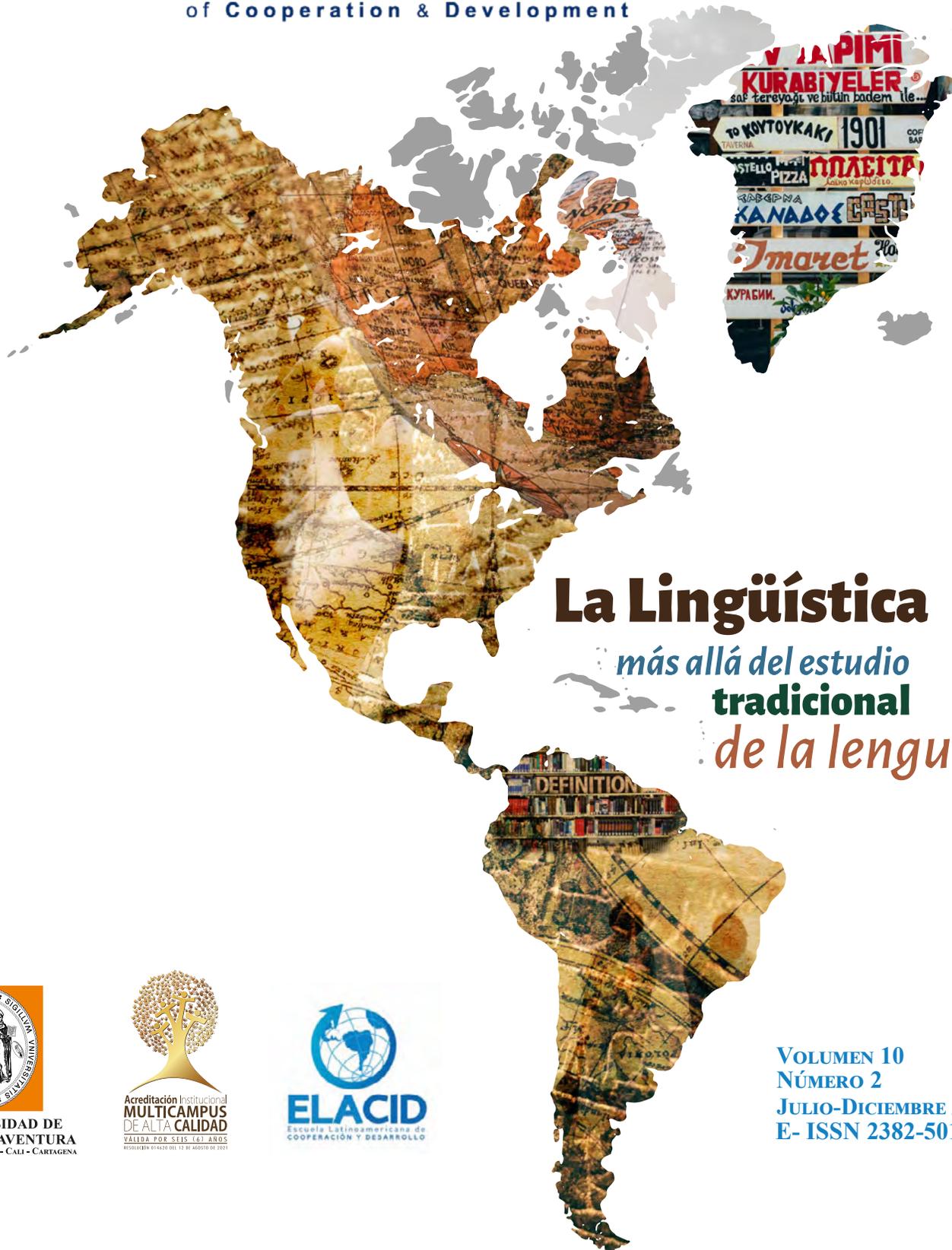


Revista Internacional DE COOPERACIÓN & DESARROLLO

International Journal
of Cooperation & Development



La Lingüística *más allá del estudio tradicional de la lengua*



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ - MEDELLÍN - CALI - CARTAGENA



Accreditación Institucional
MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD
VALIDA POR SEIS (6) AÑOS
REGISTRADA 014020 DEL 12 DE AGOSTO DE 2021



ELACID
Escuela Latinoamericana de
COOPERACIÓN Y DESARROLLO

VOLUMEN 10
NÚMERO 2
JULIO-DICIEMBRE / 2023
E- ISSN 2382-5014

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo

International Journal of Cooperation & Development

E-ISSN 2382-5014

Editora

Mg Ibelis Blanco, Universidad de San Buenaventura, Colombia

Comité Editorial

Blas Zubiría Mutis Mg., Universidad del Atlántico, Colombia
Bruno Ayllón Pino Ph.D., Universidad Complutense de Madrid, España
Marco Missaglia Ph.D, Universidad de Pavía, Italia
Dewin Pérez Fuentes Mg., Universidad de Cartagena, Colombia
Rafael Domínguez Martin Ph.D., Universidad de Cantabria, España
Gustavo Rodríguez Albor Ph.D., Universidad Autónoma del Caribe, Colombia
Simone Lucatello Ph.D, Instituto de Investigaciones
Dr. José María Luis Mora

Comité Científico

Gianni Vaggi, Ph.D. Universidad de Pavia, Italia
José Antonio Alonso, Ph.D., Universidad Complutense de Madrid, España
† Carlos Tassara, Ph.D., Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Alejandra Kern, Ph.D., Universidad Nacional de San Martín
Luis Trejos, Ph.D., Universidad del Norte, Colombia
Javier Surasky, Mg., Universidad de La Plata, Argentina
Gabriela Sánchez, Ph.D., Instituto de Investigaciones
Dr. José María Luis Mora
Marco Romero Ph.D., Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Álvaro Andres Escobar, Ph.D, Universidad de Cartagena, Colombia
Nina Ferrer Araujo, Mg, Universidad de San Buenaventura, Colombia

Asistente Editorial

Sebastian Gil, Administrador OJS, Universidad de San Buenaventura, Colombia

Diseño y diagramación editorial

Piermont SAS / Agencia FéneC

Corrección de estilo español: Yon Leider Restrepo Monsalve

Corrección de estilo inglés: Oscar Molina

La *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo* promueve el acceso abierto en sus contenidos, bajo la licencia Creative Commons Internacional 4.0 (CC:BY-NC-ND).

Contacto principal

Ibelis C. Blanco Rangel
Universidad de San buenaventura - Cartagena
Teléfono 6535555 Ext. 5120-5139
revistacyd@usbctg.edu.co

Tabla contenido

Editorial

- La lingüística computacional y de corpus al servicio de la investigación en Lingüística y Educación: un esbozo en Colombia 4-9
Gabriel Quiroz Herrera y Carlos Mario Pérez-Pérez

Carta al editor

- La Lingüística más allá del estudio tradicional de la lengua 10-11
Nidia Esther Orozco Camacho y Liliam del Carmen Cuartas López

Artículos

- Análisis sociolingüístico del discurso académico argumentativo: un enfoque metodológico desde la lingüística de corpus 12-24
Karime Vargas Cáceres
- Tratamientos pronominales en Bogotá, Cali y Medellín, ¿hacia una ampliación de la solidaridad? 25-38
David Santiago Barrero-Molina
- Consideraciones conceptuales, históricas y educativas sobre la conciencia fonológica y las normas ortográficas en el español 39-51
Camilo Enrique Díaz Romero
- El meme de Internet como recurso pedagógico para el fortalecimiento de la lectura crítica 52-63
Gustavo Acevedo, Alberto Anaya y Yulia Cediel
- Análisis sobre la producción y percepción del simbolismo sonoro corpóreo e imitativo en adolescentes bilingües del Montessori British School de Bogotá a partir de encuestas virtuales 64-78
Natalia Isabel Achipis Merchán
- La reflexión y el diálogo como instrumentos para fomentar una sana convivencia 79-94
María Victoria Pardo Rodríguez y Fredy Navarro Guzmán
- Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad 95-107
Camilo Andrés González Garzón, Martha Inés Gómez Betancur y Rafael Ricardo Cogollo Pitalúa
- Representaciones de las concepciones del currículo y su gestión en las prácticas pedagógicas de maestros de instituciones educativas de Córdoba, Colombia 108-123
Juan Felipe Pérez Solipá, Andrea Salgado Guzmán y Rudy Doria Correa

La lingüística computacional y de corpus al servicio de la investigación en Lingüística y Educación: un esbozo en Colombia

Computational Linguistics and Corpus Linguistics at the Service of Research in Linguistics and Education: An Overview in Colombia

Gabriel Quiroz Herrera¹ y Carlos Mario Pérez-Pérez²

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.
Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Editorial

Recibido: noviembre de 2023

Revisado: diciembre de 2023

Aceptado: diciembre de 2023

Autores

¹ Doctor en Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra. Profesor Titular de la Escuela de Idiomas y el Departamento de Lingüística de la Universidad de Antioquia. Coordina el Grupo Traducción y Nuevas Tecnologías. Sus principales intereses de investigación son traducción especializada, terminología, lingüística de corpus y aspectos lingüísticos del Procesamiento de Lenguaje Natural.

Correo electrónico: gabriel.quiroz@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4940-3022>

² Doctor en Lingüística por la Universidad de Antioquia. Profesor Asistente de la Facultad de Comunicaciones y Filología, de la Escuela de Idiomas y líder del Programa Institucional de Español Académico de la Universidad de Antioquia. Desarrolla su docencia e investigación en escritura académica, lingüística aplicada, lingüística de corpus, tecnologías del lenguaje y traducción.

Correo electrónico: carlosm.perez@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6792-322X>

Cómo citar:

Quiroz Herrera, G. y Pérez-Pérez, C. M. (2023). La lingüística computacional y de corpus al servicio de la investigación en Lingüística y Educación: un esbozo en Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 4-09

DOI: [10.21500/23825014.6954](https://doi.org/10.21500/23825014.6954)

 OPEN ACCESS



“Although the analytical methods employed differ considerably across corpus linguistic studies, the main research goal remains constant: to learn more about language and the way it is used with the help of a corpus.”

(Larsson et al., 2022, p. 1).

En el marco de la publicación del número 2 del volumen 10 de la *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo* de la Universidad de San Buenaventura de Cartagena, la lingüística de corpus se constituye como el eje que integra las diversas reflexiones presentadas en torno a la descripción del lenguaje en contextos de investigación, tanto lingüísticos como educativos, permitiendo la observación de diversidad de fenómenos en compilaciones de información a lo largo y ancho de la geografía colombiana. Investigaciones que aportan a la comprensión de las realidades en nuestro entorno local con proyección al impacto internacional en la consolidación de la educación como centro del desarrollo de las sociedades y en sincronía con el lenguaje como fuente de la expresión de las realidades humanas, a partir de múltiples perspectivas, como la semiótica, que permiten abordarlo desde sus dimensiones, tanto biológica como social. Y, por ende, el surgimiento de nuevas áreas de investigación lingüística entre las que se cuenta la lingüística de corpus, la lingüística computacional y la ingeniería lingüística, gracias al acceso, el abaratamiento y el aumento de las prestaciones (capacidad) de los computadores y, en consecuencia, su utilización en diferentes áreas del conocimiento humano.

La lingüística de corpus tiene que ver con los principios y prácticas para estudiar la lengua a partir de la observación de textos en lengua natural, más o menos representativos, almacenados electrónicamente (corpus) y analizados con herramientas computacionales (analizadores de texto, alineadores, sistema de ex-

plotación de datos, extractores terminológicos, etc.) capaces de seleccionar, ordenar, contar y calcular los datos lingüísticos. Consideramos textos en lengua natural todos aquellos discursos orales transcritos o escritos producidos por hablantes nativos, preferiblemente en situaciones auténticas de comunicación. El propósito principal de un corpus es verificar una hipótesis sobre el lenguaje o parte de él, por ejemplo, para determinar cómo el uso de un sonido, palabra, construcción sintáctica u otro elemento lingüístico en particular varía verticalmente (entre los diferentes géneros o registros) (Vásquez, en prensa) y horizontalmente (entre las diferentes áreas del conocimiento) (Crystal, 1992, p. 85; Pérez-Pérez, 2023). Se argumenta que la hipótesis central que hay detrás de la lingüística del corpus radica en que las diferencias del lenguaje no son cualitativas sino cuantitativas.

De esta manera, un corpus no es solo una simple colección de archivos electrónicos de textos que se almacenan en un computador. Antes de esto, un corpus tiene que haber sido objeto de un proceso de marcaje, de acumulación de informaciones estructurales, textuales y lingüísticas (marcajes gramatical y sintáctico) que permiten formalizar tanto las distintas subunidades en que se estructuran dichos textos como las informaciones lingüísticas y textuales (categoría gramatical, función sintáctica, oración, párrafo, etc.) que permitirán, por ejemplo, localizar entre millones de palabras aquellos contextos que contienen una determinada combinación sintagmática o palabra (Quiroz, 2007, pp. 135-136). Es importante tener en cuenta que no todos los corpus tienen los mismos objetivos ni necesitan la misma profundidad de marcaje, pero por leve que este sea, se necesitan herramientas informáticas para (semi) automatizarlo. Tanto la lingüística computacional como la ingeniería lingüística tienen aportaciones que hacer en este terreno: analizadores y etiquetadores de varios tipos, corpus de entrenamiento, desambiguadores lingüísticos, estadísticos, etc. (De Yzaguirre, 1996, pp. 69-71).

En cuanto al uso y aplicación de corpus y herramientas computacionales, estos han sido utilizados, por ejemplo, para la elaboración de diccionarios

como el Oxford (Stevenson, 2010), MacMillan (Rundell, 2005), Lema (Fernández, 2003), Diccionario de Uso del Español de América y España (Vox, 2004), entre otros. De igual modo, en la elaboración de gramáticas como *The Logman Grammar of Spoken and Written the English* (Biber et al., 2000), gramática realizada por un prestigioso grupo de lingüistas y gramatólogos encabezado por Douglas Biber y Stig Johanson, se utilizó el corpus de Longman (más de 40 millones de palabras en varios géneros textuales). En los estudios de traducción, el uso de los corpus se hace desde los años 90 en la alineación de textos, enseñanza de la traducción, entre otros (Baker, 1995, 1998, 1999; King, 1997; Kenny, 1998). En terminología, los corpus son un recurso y una herramienta fundamental para la extracción y compilación de terminologías (Campo et al., 2002), entre otros.

Un ejemplo más cercano a la realidad colombiana, lo constituye la creación del más reciente manual de terminología denominado *Terminología del español: el término* (2024), editado por Quiroz, Burgos & Zuluaga y confeccionado completamente con el Corpus para la Variación Horizontal y Vertical (VaTeHoVe), compilado a partir de artículos de investigación en distintos campos del saber (Quiroz et al., 2024) y diversidad de diccionarios y datos lexicográficos recuperados de investigaciones previas que antecedieron al manual. Igualmente, De Jacobi (2002, p. 1) resume otros usos de los corpus en la elaboración de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras (Johns, 1991, 2002; Aston, 1995, 2000; McEney & Wilson, 1996, 2000; Lewis, 1997; Mindt, 1997, 2002; Hunston & Francis, 2000; Johns et al., 2008); en estudios sobre lenguaje e ideología (Stubbs, 1994; Fairclough, 2003, 2013; Gerbig, 2008; Flowerdew, 2009, 2017); en estilística (Barnbrook, 1996), entre otros. La lingüística de corpus y la ingeniería lingüística nos proporcionan métodos, prácticas y herramientas para solucionar, en parte, el problema planteado antes.

En la lingüística de corpus, el lenguaje se describe sobre la base de cómo se usa en los textos a diferencia de la intuición del lingüista, es decir, la introspección. A pesar de que la descripción lleva un componente cuantitativo importante, la descripción

cualitativa de los datos juega un papel central. Más que una oposición entre empirismo y racionalismo lingüístico, la lingüística de corpus nos permite complementar, ampliar las observaciones de muchas gramáticas y métodos de enseñanza con datos reales y, en muchos casos, observar fenómenos no descritos antes o descritos pobremente. En ese sentido, fiel al uso de la lingüística de corpus como una metodología, este número acoge una amplia amalgama de trabajos a partir de los cuales el uso de corpus no solo se sintoniza con la vanguardia investigativa, a partir de grandes cantidades de datos lingüísticos, sino que a su vez proporciona un espacio de encuentro de temáticas que versan en los ámbitos de la escritura, la lectura, la argumentación, el currículo, las estrategias para una sana convivencia, junto con pesquisas alrededor de las fórmulas de tratamiento pronominales, la conciencia fonológica y las normas ortográficas del español. A continuación, se describe cada artículo presentado:

En el artículo 1, “Análisis sociolingüístico del discurso académico argumentativo: un enfoque metodológico desde la lingüística de corpus”, Vargas propone un análisis de la producción escrita en un ámbito universitario basado en criterios tanto lingüísticos como en variables sociales en la consolidación de textos argumentativos. Sus resultados plantean la necesidad de enfatizar en estos elementos al igual que introduce la noción del tiempo empleado en la producción final de cara a una correcta orientación de las prácticas escriturales.

En el artículo 2, “Tratamientos pronominales en Bogotá, Cali y Medellín, ¿hacia una ampliación de la solidaridad?”, Barrero presenta una compilación de artículos relacionados con las formas de tratamiento pronominal en las tres principales ciudades capitales de Colombia: Bogotá, Cali y Medellín, con la finalidad de identificar posibles cambios en el uso de estas formas teniendo como base elementos de orden diacrónico y social. Los resultados apuntan a un cambio en proceso de las formas analizadas, siendo la *solidaridad* la forma de mayor crecimiento gracias a una posible disminución de la inequidad en estas ciudades por factores como la disminución de la pobreza.

