i. Filme ou documentário

Estrutura: Sobrenome do produtor, A. (produtor) e Sobrenome do diretor, A. (diretor). (ano). *Nome do filme* [filme ou documentário]. País: produtora. Exemplo:

- Sher, S., Shamberg, M., & Devito, D. (produtores) & LaGravenese, R. (diretor). (2007). *Escritores de Libertad* [filme]. EE.UU.: Paramount Home Entertainment.

j. Peça de museu ou textos artísticos

Estrutura: Sobrenome, N. (ano). *Título da peça* [Tipo de peça]. Cidade, nome do museu. Exemplo:

- Da Vinci, L. (1519). *La Gioconda* [Pintura]. Paris, Museu do Louvre. Recuperado de <http://musee.louvre.fr/oal/joconde/indexEN.html>.

Finalmente, vale aclarar que os anteriores requerimentos contribuem à uniformidade e à estética na apresentação da revista; além disso, constituem um parâmetro de avaliação e seleção do documento submetido para publicação.



Uptc

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA - SEDE TUNJA

A.A. 1094, Fax (098) 7406883

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA EDIFICIO CENTRAL, OFICINA C213

Teléfono (098) 7405626 Ext. 2475

REVISTA CUADERNOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

Cuadernos.linguistica@uptc.edu.co / c.linguisticahispanica@gmail.com

Tunja - Boyacá - Colombia

Formato de suscripción

Nombre/Name _____

Documento de Identidad / Identification document _____

Dirección / Adress _____ Ciudad / City _____

Teléfono / Phone _____

Departamento / Departament _____ Zona postal / Zip code _____

País / Country _____ e - mail _____

Profesión / Profession _____

Dirección de Envío / Mailing Adress _____

Forma de pago suscriptores nacionales

Para consignación, efectivo o cheque:

Banco Davivienda: Cta. Cte. No. 1760-6999989-2

Banco CorpBanca Cta. Cte. No. 29103518-6

Banco Occidente: Cta. Cte. No. 39004472-5 Formato de pago

Efectivo: _____

Cheque Banco: _____

Cheque No. _____

Valor Total Consignación: _____

Valor de suscripción

Valor de la suscripción anual (dos números) \$30.000, más los costos postales para su envío

Valor un ejemplar \$15.000

Favor diligenciar el formato de pago y hacerlo llegar con el comprobante de consignación a nombre de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Maestría en Lingüística.

Autorización para publicación de artículos Copyright

Los autores abajo firmantes autorizan a la revista *Cuadernos de Lingüística Hispánica* para publicar el texto en formato impreso y electrónico. Aceptan también que esta revista publique el texto en bases de datos nacionales e internacionales, dadas las necesidades de divulgación de los contenidos y de proyección de la revista. A más de esto, los autores del texto manifiestan:

- Que este artículo es un trabajo original, inédito y que no ha sido publicado anteriormente en formato impreso, electrónico o página web, ni aceptado ni enviado simultáneamente a otra revista.
- Que han obtenido los permisos respectivos para reproducir, en el texto, material que no es de su autoría, y que han citado la fuente del mismo.
- Que los contenidos, los links y los materiales gráficos utilizados son responsabilidad de los autores y no derivan compromisos frente a terceros por parte de Cuadernos de Lingüística Hispánica y/o la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Que asumen la responsabilidad conceptual y ética del artículo.

NB: los derechos de reproducción y reimpresión de los textos publicados en Cuadernos de Lingüística Hispánica son del editor; por consiguiente, es imperioso que el autor o los autores soliciten por escrito al Comité Editorial de la revista el permiso de reproducción del material publicado.

Lugar y fecha: _____ Número de Revista _____

Título del artículo _____

Nombre del autor _____ C.C. No. _____

Firma _____

Nombre del autor _____ C.C. No. _____

Firma _____

Cuadernos de Lingüística Hispánica no publicará el material hasta que se haya recibido esta autorización firmada por el autor o los autores. Completar este documento, registrar su firma electrónica (o diligenciar, firmar y escanear) y enviar a c.linguisticahispanica@gmail.com

Cuadernos de Lingüística Hispánica/ISSN 0121-053X / Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia / Facultad de Ciencias de la Educación/ Maestría en Lingüística/
Avenida Central del Norte, Tunja/ oficina C213 / Teléfono (098) 7405626, Ext. 2475

Esta revista se terminó de imprimir en agosto de 2018, en los talleres gráficos de Búhos Editores Ltda., con una edición de 250 ejemplares.

Tunja – Boyacá – Colombia