En el artículo 3, “Consideraciones conceptuales, históricas y educativas sobre la conciencia fonológica y las normas ortográficas en el español”, Díaz aborda el papel que juega la conciencia fonológica en el surgimiento de la norma ortográfica. Sus hallazgos plantean la relación entre la norma casual y los contextos de reacción inmediata, mientras que la norma formal se manifiesta en escenarios académicos o en presencia de roles de autoridad. De este modo, el autor aboga por una mayor interiorización de ambas normas según las variaciones descritas para un mayor desarrollo de la conciencia ortográfica.

En el artículo 4, “El meme de Internet como recurso pedagógico para el fortalecimiento de la lectura crítica”, Anaya, Acevedo & Cediell abordan el uso del *meme* como una estrategia para potenciar la lectura crítica en la escuela. Sus hallazgos indican una relación entre la mejora de la perspectiva crítica, comprensiva y analítica a partir de la implementación de la estrategia basada en problemas de comprensión e interpretación lectora, en la mejora de los resultados en las pruebas nacionales estandarizadas cuando se proponen análisis que versan alrededor de textos discontinuos.

En el artículo 5, “Análisis sobre la producción y percepción del simbolismo sonoro corpóreo e imitativo en adolescentes bilingües del Montessori British School de Bogotá a partir de encuestas virtuales”, Achipis da cuenta del simbolismo sonoro corpóreo e imitativo en un contexto de trabajo bilingüe con adolescentes en edad escolar. Sus resultados apuntan a la caracterización del fenómeno tanto en inglés como español. Así, según la autora, en el simbolismo sonoro imitativo los hombres suelen recurrir a formas no duplicadas con mayor frecuencia, mientras que las mujeres tienden a formas monosilábicas, independiente de la lengua utilizada.

En el Capítulo 6, “La reflexión y el diálogo como instrumentos para fomentar una sana convivencia”, Pardo presenta la metodología y el análisis de datos empleados para el desarrollo de un modelo pedagógico basado en la Pastoral Educativa. Los resultados establecen la ruta de trabajo para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales so-

bre las cuales el modelo propuesto busca promover el diálogo intercultural e interreligioso, al fomentar el respeto por la diversidad y la convivencia pacífica.

En el artículo 7, “Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad”, González, Gómez y Cogollo abordan la intertextualidad como un elemento clave en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes en etapa de formación escolar. Sus hallazgos resaltan el valor pedagógico de la intertextualidad en las prácticas lectoras, al potenciar el reconocimiento del diálogo y la postura crítica entre el texto y el lector y, en consecuencia, un impacto positivo en el desempeño de las y los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales.

En el artículo 8, “Representaciones de las concepciones del currículo y su gestión en las prácticas pedagógicas de maestros de instituciones educativas de Córdoba, Colombia”, Doria, Pérez y Salgado reflexionan sobre la concepción que del currículo tiene el maestro y la relación con sus prácticas pedagógicas en la cotidianidad. Los resultados permiten observar la interacción entre las teorías críticas y dialógicas del currículo y la concepción curricular reflexiva bajo la cual los maestros, objeto del presente estudio, procuran una constante mejora de sus acciones educativas a partir de la comprensión de la realidad educativa en la cual están inmersos.

En suma, el actual volumen presenta a la comunidad científica una importante compilación de artículos que contribuyen con la agenda de investigación de nuestros contextos. Trabajos que desde lo lingüístico y lo pedagógico permiten observar nuevas tendencias de análisis que impactan de manera directa las formas de entender las realidades actuales y proyectar las futuras indagaciones en lo educativo. Investigaciones que gracias a las bondades de la lingüística computacional y de corpus emplean menor tiempo en abarcar grandes cantidades de información y, por ende, una optimización de los recursos disponibles para los propósitos trazados. Una amalgama de posibilidades en las cuales el lenguaje se configura como un elemento transversal en la expresión de los saberes humanos.

Finalmente, un reconocimiento a la editora del presente volumen, Mg. Ibelis Blanco, por permitir una reflexión desde la lingüística computacional y de corpus en ámbitos del lenguaje y la educación en procura de una observación preliminar de nuestro contexto colombiano. Asimismo, un agradecimiento a las autoras y los autores de cada artículo, el tiempo empleado en cada investigación contribuye a la cultura investigativa de nuestro país. Sus escritos, sin duda, abren caminos de investigación para las actuales y futuras generaciones de investigadoras e investigadores.

Referencias

- Aston, G. (1995). Corpora in Language Pedagogy: matching theory and practice. En C. Guy & B. Seidlhofer. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 257-270). Oxford University Press.
- Aston, G. (2000). Learning English with the British National Corpus. En P. Battaner & C. López. (Eds.), *VI Jornadas de corpus lingüísticas: corpus lingüísticas i ensenyament de llengües* (pp. 25-40). Instituto Universitario de Lingüística Aplicada.
- Baker, M. (1995). Corpora in translation studies: An overview and some suggestions for future research. *Target. International Journal of Translation Studies*, 7(2), 223-243.
- Baker, M. (1998). Translation studies. En M. Baker. (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 277-280). Routledge.
- Baker, M. (1999). The role of corpora in investigating the linguistic behaviour of professional translators. *International journal of corpus linguistics*, 4(2), 281-298.
- Barnbrook, G. (1996). *Language and Computers: A Practical Introduction to the Computer Analysis of Language*. Edinburgh University Press.
- Campo, A., Martínez, M., Polo, N., de Yzaguirre, L., Tebé, C., & Cabré, M. T. (2002). La utilización de corpus paralelos alineados en la docencia de la traducción y de los lenguajes de especialidad. En L. Iglesias, S. Doval & M. Gómez. (Eds.), *Studies in contrastive linguistics.: proceedings of the 2nd International Contrastive Linguistics Conference, Santiago de Compostela, October, 2001* (pp. 71-82). Universidad de Santiago de Compostela.

- Crystal, D. (1992). *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford University Press.
- De Jacobi, C. (2002). Computadores, corpora y la enseñanza de español en cursos de letras. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, (12), 29-44.
- De Yzaguirre, L. (1996). Ingeniería lingüística y terminología. *Terminómetro, Monográfico: La terminología en España*, 69-71.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.
- Flowerdew, J. (2017). Corpus-based approaches to language description for specialized academic writing. *Language Teaching*, 50(1), 90-106.
- Flowerdew, J. (2009). Applying corpus linguistics to pedagogy: A critical evaluation. *International journal of corpus linguistics*, 14(3), 393-417.
- Gerbig, A. (2008). *Language, people, numbers: Corpus linguistics and society*. Rodopi.
- Hunston, S., & Francis, G. (2000). *Pattern Grammar: A Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. John Benjamins Publishing Company.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. En C. Huo, L. Jiao & W. Wang. (Eds.), *An Empirical Study of Corpus Application in the Teaching of English Writing* (pp. 1-16). Creative Education.
- Johns, T. (2002). Data-driven learning: The perpetual challenge. En B. Kettemann & G. Marko. (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 105-117). Brill.
- Johns, T., Hsingchin, L., & Lixun, W. (2008). Integrating corpus-based CALL programs in teaching English through children's literature. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 483-506.
- Kenny, D. (1998). Corpora in translation studies. En M. Baker. (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 50-53). Routledge.
- King, M. (1997). Evaluating translation. En C. Hauenschild & S. Heizmann. (Eds.), *Machine translation and translation theory* (pp. 251-263). Mouton de Gruyter.
- Larsson, T., Egbert, J., & Biber, D. (2022). On the Status of Statistical Reporting Versus Linguistic Description in Corpus Linguistics: A Ten-year Perspective. *Corpora*, 17(1), 137-157.
- Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. En J. Coady & T. Huckin. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 255-270). Cambridge University Press.
- McEnery, T., & Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press.
- McEnery, T., & Wilson, A. (2000). Linguistic Corpora and Language Teaching: Corpus Based Help for Teaching Grammar. En P. Battaner & C. López (eds.), *VI Jornadas de corpus lingüísticos: corpus lingüísticos i ensenyament de llengües* (pp. 65-77). Instituto Universitario de Lingüística Aplicada.
- Mindt, D. (1997). Complementary distribution, gradient and overlap in corpora and in ELT: Analysing and teaching the progressive. *Language and Computers*, 19, 227-238.
- Mindt, D. (2002). A corpus-based grammar for ELT. En B. Kettemann & G. Marko. (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 91-104). Brill.
- Pérez-Pérez, C. M. (2023). *El término en español: hacia una ampliación del concepto a partir de su caracterización lingüística en cinco áreas de especialidad* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia].
- Quiroz, G. (2007). Preparación y procesamiento de un corpus para la creación de materiales en la clase de español para propósitos específicos. En M. González & M. Valmaseda (Coords.), *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español* (pp. 131-150). Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación.
- Quiroz, G., Burgos, D., y Zuluaga, F. (2024). *Terminología del español: el término*. Routledge.
- Quiroz, G., Pérez-Pérez, C. M., y Vásquez, D. (2024). Metodología para un proyecto terminológico basado en corpus. En G. Quiroz, D. Burgos y F. Zuluaga (Eds.), *Terminología del español: el término*. Routledge.
- Stubbs, M. (1994). Grammar, text, and ideology: computer-assisted methods in the linguistics of representation. *Applied linguistics*, 15(2), 201-223.
- Vásquez, D. (En prensa). *Caracterización lingüística de las unidades terminológicas para determinar niveles de especialización textual* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia].

Recursos lexicográficos

- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2000). *Longman grammar of spoken and written English*. Longman.
- Fernández, F. (2003). *Lema. Diccionario de la Lengua Española*. Vox.
- Rundell, M. (2005). *Macmillan English Dictionary for Advance Learners of American English*. Palgrave Macmillan.
- Stevenson, A. (2010). *Oxford Dictionary of English*. Oxford University Press.
- Vox. (2004). *Diccionario de Uso del Español de América y España*. McGraw-Hill.

La Lingüística más allá del estudio tradicional de la lengua

Linguistics Beyond the Traditional Study of Language

Nidia Esther Orozco Camacho¹ y Liliam del Carmen Cuartas López²

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.
Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Carta al editor

Recibido: noviembre de 2023

Revisado: diciembre de 2023

Aceptado: diciembre de 2023

Autoras

1 Magister en Lingüística, Profesional en Lingüística y Literatura, Doctora (c) en Humanidades. Humanismo y Persona. Líder del Grupo Interdisciplinario en Educación y Pedagogía, Docente Asociada Universidad de San Buenaventura.

Correo electrónico: norozco@usbctg.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4614-3659>

1 Doctora en Lingüística, Magister en Lingüística, Licenciada en Español y Literatura. Miembro del Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura y Sociedad de la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: liliam.cuartas@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0471-7418>

Cómo citar:

Orozco Camacho N. E. y Cuartas López, L. (2023). La Lingüística más allá del estudio tradicional de la lengua [Carta al editor]. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 10-11

DOI: [10.21500/23825014.6952](https://doi.org/10.21500/23825014.6952)

 OPEN ACCESS



La lingüística no tradicional no hegemónica permite comprender su objeto de estudio más allá de la lengua como sistema de signos verbales. Como sostienen [Gómez, Lora y Orozco \(2018, 2021\)](#), el lenguaje no se reduce a la significación, sino que en tanto capacidad humana y como proceso cognitivo permite la abstracción, representación, conocimiento y comunicación. Desde esta concepción se resignifica la función del lingüista, se dinamizan los problemas de investigación y se logran estudios más interdisciplinarios. Por esa razón, que la *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo* haya considerado editar un número especial en el cual se evidencia la articulación Lengua, Educación y Cultura, se entiende como un reconocimiento a los aportes que la lingüística y sus métodos hacen a diferentes contextos, poblaciones, entre otros.

La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a hablar como miembro de una sociedad, dentro y a través de grupos sociales ([Halliday, 1982](#)) y desde la capacidad del lenguaje, contribuimos a crear la realidad que intentamos representar ([Duranti, 2000](#)). Desde estas consideraciones, los estudios interdisciplinarios en la sociolingüística, el análisis del discurso, la pedagogía, la lingüística textual ponen de manifiesto que el uso de la lengua en contextos diversos no se restringe a una competencia lingüística, sino que se adecúa y resignifica en las interacciones de sus usuarios en sus comunidades de habla.

Los artículos seleccionados para esta edición justamente son productos de investigaciones que estudian la lengua, el habla asociada a un campo de la lingüística u otros en los que los aportes son valiosos como la educación y en ella el currículo. A partir de la comprensión de estos fenómenos ligados a la lengua, se resignifica la palabra y su función reguladora y comunicativa

como sostienen Fajardo y Moya (1999). De allí, la importancia de su uso responsable y consecuente, de no discriminar por cómo se habla porque al fin y al cabo no existen hablantes y oyentes ideales con competencia lingüística sino hablantes y oyentes reales que se configuran en un entramado de enunciados que cobran sentido en sus contextos de uso.

La lectura cuidadosa de los artículos que conforman este volumen le permitirá a lectores y lectoras entrar cuidadosamente al campo de la lingüística para tener un acercamiento a fenómenos del lenguaje, las lenguas y el habla que trascienden lo tradicional para atender lo que se puede hacer con palabras. El carácter interdisciplinar de la Lingüística la hace circular en campos académicos, científicos y cotidianos para sensibilizar con la no discriminación desde el uso de la lengua. Asimismo, posibilita reconocer que no hablamos una lengua sino una variedad de ella, que, entre otros, el acto de educar, de argumentar, de significar no es homogéneo sino adaptable y se sustenta en una palabra que construye realidades, libera y transforma.

Referencias

- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press,
- Fajardo Uribe, Luz Amparo y Moya Pardo, Constanza. (1999). *Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje*. Instituto Caro y Cuervo; Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez, D. Lora, M. y Orozco, N. (2018). “La lectura en primera infancia: abordajes desde la Psicología, la Lingüística y la Literatura”. En: N. Orozco, *Desarrollo Cognitivo de la Lectura y la Escritura en la primera infancia*. (pp.36-48). Editorial Bonaventuriana.
- Gómez, D. Lora, M. y Orozco, N. (2021). “Lenguaje, Cognición y Literatura: Una propuesta Interdisciplinar de prevención Psicopatológica en la infancia a través de la literatura”. En P. Garzón y B. Bolaños, *Las ausencias en la formación: un acercamiento a la diversidad en contextos educativos*. (pp. 246-264.).
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.

Análisis sociolingüístico del discurso académico argumentativo: un enfoque metodológico desde la lingüística de corpus

Sociolinguistic Analysis of Argumentative Academic Discourse: A Methodological Approach from Corpus Linguistics

Karime Vargas Cáceres¹

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo. Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de Investigación

Recibido: agosto de 2023

Revisado: septiembre de 2023

Aceptado: noviembre de 2023

Autora

¹ Doctora en Lingüística (Universidad de Antioquia). Magíster en Semiótica (Universidad Industrial de Santander). Licenciada en educación básica con énfasis en Lengua Castellana (Universidad Industrial de Santander). Miembro del grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO) Profesora Escuela de Idiomas, Universidad Industrial de Santander
Correo electrónico: kvargasc@uis.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6719-292X>

Cómo citar:

Vargas Cáceres, K. (2023). Análisis sociolingüístico del discurso académico argumentativo: un enfoque metodológico desde la lingüística de corpus. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 12-24
DOI: [10.21500/23825014.6670](https://doi.org/10.21500/23825014.6670)

 OPEN ACCESS



Resumen

Este artículo muestra cómo se llevó a cabo el proceso de recolección y análisis sociolingüístico de un corpus de lengua escrita en un ambiente académico universitario. Se tienen en cuenta variables como el estrato, el género y la edad, el índice de nebulosidad, la densidad léxica y la fuerza argumentativa. Para la recopilación de información, se solicitó la redacción de un texto argumentativo a partir de una pregunta genérica alrededor de la situación de profesionalización docente; también, se implementó un cuestionario sociocultural. Los datos se analizaron bajo un enfoque mixto de investigación. La caracterización del corpus y análisis se hizo mediante los programas WordSmith Tools, TermoStat Web 3.0 y SPSS. Los resultados permitieron consolidar el corpus de análisis de un trabajo doctoral y explicar vínculos sociales y textuales en la producción de textos argumentativos. Aunque las variables sociales no influyeron significativamente en los resultados, el tiempo de escritura sí. Este estudio hace énfasis en la necesidad de tener en cuenta las variables sociales en la producción de textos en la universidad para generar alternativas que contribuyan a orientar estas prácticas escriturales.

Palabras clave: argumento; lingüística textual; sociolingüística; fuerza argumentativa; variables sociales.

Abstract

This article shows how the process of collecting and sociolinguistic analysis of a corpus of written language was carried out in a university academic environment. Variables such as stratum, gender and age, nebulosity index, lexical density and argumentative strength are taken into account. To collect information, an argumentative text was requested to be written based on a generic question about the situation of teacher professionalization; Also, a sociocultural questionnaire was implemented. The data were analyzed under a mixed research approach. The char-

acterization of the corpus and analysis was done using the WordSmith Tools, TermoStat Web 3.0 and SPSS programs. The results allowed us to consolidate the corpus of analysis of a doctoral work and explain social and textual links in the production of argumentative texts. Although social variables did not significantly influence the results, writing time

did. This study emphasizes the need to take into account social variables in the production of texts at the university to generate alternatives that contribute to guiding these writing practices.

Keywords: argumentation; textual linguistics; sociolinguistics, argumentative force; social variables.

1. Introducción

La lingüística de corpus ofrece la posibilidad de trabajar con datos reales que permite hacer un acercamiento a la manera como se usa una lengua (Leech, 1997). Diversos campos de estudio han acogido la lingüística de corpus como principal herramienta metodológica tanto de recopilación como de análisis de datos lingüísticos (Tolchisky, 2014; Quiroz, 2003; Leech, 1997). En el campo de la educación, resulta útil para la enseñanza en primera y segunda lengua porque recopila expresiones auténticas y naturales y evita que la enseñanza de lengua se haga de manera aislada y fuera de contexto (Tolchisky, 2014; Quiroz, 2003). Estos ejemplos artificiales no reflejan la lengua vida de usuarios reales y situaciones reales de uso (Leech, 1997; Parodi, 2008).

El objetivo de este artículo es explicar cómo se recopilaban los datos, desde una lingüística de corpus, de un trabajo doctoral e indicar algunas correlaciones entre variables sociales y textuales en un caso específico de estudio dentro de una universidad pública de Bucaramanga. Se analizan variables como el estrato, el género, la edad, el índice de nebulosidad, la densidad léxica y la fuerza argumentativa.

Se considera que un estudio de tipo correlacional puede ser una prueba apropiada para relacionar variables sociales y textuales dado que las variables no son manipuladas. Por el contrario, permite observar y medir relaciones existentes en entornos naturales para ayudar a identificar patrones y tendencias en los datos recopilados. Es importante destacar que los estudios correlacionales no establecen causalidad. Solo muestran que hay una relación estadística entre las variables, pero no determinan la dirección de la relación ni la causa y efecto (Hernández et al., 2014).

Se parte de la idea según la cual las variables sociales condicionan las maneras como los sujetos hablan y escriben (López, 2004; Almeida, 1999). Desde los estudios sociolingüísticos, se ha indicado que las variables sociales muestran atributos de los grupos y permiten configurar identidad (Hernández y Almeida, 2005). Una de las investigaciones pioneras en el campo educativo que asoció las variables sociales con las lingüísticas fue desarrollada por Basil Bernstein (1975). Este sociólogo británico definió las características lingüísticas y discursivas de niños de clase obrera y niños de clase media. Los primeros evidenciaron el uso de un código restringido que se caracterizó por una escasa gama de recursos sintácticos: frases cortas, simples, sin concluir; uso simple y repetitivo de estructuras: conjunciones, órdenes, preguntas cortas, muletillas; y bajo nivel de simbolismo y de pensamiento lógico abstracto. En contraposición, los niños de clase media, se diferenciaron por el empleo de un código elaborado, pues contaron con mayores herramientas discursivas para comunicar sus ideas (Almeida, 1999; Caicedo, 1997).

Las desigualdades socioeconómicas en Latinoamérica y específicamente en Colombia se relacionan con el precio de las materias primas y los gobiernos que no han permitido una mirada más equitativa de las clases sociales, los ingresos tributarios y los gastos sociales con los demás países del mundo. Como consecuencia, los servicios básicos de bienestar como la salud, la educación o las pensiones no reciben los recursos necesarios para un adecuado funcionamiento (Riccardi, Agudelo & Bossio, 2022). Estas diferencias repercuten en los modos de hablar y escribir, tarea que explica muy bien la sociolingüística.

De acuerdo con lo anterior, partiendo de evidencia empírica, se recopila información textual para su posterior análisis de un grupo de estudiantes universitarios concreto. En el campo de la educación, la sociolingüística aporta nociones y referentes útiles para lograr el encuadre teórico y metodológico que permita el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas acordes con las necesidades de la educación de manera equilibrada. La sociolingüística aplicada hace su labor señalando a las autoridades responsables lo que sucede y por qué sucede, y ayuda, según sus posibilidades, a solucionar problemas comunitarios (López, 2004). Este artículo pretende ser un aporte para el uso de lingüística de corpus y los estudios sociolingüísticos en entornos académicos. En un primer momento se hace alusión al proceso de recolección y en segunda medida se analizan correlaciones entre variables sociales y textuales.

2. Breve estado del arte y aproximación teórica

2.1 Una definición de corpus

Un corpus es una colección o conjunto de textos que está formado por al menos dos o más textos que comparten ciertos rasgos definitorios, limitado sólo por características inherentes a la naturaleza de los mismos; se constituye en una pieza comunicativa única que se define por su cierre semántico y su coherencia (Parodi, 2008). Esta colección de textos se considera representativa de una lengua o dialecto porque ocurre en ambientes naturales y se usa para identificar la variación (Quiroz, 2003). Algunas de las primeras consideraciones al construir un corpus tienen que ver con el tipo, el número, la selección de textos particulares, la selección de muestras dentro de los textos y la longitud de la muestra. Cada una de estas etapas implica una decisión de muestreo, consciente o no (Biber, 1999).

Siguiendo los criterios del Corpus Inglés Hablado y Escrito de Longman (LSWE), los criterios para compilar un corpus se sintetizan en preguntas como las siguientes: ¿cómo se seleccionan las muestras de texto?, ¿cuántas muestras de texto deben incluirse?, ¿cuánto deben durar las muestras de texto?, ¿qué tan grande debe ser todo el corpus?, ¿debe el corpus distinguir entre registros? Si es así,

¿qué registros debería incluir?, ¿debería el corpus incluir registros hablados y escritos?, ¿qué tiempo y recursos hay disponibles para la construcción del corpus?, ¿cuánta atención se debe prestar a la revisión y edición del corpus? (Biber, Johansson, Leech, Contad & Finegan, 2007).

Según Biber (1999) el tamaño de la muestra no es la consideración más importante al seleccionar una muestra representativa; más bien, lo es una completa definición de la población objetivo y las decisiones sobre el método de muestreo. La representatividad se refiere a la medida en que una muestra incluye la totalidad del rango de variabilidad en una población. En diseño de corpus, la variabilidad puede considerarse desde la situación y desde las perspectivas lingüísticas, y ambas son importantes para determinar la representatividad.

Aunque el trabajo con lingüística de corpus se ha extendido en los últimos años, su uso en educación ha sido menos difundido, de aquí que se encuentren escasos trabajos que describan los procesos de recolección y análisis de estos conjuntos de textos y su incidencia en las prácticas académicas. En la enseñanza de lenguas específicas es más complejo porque los materiales son pocos, cubren pocas áreas y no satisfacen las expectativas de los estudiantes y docentes, además, los textos son artificiales (Quiroz, 2003). El trabajo de Quiroz (2003) permite argumentar sobre la relevancia de los trabajos de corpus en el contexto colombiano para obtener una comprensión profunda de la lengua al precisar los patrones lingüísticos y comunicativos en diferentes contextos.

En el caso de los ambientes académicos, el análisis de corpus en relación con la enseñanza se puede implementar de diversas maneras. La lingüística de corpus permite acceder a piezas textuales auténticas ya sea para el trabajo de ejemplificación en el aula o para mostrar las especificidades en las prácticas de escritura académica, en este caso, universitaria (Quiroz, 2003; Tolchisky, 2014). De igual modo, es un instrumento útil para entender mejor cómo los estudiantes utilizan su lengua pues se centra en el estudio de producciones lingüísticas concretas en

situaciones comunicativas concretas (Quiroz, 2003; Tolchisky, 2014).

2.2 Una mirada sociolingüística de la argumentación en la universidad

La sociolingüística, como disciplina científica, establece la relación entre el lenguaje y la sociedad (Hernández y Almeida, 2005; Caicedo, 1997). Más que la descripción de una comunidad de habla, analiza los rasgos lingüísticos que distinguen unos estilos de otros dentro de cada sociolecto; estudia la motivación de tales distinciones e indica las variables sociales que impulsan el cambio de una variedad de lengua a otra (López, 2004; Almeida, 1999). Estas diferencias se encuentran condicionadas por variables de tipo social como el estrato, el género o la edad que influyen en la manera como se usa el lenguaje (Silva-Corvalán, 2001; Blas, 2005; Hernández y Almeida, 2005). Las investigaciones sociolingüísticas pretenden responder: ¿hablan diferente las personas que conforman los diversos grupos sociales? (Almeida, 1999). Los rasgos del lenguaje aportan información sobre atributos sociales, permiten identificar a los integrantes de los grupos y formar identidad social (Hernández y Almeida, 2005).

Por otra parte, en el ámbito universitario, la producción de textos demanda la adquisición y el dominio de unos conocimientos relacionados tanto con la producción como con la interpretación (Olave, Rojas y Cisneros, 2013; Navarro, 2018). La lectura, la escritura y la oralidad son los ejes fundamentales del trabajo intelectual, a través de esas habilidades los estudiantes se apropian de los conocimientos y los socializan a través de géneros discursivos específicos de cada comunidad sociodiscursiva (Henao y Castañeda, 2002; Navarro, 2018).

Los discursos académicos comparten rasgos prototípicos que permiten agruparlos bajo el término de macrogénero o colonia de géneros (Bhatia, 1993; Parodi, 2008). Así, un estudiante de licenciatura se enfrenta a una cantidad de géneros académicos propios de su especialidad: ponencias, artículos, informes, ensayos, entre otros (Perea, 2015; Galindo, 2012). Por eso, en la universidad es un imperativo el dominio de las características de los géneros discursivos que se producen en cada disciplina (Carlino,

2005; Olave, Rojas y Cisneros, 2013; Henao y Castañeda, 2002; Morales y Cassany, 2008; Carlino, 2013).

2.3 Variación léxica, índice de nebulosidad y fuerza argumentativa en el discurso académico argumentativo

Argumentar es una actividad de dar cuenta o razón de algo a alguien con el fin de lograr su comprensión y su asentimiento (Vega, 2013); es un fenómeno socioinstitucional que tiene lugar dentro de grupos sociales, en espacios públicos de discursos y bajo diversas modalidades (Vega, 2013). La argumentación cumple diversos propósitos, entre ellos: a) abogar, b) examinar, c) transformar d) enfrentar y e) afirmar. Solo en dos o tres de estos casos estaríamos propiamente defendiendo una tesis, aunque todos ellos involucran algún tipo de respaldo (Tindale y Barrientos, 2021). En el discurso cotidiano, es entendida como una práctica que integra diferentes campos que incluyen componentes cognitivos, lingüísticos, sociales y que permiten las interacciones cooperativas y polémicas (Plantin, 2005).

La argumentación es uno de los principales modos discursivos a partir de los cuales se difunde el conocimiento en la universidad (Carlino, 2003; Molina, 2017; Ruiz, Márquez, Badillo y Rodas, 2018; Carlino, 2013). Es un tipo de texto tanto oral como escrito con el que el estudiante se enfrenta o debería enfrentarse tanto en su actividad académica como profesional (Pardo y Baquero, 2001). Por eso, es necesario que se estudie la manera como se producen estas prácticas discursivas en entornos académicos universitarios, inicialmente, para describirlas desde un enfoque lingüístico y, posteriormente, para proponer alternativas de solución a los problemas identificados.

En cuanto al análisis de esas producciones discursivas, existen índices que brindan datos acerca de la calidad de los textos y las diferencias en la producción. Uno de ellos tiene que ver con la densidad léxica o grado de variación de palabras que un usuario emplea para comunicar una idea (Thomas, 2005; López-Pérez, 2008). La relación *type/token* (TTR) es un coeficiente que indica qué tan variado es el vocabulario empleado en un texto (Thomas, 2005; López-Pérez, 2008; Lancaster University, 2019).

Un *token* es cada una de las palabras individuales en un texto, sin importar las veces que ocurra. Los *types* son palabras únicas o diferentes (Lancaster University, 2019). El valor TTR (*Type-Token Ratio*) se obtiene dividiendo los *types* por sus *tokens*. Un TTR alto indica un alto grado de variación léxica o variedad de vocabulario (Thomas, 2005; López-Pérez, 2008). La relación *type/token* es una manera objetiva y simple de cuantificar la riqueza léxica (López-Pérez, 2008). Este índice da información acerca de la disponibilidad léxica, entendida como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada (López, 2004). Desde el punto de vista sociolingüístico, tener información sobre el léxico permite establecer estratificaciones de comunidades de habla. Sin embargo, esta idea puede resultar polémica porque no siempre el conocimiento y el dominio del vocabulario se asocia a estratos socioeconómicos altos. Es por esta razón que para analizar el estrato en el trabajo doctoral se propuso una posestratificación de acuerdo con datos obtenidos en el cuestionario. Aquí se incluyeron datos como la cantidad de libros que leían al mes, la frecuencia de lectura, las clases de libros de mayor preferencia, el grado de escolaridad de los padres y la cantidad de actividades culturales a las que asistían en los últimos seis meses. Con esta nueva información, se valoraron situaciones asociadas al acceso a recursos educativos, culturales y financieros de los participantes.

A su vez, la relación *type/token* presenta limitaciones que sesgan la observación. El resultado está influido por la longitud del texto (cuanto más largo sea un texto más probable es que no se manifiesten palabras diferentes) (Fundéu DLE, 2021). Cuando se escribe se usan unidades cruciales en la construcción de significado global de un texto (conjunciones, artículos, preposiciones). Cumplen una función más gramatical que semántica y se repiten significativamente, por lo tanto, disminuyen el valor de la variable *types* al calcular TTR. Además, otro de los inconvenientes es que se consideran como palabras distintas las formas de un mismo lema. Finalmente, TTR es solo un aspecto a tenerse en cuenta para determinar la riqueza léxica, por ejemplo, para este último criterio se pueden incluir el grado de dificultad tanto del vocabulario como de las estructuras

sintácticas utilizadas (Fundéu DLE, 2021). En este estudio se tuvo en cuenta la longitud de los textos (400 palabras o *tokens*) y la complejidad se determinó gracias al tipo de estructura argumentativa y al índice de nebulosidad de cada muestra del corpus.

En los análisis textuales, también se puede determinar el nivel de lecturabilidad o nebulosidad de un texto, es decir, la falta de claridad en la expresión de las ideas (Barrio-Cantalejo et al., 2008). Casi todas las lenguas han desarrollado procedimientos de evaluación de la legibilidad o lecturabilidad de un texto (Barrio-Cantalejo). Estos índices señalan cuantitativamente qué tan compleja es la lectura y comprensión de un texto escrito de acuerdo con diversos parámetros como la cantidad de palabras y oraciones. Un texto es más fácil de leer si está integrado por oraciones y palabras cortas (Ávila, 2003; Barrio-Cantalejo et al., 2008).

Se destacan en lengua inglesa tres escalas: Szigriszt, RES de Flesch y INFLESZ, con valores que van desde 0 hasta 100; las puntuaciones inferiores indican grados de dificultad mayor. Los valores de normalidad se encuentran entre los 55 y los 65 puntos (Barrio-Cantalejo et al., 2008). En España, Fernández-Huerta adaptó la Fórmula RES de Flesch en 1959 y la llamó Fórmula de Lecturabilidad, con una escala de interpretación de 7 tramos (Barrio-Cantalejo et al., 2008). En Colombia, Fernando Ávila propone una serie de parámetros para determinar el índice de nebulosidad o medir la dificultad de lectura de un texto (Ávila, 2003). Se tienen en cuenta el total de palabras del texto, el número de oraciones separadas por puntos y el número de palabras largas (aquellas que superan los tres grupos silábicos). Con base en esta última fórmula, se calculó el índice de nebulosidad en las muestras del corpus que se analiza. Tanto la relación TTR como el índice de nebulosidad se obtienen a partir de cálculos numéricos y están condicionados por la disponibilidad de recursos léxicos que se construyen debido a la exposición de factores externos como la cultura y las experiencias acumuladas.

En cuanto a la fuerza argumentativa, no existe un procedimiento matemático para determinar qué

tan fuerte es un texto en el plano argumentativo. La fuerza argumentativa es un concepto que se determina por el ajuste de un texto a una situación de comunicación específica. Tiene que ver con la aceptabilidad del texto argumentativo a un contexto particular (Santibáñez-Yáñez, 2015; Noemi & Rossel, 2017). Esto quiere decir que la fuerza argumentativa es contextual, un texto puede tener diferente fuerza dependiendo de los escenarios y los públicos a los que se presente. En la universidad, quien determina la aceptabilidad, la suficiencia y la pertinencia de un producto escrito es el profesor. La evaluación se hace basada en la experiencia y dependiendo del criterio del evaluador, cuando la evaluación cuenta con mayor objetividad se recurre a rúbricas o rejillas.

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) no hablan directamente del concepto de fuerza argumentativa, pero enumeran algunos aspectos de los que dependen la fuerza de un argumento. Un argumento A1 es más fuerte que un argumento A2 si la adhesión o grado de aceptación de las premisas es mayor, si es considerado más pertinente o relevante, si tiene menos contraargumentos y si el auditorio lo considera más valioso (Apostel, 2007; Perelman y Olbrechts-Tyteca 1989). El auditorio determina la validez, la pertinencia, la relevancia y la aceptación del planteamiento.

Desde el enfoque pragmatialéctico, un discurso argumentativo puede ser defectuoso porque presenta contradicciones como un todo o sus argumentos inaceptables o erróneos. Para ver si la argumentación es sólida, se deben evaluar esas debilidades. Para evaluar la solidez en este enfoque, toda la argumentación debe descomponerse en argumentos individuales, pero antes se debe evaluar si la argumentación es un todo consistente (Van Eemeren et al, 2006).

Para que un argumento único sea considerado como consistente o fuerte debe comprender tres requerimientos: i) cada enunciado que conforma el argumento debe ser aceptable; ii) el razonamiento subyacente al argumento debe ser válido y iii) el esquema argumentativo debe ser apropiado y empleado correctamente (Van Eemeren et al., 2006).

Estos tres criterios coinciden con la propuesta de Johnson y Blair (2006) quienes indican que para que un argumento sea sólido o fuerte debe cumplir con los criterios de relevancia, aceptabilidad y suficiencia. El argumento es irrelevante si la ley de paso no se aplica al dato o cuando el respaldo no es conocido por el público. Cuando los datos suministrados no cumplen con las exigencias en el campo específico de cada argumentación, se dice que ese argumento es inaceptable porque no está basado en soportes confiables.

Una de las preguntas cruciales es si se puede cuantificar la fuerza argumentativa. Para Marraud (2022) la cuestión fundamental en cualquier teoría de los argumentos que incorpore el concepto de fuerza es si lo trata como un concepto cualitativo, comparativo o métrico. Según el autor, entre las partes de un argumento figuran todas las consideraciones relevantes para la evaluación de sus propiedades lógicas y las premisas explícitas pueden ser insuficientes (Marraud, 2022). Por su parte, Apostel (2007) indica que a) el sistema de pesos y medidas se puede hallar, b) que de hecho es aplicado a muchos agentes en muchas circunstancias, pero que c) el sistema de pesos y medidas es variable y se pueden encontrar leyes que describan su variación.

Para Tindale y Barrientos (2021) la adhesión, la pertinencia, los vínculos de proximidad, la objetividad y la resistencia a la refutación, son características definitorias de los argumentos fuertes. Estas características las establecen basados en el trabajo de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989). El criterio de adhesión se refiere a la relación entre el auditorio y las premisas; en la pertinencia o relevancia, el argumento es proyectado hacia el contexto; el vínculo de proximidad, se da por la relación de las premisas con la tesis; en la objetividad, los contraargumentos u objeciones son determinados por el contexto del auditorio; en último lugar, resistir a la refutación es lo ideal para evitar afectar el grado de fuerza del argumento.

En este trabajo, la fuerza argumentativa se determinó cuantitativamente a partir de una alternativa matemática que se propuso como trabajo doctoral

para calcular este criterio en un texto académico producido en un ámbito universitario. Se propone calcular la fuerza argumentativa teniendo en cuenta la sumatoria de factores que permiten asegurar la solidez de un texto a partir de los siguientes criterios: a) el tipo de estructura argumentativa, b) la clase de argumentos, c) el uso de menos falacias argumentativas y c) el empleo de cualificadores modales.

3. Metodología

Bajo un enfoque de investigación mixto, se trabajó con estudiantes universitarios de quinto semestre de un programa de licenciatura de una universidad pública de Santander. 27 mujeres y 7 hombres con edades comprendidas entre los 18 y los 27 años y ubicados en estratos socioeconómicos de 1 a 4. Para el ejercicio de escritura se solicitó la redacción de un texto argumentativo en un espacio institucional que permitía acceder a las bases de datos o a diversos recursos electrónicos para seleccionar las fuentes pertinentes para apoyar los argumentos, si así lo deseaban. La redacción se efectuó en presencia del investigador, se aclaró la finalidad del proyecto y se otorgó un incentivo académico por la participación.

Por tratarse de ambientes académicos, los grupos ya se encontraban definidos. La selección se realizó mediante muestreo no probabilístico (muestreo incidental no aleatorio). Dentro de este tipo se opta por el muestreo por conveniencia (Niño 2011; Hernández et al., 2014), debido a la facilidad de acceso a los participantes, dado que la docente investigadora labora en esta institución educativa y ha orientado esta asignatura durante seis semestres consecutivos. Según Ñaupás et al. (2018) estos métodos son altamente utilizados por parte de profesores de universidad. Este grupo constituye una comunidad de práctica, pues se agrupan por una actividad social o circunstancia en común (Serrano, 2011). Conforman un grupo relativamente homogéneo respecto del tipo de educación, el nivel de escolaridad y la lengua dominante.

El desencadenante escritural, que permitió la redacción de los textos, se organizó en un documento en Microsoft *Power Point* y estuvo integrado por un conjunto de cinco *memes* publicados en una red

social acerca de la labor docente y un conjunto de siete comentarios de algunos lectores de un diario regional con ocasión de un paro nacional programado por las centrales obreras colombianas. Si bien la noticia no fue relevante en esta ocasión, sí lo fueron los comentarios. El documento enviado a los correos y la instrucción para la redacción rezó del siguiente modo: “A partir de las situaciones presentadas anteriormente, redacte un texto en el que responda las siguientes preguntas: ¿Crees que lo que dicen los memes y los comentarios en Facebook tienen algo de verdad? ¿Cuál es tu opinión al respecto?”. Para la redacción se solicitó usar el procesador de texto de *Microsoft Word*, nombrar el archivo de la forma Texto + apellidos, y cuidar que la extensión no superara las 400 palabras.

Las variables controladas durante la fase de escritura fueron, por un lado, el tema de escritura, pues no se trató de un tema libre y espontáneo porque la situación construida tuvo que ver con la percepción docente que circula en la sociedad bajo la forma de memes y comentarios virtuales en redes sociales; por otro lado, se controló la extensión de los textos pues todos tuvieron una extensión de 400 palabras.

El tiempo de escritura estuvo entre los 37 minutos hasta dos horas con 34 minutos. El ejercicio se había previsto para dos horas de trabajo en el aula. A partir de la hora de envío del texto al correo del investigador, se codificaron las muestras del corpus. Además, el tiempo es una variable independiente relevante no solo para el trabajo de codificación sino porque ofrece información sobre el desempeño argumentativo y la calidad de los textos.

Los datos también fueron recopilados a través de un cuestionario con el que se recabaron los datos socioculturales para hacer las relaciones de las variables.

4. Resultados

Se recopilaron 33 textos escritos en lengua materna, específicamente texto de no ficción y argumentales-posiciones (Calsamiglia & Tusón, 2001). Para el análisis, los textos fueron convertidos en formato txt para ser procesados por los programas *WordSmith*

Tools y TermoStat Web 3.0. El uso de estos dos programas es complementario y permite hacer un trabajo más eficiente en la descripción y caracterización del corpus. A continuación, se enuncian los principales resultados después de correlacionar las variables sociales y textuales. Estas correlaciones se realizaron con SPSS.

4.1 Análisis descriptivo de las variables

Se calculó el índice de nebulosidad de cada muestra del corpus basados en los trabajos de Ávila (2003) quien indica que el valor ideal deberá estar alrededor de 15. El primer dato relevante en el corpus analizado fue el número de oraciones: máximo 22 y mínimo 6. Este dato determina el número de palabras de cada proposición, el número de palabras largas y el total de palabras de todo el texto. Casi el 40% de los textos presentaron índices de nebulosidad por debajo de 18 puntos. Dichos valores son relativamente bajos para la muestra estudiada. Sin embargo, también se observa un porcentaje alto de textos con índices superiores a 21 puntos (45%). Se revisaron los casos de los estudiantes con mayor y menor índice de nebulosidad. Para ejemplificar las diferencias en redacción entre estos dos casos, se muestran dos fragmentos discursivos:

No debíamos leer las guías ni hacer síntesis de ellas para evidenciar que habíamos entendido las ideas planteadas en el texto, no se ejercía ningún tipo de pensamiento crítico, era algo así como una taller de caligrafía (sic), ahora que lo pienso, sin embargo y afortunadamente, mi profesora de sociales fue aquella fuente de la cual abastecimos nuestros deseos de forjar una posición crítica frente a cualquier ámbito del que pudiéramos hablar, ya que continuamente se abrían mesas de debate puesto que, siempre debíamos llevar un bagaje de temas o noticias de actualidad para reflexionar sobre ellos, de esta forma no solo asumíamos una postura también nos hacía cada vez más conscientes y receptivos de aquellos aspectos que no marchaban bien (T16).

El párrafo anterior presenta una sola idea en el texto. La cantidad de palabras por cláusula influyen en los altos valores en índices de nebulosidad. En el segundo ejemplo se evidencia

una mejor organización de las ideas alrededor de tres oraciones.

Igualmente, la docencia es una carrera que nunca finaliza. Esta labor exige al profesional renovar sus conocimientos, iniciar nuevas especializaciones y educarse durante toda la vida. Lo anterior debido a que, para enseñar, primero es necesario aprender (T6).

En la relación *type/token*, un valor alto indica alto grado de variación de vocabulario, se encontraron cifras entre 45,65 (T24) y 57,25 (T23). Aunque estos valores no están muy lejanos uno del otro, las muestras se clasificaron en cuatro rangos. El mayor grado de variación léxica que puede tener un texto es 1 (de acuerdo con los datos de WordSmith, es 100). Al dividir el número de palabras diferentes sobre la cantidad total se va a cercar más a la unidad.

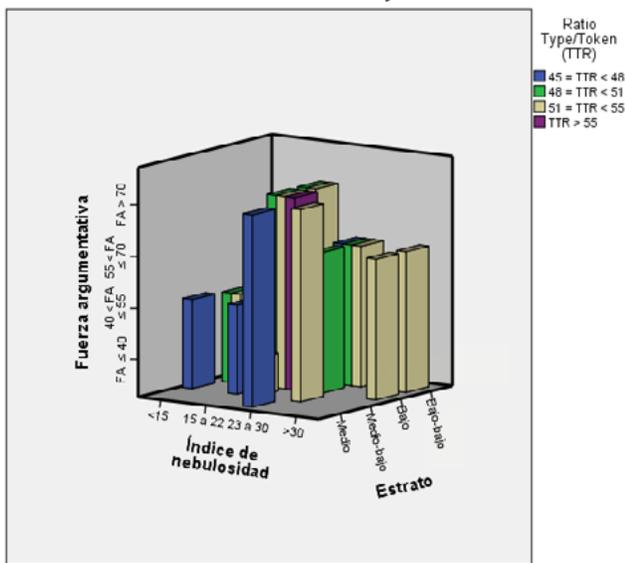
En cuanto a la fuerza argumentativa, este valor se calculó a través del algoritmo matemático propuesto, aunque la fórmula no se presenta en este artículo, básicamente este dato se calculó a través de la sumatoria de tres fuerzas independientes: el tipo de estructura argumentativa, la clase y el número de argumentos y el uso de cualificadores modales. Según la fórmula propuesta, se calculó la fuerza argumentativa del corpus. Se hallaron índices inferiores a 30 puntos y algunos superiores a los 70 (sobre 100, máximo valor). El mayor porcentaje de textos se encuentra en rangos de fuerzas argumentativas entre los 55 y los 70 puntos (39,4%). El 21,2% se hallan en un rango superior a los 70 puntos, un valor que se considera alto. Se analizaron de modo individual los textos con mayores índices en la fuerza argumentativa y se encontró un mayor número de argumentos basados en datos y hechos, menos falacias y estructuras argumentativas subordinadas y evidenciales. Estos criterios son los que más aportan valor para el cálculo de la fuerza argumentativa teniendo en cuenta la fórmula propuesta.

4.2 Fuerza argumentativa, índice de variación léxica, índice de nebulosidad y estrato

Los análisis realizados con la población descrita evidenciaron que el estrato no determina mayores diferencias con respecto a la FA. Aunque las

relaciones *type/token*, que indican el grado de variación léxica, y el índice de nebulosidad fueron tenidas en cuenta en esta investigación como variables independientes, se quiso saber cuál era la relación entre la FA, la cantidad de palabras diferentes y el grado de nebulosidad que se evidenciaron en las producciones discursivas. Esta información se detalla en la Figura 1.

Figura 1. Fuerza argumentativa, índice de variación léxica, índice de nebulosidad y estrato



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

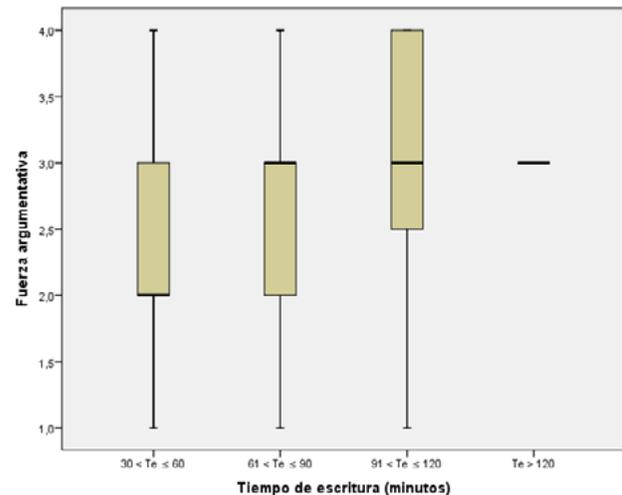
La gráfica anterior muestra que la fuerza argumentativa podría ser independiente del grado de dificultad en la redacción y la cantidad de palabras variadas que se empleen para construir los argumentos. Esto se puede afirmar en razón a que cada color de barra indica diferentes grados de variación léxica, pero la mayoría se presentan a la misma altura con respecto a la fuerza argumentativa. Este dato corrobora el hecho de que la fuerza argumentativa depende más de factores intrínsecos a la argumentación como la clase de argumento, la estructura argumentativa y los cualificadores modales en lugar de la cantidad de palabras diferentes. Es decir, se podría encontrar un único argumento, pero expresado de diversas formas en el plano superficial.

4.3 Fuerza argumentativa y tiempo de escritura

También se quería saber si la fuerza argumentativa era directamente proporcional al tiempo de es-

critura que utilizaban los estudiantes, es decir, que si a mayor tiempo, mejores serían los puntajes en esta variable. En la Figura 2 se presentan estas relaciones.

Figura 2. Cruce de variables fuerza argumentativa y tiempo de escritura



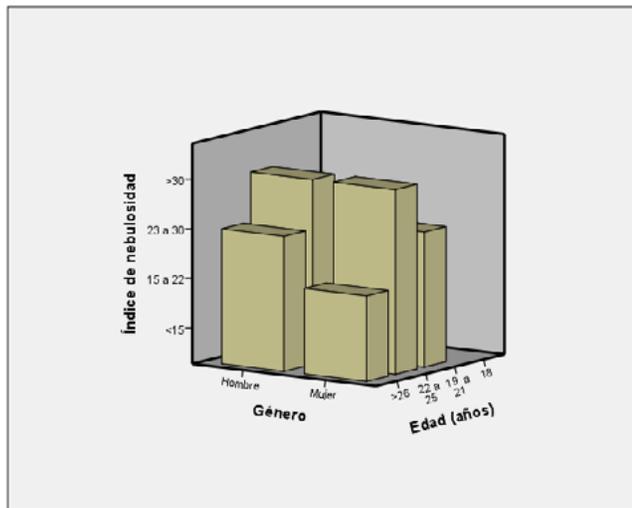
Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Homogéneamente, se encontraron textos con fuerzas argumentativas similares en dos rangos de tiempo, entre 30 y 90 minutos, pero también se evidencia un aumento en la fuerza con respecto al rango de más de 90 minutos. Dado que la población son estudiantes universitarios, se muestra que tienen una fuerza argumentativa mínima de 2 (entre 40 y 55 puntos) siendo consecuente con su conjunto de experiencias sobre la argumentación. La variable procedimental tiempo de escritura sí marca una diferencia con respecto al criterio en discusión. Posiblemente, tendría que ver con la elaboración de esquemas previos para planificar el trabajo escritural o con el hecho de buscar los argumentos de autoridad y los datos en las fuentes disponibles que tuvieron para la redacción.

4.4 Edad y el género con respecto al índice de nebulosidad

En los datos, las distancias no son siempre tan claras. Se debe recordar que cuanto menor es el índice de nebulosidad más fácil de comprender es el texto construido. En la Figura 3 se indican las relaciones entre las variables género y edad con respecto al índice de nebulosidad.

Figura 3. Cruce de variables género y edad con respecto al índice de nebulosidad



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

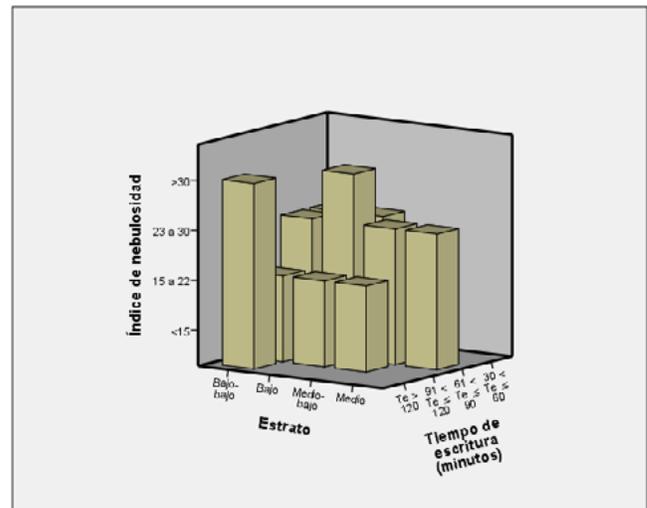
Se observa que en el rango de 22 a 25 años los puntajes en la variable índice de nebulosidad son homogéneos en hombres y mujeres. Sin embargo, el índice de nebulosidad disminuye en mujeres y hombres con mayor edad dentro del grupo, pero la disminución es más marcada en las mujeres. Este hecho podría indicar que a mayores edades las mujeres redactan más claramente que los hombres. La sociolingüística ha explicado estas diferencias entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos etarios, y aunque esta muestra es reducida, también indica evidencia frente a ese comportamiento (Silva-Corvalán, 2001; Blas, 2005; Hernández y Almeida, 2005).

4.5 Estrato y tiempo de escritura con respecto al índice de nebulosidad

En esta correlación se tiene en cuenta si el índice de nebulosidad se ve afectado por el estrato del estudiante y por el tiempo que tarda en la escritura. Las relaciones entre el estrato y el tiempo de escritura con respecto al índice de nebulosidad se muestran en la Figura 4.

De acuerdo con el analizador empleado en este trabajo, basado en Ávila (2003), los índices cercanos a 15 son más accesibles en su redacción, valores más altos indican mayor dificultad de lectura en razón a la extensión de las cláusulas (debido a

Figura 4. Cruce de variables estrato y tiempo de escritura con respecto al índice de nebulosidad



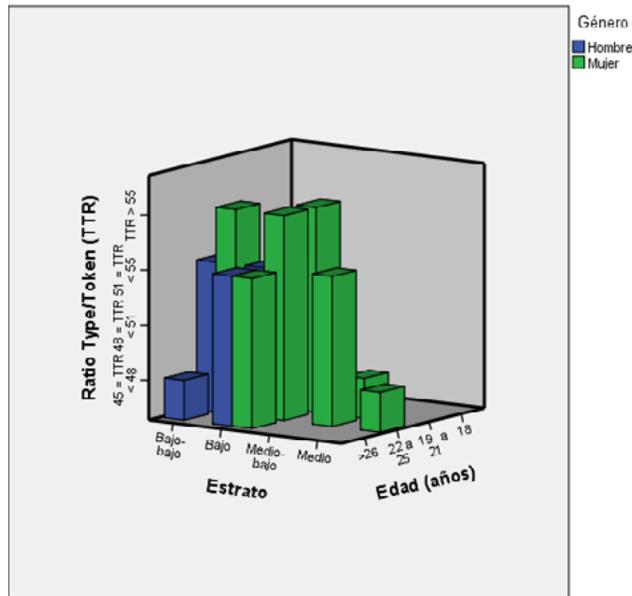
Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

la subordinación) y el número de palabras largas. Entonces, el índice de nebulosidad es un indicador de la dificultad de lectura que puede tener un texto. Los datos indican cierta homogeneidad en el tiempo de escritura entre los 60 y 90 minutos entre los estratos. Sin embargo, entre los 90 y 120 minutos estos índices también disminuyen. Nuevamente, es el tiempo el que determina mejores desempeños en la construcción de los textos, quizá relacionados en esta ocasión con la revisión del texto. Dos datos llaman la atención, índices de nebulosidad superiores a 30 en los dos estratos más bajos, pero con tiempos de escritura muy diferentes: entre 60 y 90 minutos y más de 120 minutos.

4.6 Estrato, edad y género con respecto al TTR

Al contrario del índice la nebulosidad en el que menores valores indican mejor redacción, el grado de variación léxica es directamente proporcional: cuanto mayor sea este valor más palabras diferentes contiene el texto. En contrapartida, un valor bajo indicará un número alto de repeticiones, aspecto que se podría traducir en que el texto es menos rico o variado desde el punto de vista del vocabulario. En este criterio es importante considerar que las comparaciones se deben dar entre textos con el mismo tamaño. Los cruces entre estas variables se detallan en la Figura 5.

Figura 5. Cruce de variables estrato, edad y género con respecto a TTR



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Aunque los datos no se pueden generalizar en este caso de estudio por la distribución heterogénea de la muestra, las mujeres manifiestan mayor variación léxica que los hombres en los estratos bajos. También se ven bajos grados de variación en hombres y mujeres principalmente en estratos superiores.

5. Conclusiones y recomendaciones

Se analizó la relación entre las variables sociales y variables textuales en la producción de textos argumentativos escritos. Se empleó un cuestionario sociocultural y una prueba de escritura en el aula que tuvo como desencadenante las diversas opiniones disfóricas que se construyen en la sociedad alrededor de la profesión docente y que circulan de modo libre en internet a través de la forma de memes. Con la información del cuestionario sociocultural se evidenció que los participantes pertenecían en su mayoría a estratos socioeconómicos bajos.

Con los estudios bivariados no se halló evidencia que apoye la hipótesis de que las variables sociales como la edad, el género y el estrato sociocultural influyan en la redacción de textos argumentativos con respecto a la fuerza argumentativa, el tipo de disputa, la relación *type/token* y el índice de nebulosidad.

Las correlaciones en este contexto específico y concreto, con este diseño y con estos participantes en este momento determinado, no reflejaron vínculos entre las variables sociales y textuales. Para mostrar de modo más eficaz la influencia de una variable sobre otra, se necesita una muestra más amplia y comparar un mayor número de sujetos que cumplan las mismas condiciones.

En ese sentido, surgen hipótesis emergentes derivadas de los datos. No son tanto las variables sociales las que influyen en la redacción de los textos, sino factores relacionados con la lectura de textos: la frecuencia, la clase de textos, la cantidad de documentos leídos. Para llegar a esta conclusión, se compararon los resultados de los participantes que obtuvieron los puntajes más altos y más bajos en los textos y se contrastaron con los datos recabados en el cuestionario.

También se encontró que la variable que mayormente presentaba incidencia fue la variable procedimental tiempo de escritura. Se evidenció que los participantes que tardaron más tiempo (entre 60 y 90 minutos) produjeron textos con mayores fuerzas argumentativas.

Sin importar cualquiera de las perspectivas que se adopte, la argumentación permite el desarrollo del pensamiento y el replanteamiento de los conocimientos. La argumentación en la universidad es un modo discursivo con el cual se construye, codifica y transmite el conocimiento de acuerdo con una serie de convenciones cuyo dominio es indispensable para la formación y actuación profesional. Por tanto, el diagnóstico como la atención de la escritura académica universitaria son temas de una urgencia inaplazable.

A partir de los datos empíricos recopilados y analizados en esta investigación, se contribuye al conocimiento de las competencias argumentativas de un grupo de estudiantes. Los datos permiten indicar la necesidad de orientar y construir material didáctico en las aulas universitarias para construir producciones discursivas idóneas en el plano argumentativo.

6. Referencias

- Almeida, M. (1999). *Sociolingüística*. Universidad de la Laguna.
- Apostel, L. (2007). ¿Cuál es la fuerza de un argumento?: Algunos problemas y sugerencias. *Praxis Filosófica*, (25), 129-138. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120
- Ávila, F. (2003). *Cómo se escribe*. Norma.
- Barrio-Cantalejo, I. M., Simón-Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M.I., y Hernando, P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31 (2), 135-152. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137
- Bernstein, B. (1975). *Lengua y clase social*. Ediciones Minuit.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Longman.
- Biber, D; Johansson, S; Leech, G; Contad, S., & Finegan, E. (2007). *Logman Grammar of Spoken and Written English* (Sixth impr). England: Pearson Education Limited.
- Biber, D. (1999). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257. <https://doi.org/10.1093/lc/8.4.243>
- Blas, J. L. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Cátedra Lingüística.
- Caicedo, M. (1997). *Introducción a la sociolingüística*. Universidad del Valle.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2) 17-23. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 18 (57), 355-381. <http://www.re-dalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Fundación del Español Urgente (Fundéu DLE). (2021). *Consideraciones teóricas en torno a la riqueza lingüística*. <https://www.fundeu.es/consideraciones-teoricas/>
- Galindo, A. (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la Universidad del Quindío, Colombia. *Forma y Función*. 25 (2), 115-137. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39835>
- Henao, J. I., y Castañeda, L. S. (2002). *Ciencia y pedagogía: El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Arfo.
- Hernández, J. M., y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Comares.
- Hernández, R; Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a ed.). Mc Graw-Hill
- Johnson, R., y Blair, J. A. (2006). *Logical Self-Defense*. International Debate Education Association
- Lancaster University. (2019). *Uso de WordSmith para la investigación basada en Corpus*. https://www.lancaster.ac.uk/fss/courses/ling/corpus/blue/wordsmith_top.htm
- Leech, G. (1997): Teaching and language corpora: a convergence, in WICHMANN, A., et al. (Eds.): *Teaching and language corpora*. (pp. 1-23). Longman.
- López, H. (2004). *Sociolingüística*. (3 ed.). Gredos.
- López-Pérez, M. V. (2008). Estudio sobre la lengua de instrucción (LI): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar. *Resla*, 21, 221-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926037>
- Marraud, H. (2022). La fuerza lógica de los argumentos a la luz del extraño caso de los comedores de ajo crudo: Un comentario a “Argumentos fuertes” de Ch. Tindale y R.M. Barrientos (RIA 22, 2021). *Revista Iberoamericana De Argumentación*, (24), 72-84. <https://doi.org/10.15366/ria2022.24.005>
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11929>

- Morales, O. A., y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*, (5) 69-82. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, la escritura y la oralidad académicas. Navarro, F., y Aparicio, G. (comp). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. (1ª ed). Universidad Nacional de Quilmes.
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. (1ª ed.). Ediciones de la U.
- Noemi, C., & Rossel, S (2017). Competencia argumentativa psicosocial: esquemas, estructura y tipos de argumentos en estudiantes universitarios chilenos. *Lenguaje*, 45(1), 11-33. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00011.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Quinta edición. Ediciones de la U.
- Olave, G., Rojas, I., y Cisneros, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad, *Folios*. 38, 45-59. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a04.pdf>
- Pardo, F., y Baquero, J. (2001). La estructura argumentativa: base para la comprensión y producción de textos científicos y argumentativos. *Forma y Función*. 14, 98-118. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17218>
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: Una introducción al ámbito. *Rla*, 46(1), 93-119.
- Perea, F. J. (2015). Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica. *Tejuelo* (22), 94-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317964>
- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. Gredos.
- Plantin, C. (2005). *La argumentación*. Ariel.
- Quiroz, G. (2003). *Tendencias profesionales de las industrias del lenguaje y la formación de profesionales del lenguaje*. 131-149. https://www.researchgate.net/publication/270453146_Preparacion_y_procesamiento_de_un_corpus_para_la_creacion_de_materiales_en_clase_de_espanol_para_propositos_especificos/link/54ab26550cf2ce2df668da32/download
- Riccardi, D., Agudelo Taborda, J., y Bossio Blanco, V. del C. (2022). Desigualdad socioeconómica en América Latina y Colombia. Panorama de las políticas públicas para la redistribución de la riqueza. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 9(2), 18-33. <https://doi.org/10.21500/23825014.6093>
- Ruiz, F. J., Márquez, C., Badillo, E., y Rodas, J. M. (2018). Desarrollo de la mirada profesional sobre la argumentación científica. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 559-576. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53452>
- Santibáñez-Yáñez, C. (2015). Robustez como categoría para el análisis de la cognición: el caso de la competencia argumentativa. *Cinta Moebio*. 52, 60-68. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000100005>
- Serrano, M. J. (2011). *Sociolingüística*. Ediciones del Serbal.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Tindale, Ch. y Barrientos, R.M. (2021) "Argumentos fuertes / Strong Arguments. - Una discusión sobre "La fuerza de los argumentos y la perspectiva retórica" de Corina Yoris- Villasana (RIA 21, 2020). *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 22:140-150.
- Thomas, D. (2005). *Type-token Ratios in One Teacher's Classroom Talk: An Investigation of Lexical Complexity*. 1-23.
- Tolchisky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 65, 9-17. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66774/1/653407.pdf>
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos
- Vega, L. (2013). *La fauna de las falacias*. Trotta.

Tratamientos pronominales en Bogotá, Cali y Medellín, ¿hacia una ampliación de la solidaridad?

Forms of Address in Bogotá, Cali and Medellín, an Ongoing Shift Towards Solidarity?

David Santiago Barrero-Molina¹

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.
Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Artículo de Revisión

Recibido: julio de 2023

Revisado: agosto de 2023

Aceptado: octubre de 2023

Autor

¹ Doctor en lingüística (Universidad de Antioquia), Máster en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (Universidad Antonio Nebrija), Licenciado en filología e idiomas: inglés (Universidad Nacional de Colombia). Investigador asociado al grupo de investigación Lenguaje, Cultura y Sociedad (Universidad de Antioquia).

Correo electrónico: dsantiago.barrero@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8116-5519>

Cómo citar:

Barrero-Molina, D. S. (2023). Tratamientos pronominales en Bogotá, Cali y Medellín, ¿hacia una ampliación de la solidaridad? *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 25-38

DOI: [10.21500/23825014.6671](https://doi.org/10.21500/23825014.6671)

 OPEN ACCESS



Resumen

En este artículo se presenta una contextualización de las formas de tratamiento pronominales de segunda persona de singular en las tres ciudades principales de Colombia: Bogotá, Medellín y Cali. La situación actual de estos tratamientos se presenta a partir de diferentes estudios realizados en dichas ciudades en los cuales se utiliza como metodología la creación de corpus lingüísticos. Como resultado se encontró que parece haber un cambio en curso hacia unos usos más solidarios en dichos tratamientos en las tres ciudades, y se cuestiona si la mejoría en los indicadores de pobreza económica podría ser uno de los factores que influyen en este cambio, dada la reducción de la desigualdad social que se ha venido dando en la sociedad.

Palabras clave: tratamientos pronominales, lingüística de corpus, pragmática, sociolingüística.

Abstract

The article presents a contextualization of the pronominal forms of treatment of the second person singular in the three main cities of Colombia, Bogotá, Medellín and Cali. Based on studies on pronouns carried out in cities through the creation of corpora, the current situation of these treatments is presented. We found that there appears to be an ongoing shift towards more supportive uses in all three cities. We question whether the improvement in economic poverty indicators in these cities could be one of the factors influencing this shift.

Keywords: forms of address, corpus linguistics, pragmatics, sociolinguistics.

1. Introducción

En este artículo se presenta una recopilación de los principales trabajos sobre las formas de tratamiento pronominales que se han desarrollado en Bogotá, Cali y Medellín. Se centra especialmente en los estudios que han hecho uso de un *corpus* para recoger su información, de manera tal que sus resultados son el reflejo de dichos datos. El propósito de este texto es realizar una comparación de dichos trabajos desde la pragmática y la sociolingüística, para encontrar qué similitudes y diferencias hay en los usos de los tratamientos pronominales en las tres ciudades mencionadas. Finalmente se deja abierta una posible relación entre estos cambios diacrónicos en los usos pronominales y los cambios sociales de estas tres ciudades a partir de los datos disponibles sobre pobreza y otros indicadores sociales. El motivo para seleccionar estas tres ciudades no es arbitrario. De acuerdo con el censo poblacional del DANE (2018), Bogotá, Cali y Medellín son las ciudades más pobladas de Colombia y a su vez son las capitales de sus departamentos. En las tres ciudades conviven y son usados tres tratamientos pronominales de acuerdo con lo encontrado en diversos estudios (Cepeda, 2014; Denbaum- Restrepo, 2021; Fernández-Mallat y Barrero, 2023; Jang, 2010; Michnowicz y Quintana Sarria, 2020) los cuales dan cuenta a su vez de cambios que se vendrían dando en el uso que hacen los hablantes de cada uno de estos tratamientos pronominales.

Con el fin de dar un orden a esta revisión, a continuación presentamos un contexto sobre las fórmulas de tratamiento pronominales. Damos inicialmente una mirada general a la evolución de los tratamientos pronominales para luego centrarnos en Colombia a partir de los estudios iniciales que hicieron Flórez (1953, 1963) y Montes (1967, 1982). Allí damos cuenta de la zonas dialectales que Montes (1982) propone para el país y en cuál o cuáles de ellas se encuentran Bogotá, Medellín y Cali. Después de esto, hacemos una revisión de las teorías clásicas desde las cuales se han estudiados los tratamientos pronominales a nivel global y damos cuenta de la propuesta de Frías Conde (2018) para contextos como el colombiano. Luego de ver las teorías, entramos a discutir las metodologías más utilizadas

en estos estudios, analizando de manera crítica sus ventajas y desventajas. Con esto, tenemos las bases para revisar los trabajos realizados sobre los tratamientos pronominales en las tres ciudades seleccionadas, en donde veremos los principales hallazgos y la situación actual de cada una. A partir de esta revisión, presentamos a continuación una comparación de las tres ciudades con los aspectos que son comunes a las tres y aquellos en los que hay diferencias. Finalmente, se hace un análisis de una posible relación entre los cambios que se hayan dado o se estén dando en los usos pronominales en las tres ciudades y los indicadores sociales de cada ciudad. No queremos con esto indicar que los cambios pronominales sean afectados únicamente por las dinámicas económicas –pobreza– de las sociedades, pero consideramos que a partir de la teoría se ha indicado que una ampliación del espectro de uso solidario de los tratamientos se relaciona con una sociedad más igualitaria, con menores niveles de desequilibrio económico.

2. Las formas de tratamiento pronominales

El concepto de formas de tratamiento hace referencia a aquellas palabras que se utilizan para denominar al o los interlocutores en los diferentes idiomas. De acuerdo al país y la región, estos tratamientos presentan variaciones según el contexto de uso, la situación comunicativa o jerarquía del interlocutor, entre otros más.

Los tratamientos se dividen en dos, nominales y pronominales. Dentro del primer grupo se encuentran una gran variedad de sustantivos que van desde doctor, doctora, señor, señora, siendo estos de los más formales, hasta palabras muy informales como marica, guevón¹, parce², entre otros, que incluso pueden ser considerados ofensivos con interlocutores desconocidos o en otras regiones o países. En el segundo grupo aparecen los pronombres personales de segunda persona del singular y plural, este último es normalmente estudiado solamente en España, donde se usa *ustedes* y *vosotros*, a excepción de Andalucía Occidental y Canaria (Calderón y Medina, 2010). En

¹ Se pronuncia y escribe “guevón”.

² Estos tratamientos nominales son usados principalmente entre amigos en Bogotá y Medellín.

los países americanos de habla hispana solo está en uso el *ustedes*. En cuanto a los pronombres de segunda persona del singular del español se tienen *usted*, *tú*, *vos* y *sumercé*, sin que ello implique que los cuatro sean utilizados por una misma comunidad de habla (Miranda, 2013; RAE., 2010). Frías Conde (2018) agrega un tratamiento de pronominalización *ad hoc* a los cuatro pronombres existentes.

3. Contextualización histórica

Los pronombres que actualmente usamos en el español tienen origen en el latín, en donde existía un uso del *tú* para referirse a alguien en singular y el *vos* para el plural (Cisneros, 1996; Lapesa, 1970; Moreno-Fernández, 1986; Myers, 1997; Solé, 1970). Estos pronombres pasan al español en donde el *vos* adquiere un uso adicional para referirse a una persona en singular de manera reverencial, pero usando la conjugación del plural. Este cambio se habría dado durante el auge del Imperio romano, en donde se llegó a tener dos emperadores, uno en Roma y otro en España. Esto hacía que quienes se dirigían a cualquiera de los dos emperadores, lo hiciera usando *vos* a pesar de que hubiera una sola persona (Cisneros, 1996; Myers, 1997; Solé, 1970).

Este uso se expandió en las clases altas y fue luego copiado por las clases bajas de la población. La aparición de *vuestra merced* se vincula con el hecho de que entre las clases altas el *vos* había perdido prestigio, así aparece este nuevo tratamiento para desmarcarse de las clases bajas y como uso de respeto entre los interlocutores (Albitre, 2017; Cisneros, 1996; Lapesa, 1970; Pla Cárceles, 1923). Durante esta época de cambios en los usos pronominales, el español llega a América e inicia su expansión desde las poblaciones caribeñas.

Este español trajo a América los usos de aquella época, como el tratamiento de *vos*, pronombre cuyo uso desaparece de España, pero se mantiene, aún hoy en día, en la mayoría de países americanos. Aquellos lugares de América donde había una relación más directa con la corona española fueron cambiando su norma pronominal con los cambios que se daban en España, de ahí que el *vos* no esté presente en las capitales de los virreinos y en las poblacio-

nes caribeñas. En cuanto al *usted*, se considera que su aparición se derivó del *vuestra merced*, el cual tuvo varios cambios a lo largo de los años y que terminaron en el pronombre que hoy usamos (Albitre, 2017; Cisneros, 1996; Fontanella, 1999; Frías Conde, 2022; Lapesa, 1970; Rivadeneira, 2009). Finalmente, la explicación más aceptada sobre el origen de *sumercé* da cuenta de que se habría derivado del *vuestra merced* con un cambio en el uso del posesivo *vuestra* por *su*, el cual se lexicalizó creando *sumerced*, palabra que con el tiempo pierde el sonido consonántico final /d/, quedando así como *sumercé* con tilde en la vocal final.

4. Las formas de tratamiento pronominales en Colombia

El español hablado en Colombia cuenta con los cuatro tratamientos pronominales siendo *tú* y *usted* (+estándar) y *sumercé* y *vos* (-estándar). Adicionalmente se encuentra el uso de la pronominalización *ad hoc* (Frías Conde, 2018). Dentro de las primeras referencias que se hacen en el país sobre los tratamientos se encuentra la publicación de Flórez (1963) con su atlas lingüístico del país. Allí, Flórez menciona que el *tú* es usado en Bogotá y en la costa atlántica, mientras el *vos* es frecuente en Antioquia, Caldas, Valle del Cauca y Nariño, en este último principalmente en la zona andina. El autor menciona que a nivel nacional el *usted* es el tratamiento más utilizado y clasifica al *sumercé* como un vocativo usado en los departamentos del interior del país.

Más adelante Montes (1982) presenta su propuesta de clasificación dialectal del español hablado en Colombia. En ella divide el país en dos grandes super zonas, la costa y la andina. Esta división se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. División dialectal de Colombia de acuerdo con Montes (1982)

Superdialecto	Subdivisión	Pronombre o forma de tratamiento que predomina
Costa	Pacífica	Voseo en tratamientos de cercanía y confianza.
	Atlántica	Tuteo de cercanía y confianza.
Andina	Oriental	<i>Usted, y tú, sumercé</i>
	Occidental	<i>Vos / Tú</i>

Fuente: Newall (2012, p. 75), basada en la publicación de Montes (1982).

En la zona del pacífico se encuentran los departamentos de Cauca, Chocó, Nariño, solamente en la zona baja de este departamento, y Valle del Cauca; en la atlántica están los departamentos de Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena y Sucre. El departamento de Antioquia tiene algunas poblaciones costeras que entrarían dentro de esta clasificación. En cuanto al superdialecto andino oriental estaría la región Cundiboyacense, una parte de los departamentos de Huila, Santander y Tolima. Por el lado occidental estarían la mayoría de Antioquia, la zona del eje cafetero incluyendo al Quindío, Risaralda y Caldas, junto con el Cauca y la zona andina de Nariño. De acuerdo con esto, Bogotá haría parte de la zona andina centro oriental, Medellín de la andina centro occidental y Cali, de la costa pacífica.

Lo anterior ha llevado a que durante las últimas décadas se desarrollen diferentes estudios sobre los tratamientos pronominales en Colombia, especialmente en las regiones donde conviven tres formas de tratamiento. Adicional a las ciudades que se tomaron para este estudio, otros autores también los han realizado sobre diferentes zonas del país, como Orozco (2015) con un estudio en Cartagena de Indias; Jang (2015) realizó una comparación entre tres lugares de Antioquia; Avendaño (2014) hizo un estudio sobre Tunja, mientras que Rojas (2018) y Vega (2018) tomaron como referencia a Sogamoso y a Duitama, en Boyacá—los tres se enfocaron en revisar los usos de *usted, tú y sumercé*—; dentro de esta zona andina Zwisler (2017) realizó un estudio centrado en el uso de *tú vs usted* y su posible percepción con la homosexualidad; sobre la región del eje cafetero se encuentran los trabajos de García (2014) y Guarín (2022) que buscan analizar los usos del *usted, vos y*

tú; y finalmente, en el sur del país, hay trabajos que también se enfocan en estos mismo tratamientos como el de Murillo (2003) en el Cauca, y Dos Santos (2019) en Nariño.

Más allá de las tres ciudades principales y seleccionadas para este trabajo, puede verse que han sido bastantes las investigaciones o estudios sobre los tratamientos pronominales en Colombia. En resumen, en la zona caribe —a excepción de algunas comunidades específicas donde existe un voseo dip-tongado— el uso principal es de tuteo y ustedeo; en la región andina central —sur de Santander, Boyacá y Cundinamarca— los tratamientos incluyen el uso de *sumercé*; en los demás departamentos mencionados, la triada se completa con el uso del *vos*.

En las tres ciudades capitales se hace uso de los cuatro tratamientos pronominales de la siguiente manera: en Cali y Medellín con *usted, tú y vos*, mientras que en Bogotá el *usted, tú y sumercé*. Eventualmente se puede escuchar el uso de *vos* en Bogotá, pero como se expone más adelante, por lo general se da en migrantes que vienen de zonas voseantes del país.

5. Teorías principales de estudio en las FTP

Los estudios de las formas de tratamiento pronominales (FTP) han tenido dos aproximaciones desde la lingüística, por un lado aparece la sociolingüística (Labov, 1966, 1972; Moreno-Fernández, 1986; Solé, 1970) que plantea el análisis desde las variaciones de indicadores sociales que afectan la selección pronominal. Estas variables sociales suelen incluir el sexo, la edad, el lugar de procedencia y el nivel sociocultural del hablante. Por otro lado y más recientemente,

la pragmática (Bishop & Michnowicz, 2010, p. 2020; Fernández-Mallat, 2020; Freitas, 2009; García Tesoro & Jang, 2022; Michnowicz et al., 2016). La mayoría de estos últimos trabajos, para el análisis y explicación de estos tratamientos, toman aspectos de las dos disciplinas.

Dentro de la pragmática hay dos aproximaciones, la primera, que se considera clásica en estos estudios, es la presentada por Brown y Gilman (1960); la segunda es la presentada por Brown y Levinson (1987) y, recientemente, Frías Conde (2018) propone una alternativa para comunidades lingüísticas que tengan más de dos tratamientos pronominales en uso.

5.1 Teoría de Brown y Gilman (1960)

Su teoría se desarrolla a partir de los pronombres *tu* y *vos* del latín. Con ello, los autores plantean un contraste entre estas dos formas denominándolas T/V el cual se aplicaría a cualquier lengua. En este esquema T es usado para los tratos familiares y solidarios, mientras V se usa para los tratos de respeto y no solidarios.

Para complementar este concepto, los autores introducen los términos de *poder* y *solidaridad*. En una sociedad siempre habrá juegos de poder dentro de los hablantes, así en situaciones donde alguno de los dos interlocutores tenga un rol con mayor poder que el otro, ejercerá una influencia más alta sobre la otra persona. Pensemos por ejemplo en el caso de una conversación entre un profesor y un estudiante. En ella el profesor tiene mayor poder relativo que el estudiante dada su posición y edad. Como esta situación se pueden presentar muchas a partir de variables como la posición social, el poder económico o el sexo, por mencionar algunas. En este tipo de interacciones asimétricas, el interlocutor con mayor poder tenderá a usar un determinado pronombre para referirse a la persona con menor poder.

De otro lado aparece la solidaridad representada en las formas T y que se usaría entre interlocutores con variables sociales muy similares, por ejemplo dos estudiantes del mismo grado escolar, misma edad y que pertenecen a la misma clase socioeconómica. Lo autores representan este equilibrio entre

las formas solidarias y no solidarias en la siguiente tabla.

Tabla 2. Formas solidarias, T y no solidarias, V en equilibrio

V	Superiores (clases altas)	V
↕	Iguals y solidarios. T	Iguals y no solidarios. V
T	Inferiores (clases bajas)	T

Fuente: tomado de Brown y Gilman (1960, p. 259)

A partir de esta propuesta del equilibrio, en una interacción como la del profesor con el estudiante, se espera que el profesor se dirija al estudiante con una forma T y reciba de este una forma V. Ahora entre dos estudiantes con las mismas características habría un trato con forma T si es solidario o V si es no solidario. Este equilibrio se mantuvo por algún tiempo, pero entró en tensión a medida que el eje de solidaridad se iba extendiendo. Volviendo al ejemplo del profesor y el estudiante con la diferencia de que el profesor utiliza una forma T para dirigirse al estudiante y este responde usando la misma forma. A esto hacen referencia los autores con la tensión que se generó sobre la propuesta de la tabla 2.

Así, se propone una nueva tabla bajo la cual se busca mostrar las nuevas posibles relaciones que se podrían dar dentro de las interacciones entre hablantes con situaciones asimétricas.

Tabla 3. Formas solidarias, T y no solidarias, V en desequilibrio

V	Superiores y solidarios T	V	Superiores y no solidarios	V
↕	Iguals y solidarios.	↔	Iguals y no solidarios.	↕
T	Inferiores y solidarios T	↔	Inferiores y no solidarios	T

Fuente: tomado de Brown y Gilman (1960, p. 259).

Para los autores, estas situaciones han venido incrementándose en los últimos siglos y consideran que esto ha llevado a que los hablantes en una situación asimétrica en la que se espera un forma T de quien tiene más poder y V de quien tiene menos, se resuelva con una forma V en ambos casos. Así, si alguien va a una tienda de zapatos tratará al

vendedor con V, y recibirá V al ser una forma que implica respeto y distancia al mismo tiempo. De manera opuesta se puede encontrar la situación entre padres e hijos, en donde, bajo el esquema en equilibrio, habría un uso de V por parte de los hijos y de T por los padres. Al ser esta una interacción solidaria, ambos interlocutores optarían por la forma T.

La explicación de estos cambios está, según los autores, en las estructuras sociales a las que pertenecen los hablantes. Las formas en equilibrio datan de las épocas feudales, con estructuras sociales rígidas. La tensión y ampliación del eje solidario se empieza a gestar con el cambio social que ha traído la oportunidad de tener sociedades menos desiguales. Por ello, entre más equitativa sea una sociedad, mayor será su solidaridad y por ende el tratamiento con la forma T tenderá a aumentar. Ahora bien, incluso en las sociedades más desarrolladas, económica y culturalmente, siguen existiendo roles con mayor poder que otros, por lo tanto aún se generan usos de T/V en situaciones asimétricas.

Finalmente, los autores plantean que con el tiempo o bajo ciertas situaciones sociales se pueden dar variaciones en estos usos. En ciertos casos, estas variaciones pueden ser momentáneas con el fin de mostrar sus sentimientos o emociones. Como ejemplo se puede analizar el caso de una pareja que se trata de manera solidaria con la forma T. Durante una conversación uno de los interlocutores alterna momentáneamente a la forma V para darle a entender al otro que está incomodo con lo que dijo o con lo que está diciendo y en ese momento implica una mayor seriedad.

5.2 Teoría Brown y Levinson (1987)

En su propuesta de la cortesía verbal, Brown y Levinson (1987) se basan en la teoría del Poder y la Solidaridad de Brown y Gilman (1960) y en el concepto de la imagen de Goffman (1970). De esta forma, se propone una imagen positiva y otra negativa que implican a su vez el uso de cortesía positiva que permite ser aceptado, y negativa que busca que su imagen no sufra imposiciones. Esta cortesía lo que busca es proteger la imagen del hablante de ciertos actos ilocucionarios que la pongan en riesgo.

En el español se asocia normalmente el uso del *tú* con la cortesía positiva, mientras el *usted* estaría relacionado con la cortesía negativa (Sampedro, 2016, p. 108). Para saber en qué momento el hablante hace uso de cada tratamiento, los autores proponen la fórmula: $W = D(S, H) + P(H, S) + R$. La W hace referencia al peso del acto ilocucionario, D hace referencia a la distancia social que hay entre los interlocutores, entendidos como hablante (S) y el oyente (H). A ellos se suma P, el poder del oyente sobre el hablante, y R que es el rango del acto de habla (Brown y Levinson, 1987; Jang, 2012).

5.3 Análisis de Frías Conde (2018)

Las propuestas anteriores se basan en lenguas con dos pronombres de segunda persona del singular tipo T/V, como pasaba en el latín o como hoy sucede en España. Pero para Frías Conde (2018) esto limita el tipo de análisis que se podría hacer en lenguas donde hay más tratamientos pronominales, como en el caso de Colombia. Por ello en su trabajo publicado en 2018 propone un etiquetado que en el caso de los tratamientos pronominales se divide inicialmente en: grados, paradigma y referencia. Junto con los anteriores, se crea el indicador marca que usa +/- en tres divisiones: formal, íntimo y conocido.

El grado es entendido como aquel que “permite distinguir la distancia entre interlocutores” (Frías Conde, 2022, p. 40). El paradigma se entiende como la conjugación verbal que sigue cada tratamiento pronominal, por ejemplo en el caso del *tú* se diría que su paradigma es de segunda persona del singular, mientras que el *usted* tiene un paradigma de tercera persona del singular. La referencia indica a quien elude cada pronombre. Así, mientras el *usted* tiene paradigma de tercer persona del singular, su referencia es la segunda persona del singular.

Finalmente, el autor incluye el concepto de distancia social, es decir la relación que hay entre interlocutores entendidos como hablante (X) y oyente (Y):

- » X=Y ambos interlocutores tienen un estatus similar
- » X>Y el hablante tiene mayor estatus

- » $X < Y$ el hablante tiene menor estatus
- » $X \sim Y$ la distancia no es pertinente

Lo anterior se considera etiquetado primario. Además de este, Frías Conde propone un etiquetado secundario para poder demarcar características que no aparecen en el primero, por ejemplo en el caso del voseo, el autor plantea que en ciertos usos en el voseo ecuatoriano se podría agregar la etiqueta [enojo] (Frías Conde, 2018, p. 21). En este etiquetado secundario no es necesario el uso de los signos +/-.

6. Metodologías principales usadas para el estudio de las FTP

Los estudios sobre las formas de tratamiento pronominal han tenido varios aspectos metodológicos en común. Por un lado hay una tendencia relacionada con la etnolingüística que hace una aproximación más cualitativa al fenómeno. Bajo este paradigma, los investigadores se centran en grupos pequeños, con los cuales interactúan y graban en sus usos naturales para luego realizar su análisis. También suelen hacer uso de entrevistas semidirigidas. Dependiendo del tamaño de la muestra y de los datos recogidos, en algunos casos se hace uso de estadística descriptiva. Algunos investigadores combinan estadística inferencial cuando el tamaño del corpus recogido es muy grande y se busca confirmar hipótesis.

Hay otros estudios que utilizan la metodología derivada del proyecto PRESEEA.³ En este tipo de trabajos los investigadores hacen uso de aproximaciones cualitativas y cuantitativas. En cuanto a la muestra, el proyecto aclara que cada investigador decide qué es lo representativo de la población en el caso de grandes ciudades donde conviven personas de diferentes lugares, como el caso de Bogotá, en Colombia o Buenos Aires en Argentina. Luego en cuanto al tamaño de la muestra se propone que se divida la población “por cuotas con afijación uniforme” (Moreno Fernández, 2021, p. 13). Es decir, si la población está dividida en estratos socioeconómicos, como en el caso colombiano,⁴ se debe buscar que haya una can-

tividad equivalente de informantes por cada estrato. Estas cuotas se deben clasificar a partir de las variables sexo, edad y nivel educativo. Adicionalmente, se usa información de postestratificación que permite hacer una mejor clasificación del nivel socioeconómico del hablante. En referencia a la muestra, esta se conforma de 54 informantes para ciudades de menos de 500 mil habitantes, 72 informantes para ciudades de hasta dos millones y se deja a criterio del investigador si subir a 90 o 108 informantes en ciudades con mayor población, siempre respetando el nivel por cuotas (Moreno Fernández, 2021).

En lo referente a las herramientas para recolectar los datos, se utilizan grabaciones de conversaciones/entrevistas semidirigidas que se tengan entre los investigadores e informantes con determinadas características. También se hace uso de un cuestionario en el que se presentan determinados interlocutores, usualmente clasificados en familia, amigos, compañeros, jefes, subalternos, desconocidos, y se le pide al informante que seleccione qué tratamiento pronominal usaría con cada uno (Avendaño, 2014). Los resultados se tabulan en un corpus que luego es analizado por medio de estadística descriptiva e inferencial.

Finalmente se hayan otros estudios que utilizan metodologías parecidas a las del proyecto PRESEEA, pero con variaciones en el tamaño y distribución de la muestra. En estos casos, los investigadores también hacen uso de las variables sociales, como la edad, el sexo, nivel educativo, entre otras más que dan cuenta del nivel sociocultural del informante, y usualmente hacen uso de cuestionarios para recolectar los datos. Adicionalmente, realizan grabaciones naturales de los hablantes, no entrevistas, para poder comparar o sustentar los hallazgos del cuestionario. La principal diferencia entre estas últimas dos metodologías está en lo que considera cada investigador que es muestra representativa pues para una ciudad de dos millones de habitantes con una confiabilidad del 95% se necesitarían 385 informantes.

³ PRESEEA: Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América

⁴ En Colombia, de acuerdo con el Departamento Administrativo Na-

cional de Estadística, los estratos socioeconómicos se usan para clasificar los inmuebles residenciales y así determinar el costo de los servicios públicos. Sin embargo, esta clasificación se termina usando en muchas más áreas de la economía nacional.

7. Situación actual de los tratamientos pronominales en Cali

Cali es la capital del departamento del Valle del Cauca. Se ubica dentro de la región pacífica, y de acuerdo con los datos del último censo poblacional cuenta con 1.822.869 habitantes (DANE, 2018). En esta ciudad los tratamientos pronominales en uso son el *usted*, *vos* y *tú*, sobre los cuales se han hecho varios estudios. A continuación se hace una revisión de los trabajos que se consideran más relevantes para este estudio.

Newall (2012) hace un estudio bajo la teoría de *language regard* que estudia las actitudes y creencias de los hablantes hacia aspectos de la lengua. El corpus se conformó a partir de 41 informantes entre los 18-35 años. Para recolectar los datos el investigador utilizó tres herramientas, a saber: responder a una conversación, un mapa de Colombia en el cual los informantes debían seleccionar los límites dialectales de los tratamientos pronominales y una entrevista semidirigida. Los análisis se hicieron por medio de estadística inferencial. Dentro de los hallazgos el investigador destaca la posible función dual del *usted* en el español caleño, aunque en su mayoría sigue teniendo usos para marcar respeto y distancia. En cuanto al *tú*, este es usado principalmente por las mujeres y en contextos familiares. En el caso del *vos*, este tratamiento se usaría más en órdenes y preguntas, también en contextos solidarios. Sin embargo, es poco usado por las mujeres y es el tratamiento con menor porcentaje de uso en la muestra.

Michnowicz & Quintana (2020) desarrollaron un estudio cuyo corpus consistió en 801 informantes quienes respondieron un cuestionario. Los investigadores buscaron determinar si hay algún cambio en el prestigio del *vos* y si esto afectaría el sistema de tratamientos pronominales caleño. Los datos fueron analizados por medio de estadística inferencial. En la distribución general, los autores encuentran que hay un porcentaje de uso similar para el *vos* y el *usted*, mientras el *tú* es el tratamiento de menor uso, aunque consideran que en ciertos contextos puede estarse dando un aumento de este pronombre. El *usted* sería principalmente usado como un tratamiento no solidario, mientras que el *tú* y el *vos* tienen con-

textos en donde sus usos se sobreponen, como en el caso de la pareja. El *vos* se relaciona principalmente con contextos informales. Adicionalmente, en las clases altas habría más voseo pronominal que en las bajas, donde sería más verbal. En cuanto al sexo, no hay diferencia entre hombres y mujeres en el uso del *vos*, mientras que sí hay una preferencia de las mujeres por el tuteo y de los hombres por el ustedeo. Los autores consideran que aún hay un estigma hacia el uso del *vos*, principalmente en las clases bajas, y que podría haber, en curso, un cambio liderado por la clase social alta hacia un mayor uso del voseo, que es visto como un signo de identidad caleña.

Grajales y Marmolejo (2021) desarrollan un estudio sobre los tratamientos pronominales en Cali a través de la metodología del proyecto PRESEEA. El corpus lo constituyen 72 informante quienes debían haber nacido en la ciudad o haber llegado a vivir allí antes de los cinco años, sin haber pasado, luego, más de tres años por fuera de la ciudad. Los datos se recolectaron por medio de un cuestionario propio del proyecto y para su análisis se usó la estadística inferencial. Los datos muestran que el pronombre más usado en la ciudad es el *usted*, seguido del *tú* y el *vos*. Para los investigadores, este hecho mostraría que a pesar de que los caleños ven el *vos* como símbolo de identidad, no lo usan en muchos contextos donde prima el uso del *usted* o el *tú*. De igual manera, los autores consideran que a diferencia de lo presuestado para otros lugares, en Cali se sigue manteniendo el uso de las formas de respeto no solidarias como las de mayor frecuencia de aparición.

8. Situación actual de los tratamientos en Medellín

Medellín es la capital del departamento de Antioquia. Se ubica dentro de la región andina occidental y de acuerdo con los datos del último censo población cuenta con 2.372.330 habitantes (DANE, 2018). Los tratamientos pronominales usados por parte de los medellinenses son el *usted*, *vos* y *tú*. Vemos a continuación una revisión de los estudios que consideramos más relevantes para la finalidad de este artículo.

Las primeras referencias que se tienen sobre los tratamientos pronominales en Antioquia se remon-

tan a lo publicado por Flórez (1953, 1963) sobre el voseo. Luego Montes (1967) en su publicación sobre el voseo en Colombia vuelve a hacer referencia a este tratamiento como propio del departamento antioqueño. El siguiente trabajo es el realizado por Jang (2010) en el que recogió un corpus con jóvenes universitarios de la ciudad. El análisis utiliza los planteamiento de cortesía verbal de Brown & Levinson (1987) y toma como variables de estudio el sexo y el estrato socioeconómico. Adicionalmente, el investigador tuvo como filtro que los informantes fueran nacidos en Antioquia y con padres también nacidos en el mismo departamento. El corpus se obtuvo a partir de 1231 cuestionarios aplicados en el salón de clase de dos de las principales universidades de la ciudad, una pública –Universidad de Antioquia– y otra privada –Universidad Eafit–. Los datos se analizaron por medio de estadística inferencial con el fin de comprobar la validez de los mismos y los hallazgos encontrados. Jang destaca que habría un indicio de cambio en el uso de *usted* vs *tú/vos* en donde los estratos medios y altos usan más estos pronombres solidarios, mientras que en los estratos medio-bajos se hace más uso del *usted*. Una de las posibles razones para este mayor uso del *tú* en las clases altas tiene que ver con que la norma de la capital del país es tuteante, por lo tanto se buscaría copiar este uso para sonar más refinados. En cuanto a los sexos, las mujeres son quienes más tutean y esto se podría vincular con un cierto rasgo feminizante del tuteo entre hombres. Esta diferencia se encuentra incluso con interlocutores con mayor poder. Allí los hombres tienden a ustedear a los profesores hombres mientras con las mujeres hay más uso del *tú*. En cuanto al *vos*, el autor encuentra que sigue siendo un tratamiento vital dentro de las interacciones de la ciudad.

Denbaum-Restrepo y Restrepo-Ramos (2022) hacen un trabajo con 76 informantes para estudiar las actitudes y usos de ellos hacia los tratamientos pronominales de segunda persona de singular. Como herramientas utilizan una tarea de compleción del discurso oral (Denbaum-Restrepo y Restrepo-Ramos, 2022, p. 7) y una técnica de máscaras emparejadas. Para el análisis de los datos, los investigadores usaron test de estadística inferencial. Dentro de los hallazgos, está que el voseo se encuentra con mayor

favorabilidad entre los grupos jóvenes de la ciudad. Para los autores, esto muestra un cambio que se vendría dando generacionalmente a favor del voseo. También destacan que el *usted* tiene un sentido dual con funciones solidarias y no solidarias, en donde más de la mitad de los informantes lo asocia con contextos íntimos.

García y Jang (2022) hacen un estudio que se centra en determinar la función del *usted* de solidaridad en Medellín. Para ello recopilieron un corpus de 1278 encuestas realizadas a informantes que fueran nacidos en Antioquia y de padres antioqueños. Adicionalmente se hicieron 120 entrevistas semidirigidas a algunos de los informantes que respondieron el cuestionario. A partir de los análisis realizados, los investigadores cuestionan la categorización del *usted* como tratamiento solidario. No consideran que los habitantes de Medellín consideren este pronombre como una opción con la que expresan cercanía con su interlocutor. Por el contrario, el hecho de que se utilice en contextos de intimidad daría a entender un rol de respeto o de poder de parte de alguno de los interlocutores. Adicionalmente, los autores mencionan que este uso del *usted* como tratamiento cercano o íntimo va desapareciendo a favor del *tú/vos*.

9. Situación actual de los tratamiento en Bogotá

Finalmente, Bogotá es la capital de Colombia y es la ciudad más poblada del país. Se ubica dentro de la región Andina central y hace parte del departamento de Cundinamarca. De acuerdo con los datos del último censo poblacional, la ciudad cuenta con 7.181.469 habitantes (DANE, 2018). Sin embargo, debido a los fenómenos de migración interna que se han dado en Colombia, la población de Bogotá que nació en la ciudad es de 4.330.426 personas, un poco más del 60%. Esto es relevante dado que algunos de los estudios han decidido tomar como informantes a cualquier persona que para el momento de la recolección de los datos estuviera viviendo en la ciudad. Los tratamientos en uso son *usted*, *tú* y *sumercé*. Dependiendo de la muestra poblacional, algunos estudios incluyen el *vos* como tratamiento en uso. A continuación se presentan los estudios que se consideran más relevantes dentro del presente artículo.

Uno de los estudios más mencionados fue el realizado por [Uber \(1985\)](#) quien a partir de observaciones y conversaciones con cinco informantes bogotanos plantea la doble función que tiene el *usted* en la ciudad. De un lado expresa solidaridad al ser usado con familiares y amigos cercanos, pero bajo un contexto diferente tiene funciones no solidarias, por ejemplo al referirse a un superior o un desconocido en la calle. [Uber \(1985\)](#) menciona que en el continuo de solidario a no solidario, el *sumercé* estaría ubicado en el extremo más solidario y su uso estaría dado en contextos íntimos; mientras el *tú* estaría en la mitad entre lo solidario y no solidario y sería usado con niños o amigos más jóvenes. Para la autora, el *sumercé* estaría destinado a desaparecer en el futuro cercano.

[Bartens \(2003\)](#) hace un estudio con 25 habitantes de la ciudad, aunque algunos de ellos pertenecen a otras regiones. La autora justifica su elección pues considera que el español bogotano es constantemente alimentado por personas de otras regiones del país. El estudio se hizo por medio de un cuestionario y dentro de los hallazgos la autora coincide con [Uber \(1985\)](#) en que hay un *usted* con doble función, aunque su uso se daría más entre hombres dado que las mujeres preferirían el uso del *tú*. También destaca que los hombres usarían más el *tú* con mujeres, incluso en contextos de distancia.

[Bayona \(2006\)](#) lleva a cabo un estudio con 150 informantes utilizando cuestionarios hechos en la calle. Dentro de los hallazgos la autora destaca que los interlocutores utilizan *tú* y *usted* para referirse a personas de menor edad en cantidades similares. Adicionalmente, el grupo de edad más joven tiene preferencia por el tuteo, opuesto al de mayor edad que prefiere el ustedeo. En cuanto al *sumercé*, la autora encuentra que aún es utilizado, aunque en cantidades muy bajas con un 3,3% para los padres y un 2% para los abuelos. Esto lleva a la autora a considerar que es probable que como decía [Uber \(1985\)](#) este tratamiento desaparezca en el futuro. Finalmente, el 71% de los informantes prefiere usar *usted* de manera general, contra un 21% que prefiere el *tú*.

[Cepeda \(2014\)](#) realiza un trabajo sobre los tratamientos pronominales con 36 informantes, algunos

no nacidos en la ciudad y siguiendo la metodología del proyecto PRESEEA. Para recolectar los datos, la investigadora utilizó un cuestionario, entrevistas y la serie de televisión *Betty la fea*. Los datos fueron analizados por medio de estadística descriptiva e inferencial. Dentro de los principales resultados, la autora destaca que el *usted* es el pronombre más utilizado con 59,6% del total de respuestas, seguido por el *tú* con un 31%, el *sumercé* con un 8,4% y el *vos* con un 1%. Para Cepeda, el *sumercé* no está desapareciendo y es usado principalmente hacia los mayores, el *usted* es más utilizado por los hombres que las mujeres. El *tú* es más usado por las mujeres que por los hombres. En cuanto a los tratamientos entre hombres, no se registraron usos del *tú*, pero sí hay uso de este tratamiento cuando un hombre se dirige a una mujer. La autora propone un sistema pronominal bogotano en el que el *usted* es el tratamiento de distancia, el *tú* el de cercanía y el *sumercé* un intermedio.

Finalmente [Fernández-Mallat & Barrero \(2023\)](#) llevan a cabo un estudio de carácter mixto con 371 informantes quienes respondieron un cuestionario. La totalidad de los participantes nació en Bogotá. Para el análisis de los datos, los investigadores utilizaron estadística descriptiva e inferencial. El cuestionario contaba con una sección de preguntas abiertas para cada pronombre, donde los informantes plasmaban sus ideas sobre estos tratamientos. Estas respuestas fueron codificadas y clasificadas en temas. Los resultados muestran que el tratamiento más usado es *usted* con un 54,52%, seguido por el *tú* con un 36,5%, el *sumercé* con 8,44% y el *vos* con 0,5%. Los autores destacan que en comparación con estudios anteriores, hay un incremento del tuteo a costa del ustedeo, mientras el *sumercé* se mantiene estable, con un contexto de uso definido. El *tú* ha pasado a ser el tratamiento preferente en contextos familiares, incluso entre hombres como en las interacciones de hijos con padres. Sin embargo, los autores encuentran que una de las razones que harían lento el cambio en progreso que hay es la asociación del *tú* con la homosexualidad entre hombres. A partir de los comentarios, se encuentra que los bogotanos ven en el *sumercé* un tipo de rasgo identificador de su región vs ciudades como Medellín, y por esto mismo identifican el *vos* como

un tratamiento que no es propio de su ciudad y que se asocia con personas de otras regiones.

10. ¿Hacia una ampliación del ámbito solidario?

A partir de los estudios anteriores se ha visto que parece haber en curso, un cambio en los usos pronominales en las tres ciudades. De acuerdo con los trabajos realizados, es Bogotá la que mostraría con mayor claridad este cambio que igual es lento dado que son cambios en las últimas tres o cuatro décadas. Se debe tener en cuenta que Colombia es un país que ha tenido un fenómeno de conflicto armado muy fuerte lo cual ha generado procesos migratorios forzados, en muchos casos hacia las ciudades capitales.

Las tres ciudades cuentan con un mayor uso del *usted* que varía dependiendo del estudio. En el caso de Cali hay un contraste entre los datos de los estudios de Michnowicz & Quintana (2020) y de Grajales y Marmolejo (2021). Si bien ambos coinciden en que el *usted* es el más usado, para Michnowicz & Quintana (2020) es el *vos* el segundo más usado y el que vendría ampliando su uso. Para el caso de Medellín, los estudios apuntan a un aumento de los usos solidarios, algo similar a lo que muestra el trabajo de Fernández-Mallat & Barrero (2023) en Bogotá para el caso del *tú*. De manera similar, las tres ciudades ven en el tercer tratamiento un símbolo de identidad, Medellín y Cali con el *vos* y Bogotá con el *sumercé*.

¿Qué estaría llevando a que haya un cambio en el que los tratamientos solidarios ganan terreno a costa del *usted*? Las respuestas pueden ser varias, pero ya se veía que se considera que las sociedades más igualitarias tienden a experimentar un aumento en el uso de estos tratamientos debido a que hay una disminución en las inequidades. Durante la última década estas ciudades han mejorado sus indicadores sociales y económicos (pobreza monetaria), entre otras cosas por programas de transferencia de los gobiernos locales y nacional, programas que han sido aplicados en varios de los países de la región (Vargas Faulbaum y Ibarra, 2015).

La disminución de la pobreza, que a pesar del golpe fuerte que significó la pandemia del CO-

VID-19, está volviendo a retomar su camino decreciente, puede ser uno de los factores pues los hablantes sienten que las desigualdades sociales serían menores.

Hay aún aspectos que estudiar con mayor profundidad como la influencia del matiz feminizante del tuteo entre hombres que es mencionado por los investigadores en las tres ciudades y que puede ser una de las variables que generen que este cambio hacia un mayor uso de formas solidarias se esté dando de manera lenta.

11. Referencias

- Albitre, P. (2017). Origen de la diversidad pronominal en América. ¿Influencia peninsular o factores diastráticos y diafásicos? *Textos en Proceso*, 3(1), 1-22. <https://doi.org/10.17710/tep.2017.3.1.1palamata>
- Avendaño, G. (2014). Formas pronominales de tratamiento y cortesía en el habla de Tunja, Colombia. *Folios*, 39, 31-49. <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios31.49>
- Bartens, A. (2003). Notas sobre el uso de las formas de tratamiento en el español colombiano actual. *Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa*, 20. https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_bartens.pdf
- Bayona, P. (2006). Sociolinguistic competence in the use of Colombian pronouns of address. En P. Gurski & M. Radisic. (Eds.), *Actas del congreso de la asociación canadiense de lingüística*. <https://www.researchgate.net/publication/241065313>
- Bishop, K. & Michnowicz, J. (2010). Forms of Address in Chilean Spanish. *Hispania*, 93(3), 413-429.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press.
- Brown, R. & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. En T. Sebeok, *Style in Language* (pp. 252-281). The M.I.T. Press.
- Calderón, M. & Medina, F. (2010). Historia y situación actual de los pronombres de tratamiento en el español peninsular. En M. Hummel, B. Kluge, & M. E. Vázquez. (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (1. ed, pp. 195-222). El Colegio de México.

- Cepeda, C. Y. (2014). *Usted, tú, sumercé y vos, formas pronominales de tratamiento en el español de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2014/octubre/0721377/Index.html>
- Cisneros, M. (1996). Aspectos histórico-pragmáticos del voseo. *Thesaurus*, *LI*(1), 27-43.
- DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- Denbaum-Restrepo, N. (2021). *Polymorphism of second person singular forms of address in Medellín, Colombia: Usage and language attitudes* [tesis doctoral, Indiana University]. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.30947.27680>
- Denbaum-Restrepo, N. y Restrepo-Ramos, F. (2022). Formas de tratamiento de segunda persona singular en el español de Medellín, Colombia: Producción y actitudes lingüísticas. *Sociocultural Pragmatics*, *10*(1), 1-25. <https://doi.org/10.17710/soprag.2022.10.1.denbaumrestrepo2>
- Dos Santos, I. (2019). *Los usos de la forma de tratamiento de segunda persona singular "vos" entre los estudiantes en la Universidad de Nariño – Colombia* [Pregrado, Universidad Federal de Sao Carlos]. [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12920/TCC_%20Izabel%20dos%20Santos%20Caliri%20\(1\).pdf?sequence=1](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12920/TCC_%20Izabel%20dos%20Santos%20Caliri%20(1).pdf?sequence=1)
- Fernández-Mallat, V. (2020). Forms of address in interaction: Evidence from Chilean Spanish. *Journal of Pragmatics*, *161*, 95-106. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.03.006>
- Fernández-Mallat, V. & Barrero, D. (2023). Changes and continuities in second person address pronoun usage in Bogotá Spanish. *Open Linguistics*, *9*(1), 20220241. <https://doi.org/10.1515/opli-2022-0241>
- Flórez, L. (1953). Vos y la segunda persona verbal en Antioquia. *Thesaurus*, *IX*(1, 2 y 3), 7.
- Flórez, L. (1963). El español hablado en Colombia y su Atlas lingüístico. *Thesaurus*, *XVIII*(2), 268-356.
- Fontanella, M. B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En V. Demonte & I. Bosque. *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 1399-1426). El Colegio de México. https://www.academia.edu/4030956/Sistemas_pronominales_de_tratamiento_usados_en_el_mundo_hispanico_MBFontanella
- Freites, F. (2009). El tuteo entre los jóvenes tachirenses. *Letras*, *51*(80), 321-348.
- Frías Conde, X. (2018). *Etiquetado y formas de tratamiento*. IANUA editora.
- Frías Conde, X. (2022). Las formas de tratamiento en el español de Bogotá: Una encrucijada. En N. Fabián & R. Vásquez. (Eds.), *Perspectivas actuales de la investigación en lingüística: Entre tradición y modernidad* (pp. 39-52). Instituto Caro y Cuervo.
- García, A. (2014). *Las fórmulas del tratamiento en el español colombiano*. Lingüística variacional: el uso de la lengua española en el mundo, Universität Viadrina Frankfurt Oder. https://www.academia.edu/7394896/_Las_f%C3%B3rmulas_de_tratamiento_en_el_espa%C3%B1ol_de_Colombia_
- García Tesoro, A. I. y Jang, J. S. (2022). Consideraciones acerca de la noción de 'usted' de solidaridad en el español hablado en Medellín. *Revista signos*, *55*(108), 212-234. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000100212>
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.
- Grajales Alzate, R., y Marmolejo Caicedo, M. (2021). Formas de tratamiento pronominales en el español de Cali, Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *37*, 1-15. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.12694>
- Guarin, D. (2022). El uso de pronombres de tratamiento en el departamento del Quindío (Colombia). *Miradas*, *17*(2), 65-82. <https://doi.org/10.22517/25393812.25158>
- Jang, J. S. (2010). Fórmulas de tratamiento pronominales en los jóvenes universitarios de Medellín (Colombia) desde la óptica sociopragmática: Estrato socioeconómico y sexo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *15*(26), 43-116.
- Jang, J. S. (2012). Cambio pronominal momentáneo en las relaciones interpersonales solidarias en los jóvenes universitarios de Medellín (Colombia). En G. Henry Vega & J. Escamilla Morales. (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 178-212). Universidad del Atlántico.
- Jang, J. S. (2015). La frecuencia del tuteo en tres zonas del departamento de Antioquia (Colombia): Influencia de la zona urbana/rural. *Forma y Función*, *28*(1), 11-29. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n1.51969>

- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistics Patterns* (Trad. esp.: Modelos sociolingüísticos, Madrid: Cátedra, 1983). Pennsylvania University Press.
- Lapesa, R. (1970). Las formas verbales de segunda persona y los orígenes del voseo. En *Actas del tercer congreso internacional de hispanistas* (Digital, pp. 519-531). El Colegio de México. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-formas-verbales-de-segunda-persona-y-los-origenes-del-voseo/>
- Michnowicz, J., Despain, S. & Gorham, R. (2016). The changing system of Costa Rican pronouns of address: Tuteo, voseo, and ustedeo. En S. Rivera-Mills & M. Moyna. (Eds.), *Forms of address in the Spanish of the Americas* (pp. 237-262). John Benjamins.
- Michnowicz, J. & Quintana Sarria, V. (2020). A New Look at Forms of Address in the Spanish of Cali, Colombia. *Bulletin of Hispanic Studies*, 4, 20.
- Miranda, J. A. (2013). El tratamiento pronominal Tú (Vos)/ Usted en español: El poder y la solidaridad. *Contextos Lingüísticos*, 7(8), 51-70.
- Montes, J. J. (1967). Sobre el voseo en Colombia. *Thesaurus*, XXI(1), 21-44.
- Montes, J. J. (1982). El español de Colombia: Propuesta de clasificación dialectal. *Thesaurus*, XXXVII(1), 23-92.
- Moreno Fernández, F. (2021). *Metodología del "Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América"* (PRESEEA). Editorial Universidad de Alcalá. <https://doi.org/10.37536/PRESEEA.2021.doc1>
- Moreno-Fernández, F. (1986). Sociolingüística de los tratamientos. *Estudios sobre una comunidad rural*. *Anuario de Letras: Lingüística y Filología*, 24, 87-120.
- Murillo, M. E. (2003). *El polimorfismo en los pronombres de tratamiento del habla payanesa*. 1-13. https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_murillo.pdf
- Myers, G. (1997). A Diachronic History of Spanish Second Person Pronoun Vos. *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, 23(1), 87-90.
- Newall, G. (2012). *Second person singular address forms in Caleño Spanish: Applying a theory of language regard*, [Doctoral, Indiana University Bloomington]. <https://search.proquest.com/openview/e042a-57d5b4416a2b5a0d4bb804d00df/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Orozco, N. E. (2015). *Formas de tratamiento: El uso de los pronombres tú y usted en una red social de docentes universitarios de Cartagena de Indias*, [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co/48920/1/45531903.2015.pdf>
- Pla Cárceles, J. (1923). La evolución del tratamiento "vuestra-merced". *Revista de filología española*, 245-280.
- RAE. (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Rivadeneira, M. (2009). *El voseo en medios de comunicación de Chile. Descripción y análisis de la variación dialectal y funcional*, [Doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. <http://hdl.handle.net/10803/7510>
- Rojas, J. D. (2018). *Formas y fórmulas de tratamiento en el español hablado en Sogamoso (Colombia)*, [tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2343>
- Sampedro, M. (2016). *Las formas de tratamiento tú y usted en el español centro-norte peninsular*. *Estudios Sociolingüístico*, [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/133055/1/REDUCIDA_Formastratamiento.pdf
- Solé, Y. R. (1970). Correlaciones socio-culturales del uso de «tú» / «vos» y «usted» en la Argentina, Perú y Puerto Rico. *Thesaurus*, XXV(2), 161-195.
- Uber, D. R. (1985). The Dual Function of usted: Forms of Address in Bogota, Colombia. *Hispania*, 68(2), 388. <https://doi.org/10.2307/342216>
- Vargas Faulbaum, L. H. e Ibarra. (2015). Protección social y lucha contra la pobreza en Brasil, Colombia y Chile ¿graduarse de los PTC o salir de la pobreza? *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 2(2), 267-273.

- Vega, H. F. V. (2018). *Cortesía verbal y fórmulas de tratamiento pronominales usadas en la cotidianidad por estudiantes de la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia seccional Duitama*, [tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2342>
- Zwisler, J. J. (2017). Tú, Usted and the construction of male heterosexuality in young, working class men in Tolima. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 39. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5846>

Consideraciones conceptuales, históricas y educativas sobre la conciencia fonológica y las normas ortográficas en el español

Conceptual, Historical and Educational Considerations on Phonological Awareness and Orthographic Norms in Spanish

Camilo Enrique Díaz Romero¹

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo. Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Artículo de Revisión

Recibido: agosto de 2023

Revisado: septiembre de 2023

Aceptado: noviembre de 2023

Autor

¹ Doctor en Lingüística de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España). Profesor-investigador del Instituto Caro y Cuervo (Colombia). Líder del proyecto bianual “Estudios sobre fenómenos sonoros registrados en textos históricos” (códigos ICC-11112021 y ICC-13102022), de la línea de investigación “Lengua en tiempo espacio y sociedad”, Grupo de Investigación Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Esta presentación ofrece una ampliación de la presentación titulada “De la historia del español a las aulas: reflexiones sobre las conciencias fonológica y ortográfica”, que se realizó en el Primer Simposio Internacional y Nacional en Lectura y Escritura en Educación Inicial (Cartagena de Indias, Colombia).

Correo electrónico: camilo.diaz@caroycuervo.gov.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1811-7181>

Cómo citar:

Díaz Romero, C. E. (2023). Consideraciones conceptuales, históricas y educativas sobre la conciencia fonológica y las normas ortográficas en el español. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 39-51

DOI: [10.21500/23825014.6711](https://doi.org/10.21500/23825014.6711)

 OPEN ACCESS



Resumen

El objetivo de este artículo resultado de revisión es exponer el papel que cumple la conciencia fonológica en el surgimiento de las normas ortográficas del español a partir de los procesos de aprendizaje en ambientes educativos tanto en el periodo colonial como en la actualidad. La norma casual puede guardar más fidelidad a representar elementos fonémicos y silábicos, pero su uso es recurrente en los contextos de interacción de respuesta inmediata, en tanto que la formal, que expone información histórica e institucional, se reconoce en entornos académicos o en presencia de autoridades. Se propone una mayor interiorización de estas variaciones en el desarrollo de la conciencia ortográfica para su comprensión y adopción.

Palabras clave: Escritura en español; conciencia fonológica; norma formal; norma casual; educación.

Abstract

The aim of this reflection is to expose the relevance of phonological awareness in the emergence of Spanish orthographic norms from learning processes in educational environments during colonial period as well as at present. Casual norm could remain representations nearer to phonemes and syllables, but its use is frequent in interactive contexts of immediate responses, while the formal norm, which exposes historical and institutional information, is recognized in academic spaces or in presence of authorities. The proposal is to develop more internalizations of these variations in the development of the orthographic awareness for its understanding and adoption.

Keywords: Writing in Spanish; phonological awareness; formal norm; casual norm; education.

1. Introducción

En el estudio de las relaciones entre lo oral y lo escrito se encuentran los vínculos entre la ortografía con la fonología en el español, como lo es la relación entre un fonema y un grafema (Godoy, 2008), las tildes y la acentuación (Martínez et al., 2016) o los signos de interrogación y exclamación con modulaciones de frecuencia fundamental para expresar diferentes intenciones comunicativas (Aznárez et al., 2021).

Se desarrolla la conciencia fonológica a partir de la relación entre la pronunciación y la audición desde el vientre (Araya, 2019, pp. 168-171), en tanto que la ortográfica surge del aprendizaje y de ejercicios constantes de reconocimiento visual y operación manual (Rodríguez et al., 2005, p. 9). En ambos casos se pueden desarrollar diferentes conjuntos de usos lingüísticos diferenciados a nivel social y circunstancial, que son las normas (Coseriu, 1967, p. 90).

En estudios previos, se reconoce que la conciencia fonológica es un factor de relevancia en el establecimiento de una norma ortográfica (De Melo y Correa, 2013, p. 461; Piacente, 2012, p. 17), pero el empleo de esta última frase se concibe sobre la base de una estandarización desde la cual se puede hacer una evaluación (Manso y Ballesteros, 2003, pp. 391-393; Marder, 2011, p. 162; Rada, 2012, p. 107) y asignar niveles de corrección frente a conjuntos concretos de repertorios escritos.

El documento ofrece una reflexión sobre la relación entre la conciencia fonológica y las normas ortográficas del español desde la revisión de los conceptos y las observaciones sobre un conjunto ilustrativo de registros del periodo colonial y otros más recientes. Para ello, se postula una breve exposición sobre las definiciones de la conciencia fonológica y sus vínculos con el alfabeto en español junto con la norma ortográfica desde los cuales, posteriormente, se hace una articulación de estas consideraciones en terreno de los datos históricos, de lo cual se pueden derivar implicaciones para el contexto educativo.

2. Metodología

Es un estudio cualitativo y de contrastación de los términos. Se hace una exposición de los conceptos

de conciencias fonológica y ortográfica, que son relevantes en el desarrollo de la lectoescritura del español. Estos se tomaron de estudios procedentes de ámbitos como la psicología y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde se ha hecho empleo de estos términos con considerable regularidad.

Se revisa el concepto de norma desde la distinción que se encuentra del uso del término en estudios de variación lingüística y los procesos de aprendizaje de sistemas escritos del español. A partir de ello se ofrecen ilustraciones de usuarios adultos tanto con documentación más reciente como con textos procedentes del *Corpus para la Historia Lingüística de Colombia* (Instituto Caro y Cuervo, 2017-2021). Posteriormente, se hace una síntesis de lo expuesto y las implicaciones teóricas que pueden tener en el ámbito educativo.

3. La conciencia fonológica y su papel en el alfabeto del español

Se considera que la conciencia fonológica es el desarrollo de una habilidad metalingüística sobre la forma en que se producen y perciben diversas propiedades articulatorias o acústicas del habla humana en su contexto de uso, de manera tal que, de estas experiencias acumuladas, se logre interiorizar el conocimiento sobre el (los) sistema(s) sonoro(s) de una(s) lengua(s) (Foy y Mann, 2001; Hu, 2003).

Existen divergencias en cuanto a la clase de unidades que se establecen como parte de la conciencia fonológica. En una consideración restrictiva, Coloma et al. (2007, p. 60) afirman que este desarrollo se debe limitar a dos unidades: los fonemas, sea como entidades de índole distintiva de elementos léxicos a partir de diferencias en los valores tímbricos o segmentales percibidos (Vachek & Dubský, 2003, p. 121) o como prototipos auditivos sobre los cuales pueden asociarse diferentes realizaciones fonéticas en calidad de miembros que se categorizan dentro de conjuntos mentales específicos (Nathan, 2008, pp. 27-30), y las sílabas, que cumplen con las funciones de ser receptoras de contrastes de acentuación en una palabra fonológica (Garde, 1972, pp. 15-17) y de proyectar cadenas de vocales y consonantes alrededor de constituyentes que se reconocen

como pertenecientes a conglomerados de grados similares de intensidad (Donegan y Stampe, 1978, pp.30-31). De la Calle et al. (2016, p. 23) añaden a lo anterior el reconocimiento de palabras y frases, que se relacionan con la necesidad de expresar intenciones comunicativas delimitadas por la identificación de agrupamientos por las prominencias silábicas y la entonación respectivamente. Por último, Núñez y Santamarina (2014, p. 86) incorporan a estas observaciones la apreciación de divisiones intrasilábicas, como la rima (e.g. secuencia de vocal seguida de una consonante, como -an en la sílaba [pan]) o el inicio o ataque (e.g. la consonante m- en la sílaba [mar]).

De las tres concepciones expuestas en el párrafo anterior, la de Núñez y Santamarina (2014) es la más adecuada para efectos de su relación con las normas ortográficas por su índole contingente, que permite caracterizar diferentes niveles de conciencia fonológica como los siguientes: la conciencia prosódica, que ofrece la capacidad de identificar y manipular modulaciones de duración, intensidad y tono para dar cuenta de la acentuación de palabras y la entonación (Holliman et al., 2017, p. 1226), la silábica (Jiménez, 1992, pp. 53-54), la intrasilábica (Gutiérrez y Díez, 2015, p. 45) y la fonémica (Querejeta, 2017, p. 15). De estos niveles, siguiendo a Leal y Suro (2012, pp. 743-749), Cerdas et al. (2013, p. 46), y Araya (2019, pp. 168-171), se reconoce que, desde el vientre materno, se comienzan a encontrar los primeros rastros de desarrollo de conciencia prosódica, de los cuales se hará una profundización entre la etapa fonatoria y la expansión fonética (entre los dos y los seis meses), siendo seguido del balbuceo, con el cual inicia la creación de las conciencias silábica e intrasilábica (desde los seis meses). Posteriormente, con la generación de los primeros vínculos mentales entre palabras y significados (desde los trece meses), surgen también las primeras muestras de conciencia fonémica.

Para el ámbito del español, en donde el sistema de escritura es alfabético con la adición de signos de puntuación (e.g. la coma) y otros auxiliares (e.g. la tilde) (RAE y ASALE, 2012), la conciencia fonológica contribuye en el papel de colaborar en el afianzamiento de correspondencias entre, por ejemplo, los

fonemas (como entidad sonora) y los grafemas (referentes visuales) mediante lecturas de textos cortos en voz alta, rondas infantiles (e.g. los canticuentos en Colombia) y ejercicios de sensibilización a la signos escritos en cartillas (Porta, 2012, pp. 94, 100, 104-105).

Cabe aclarar que el sistema de escritura del español no es completamente transparente (Hualde y Colina, 2014, pp. 4-7). Presenta desafíos como la presencia o ausencia de tilde, la cual no siempre ofrece contrastes entre sílaba acentuada e inacentuada (e.g. *si* como conjunción frente a *sí* como adverbio), como ocurre por la prominencia enfática de los constituyentes posesivos (e.g. el elemento de primera persona *mi* en *mi casa* no lleva tilde incluso cuando podría ser elemento que constituya una palabra fonológica aparte del nombre. En lugar de eso, podrían emplearse signos de exclamación, aunque podrían confundir al lector en voz alta sobre si interpretar que lo destacado es ¡*mi Casa!*, en donde la primera sílaba del nombre sería la única acentuación reconocible, o ¡*MI Casa!*, en donde se expresarían dos palabras fonológicas) (Colantoni y Cuervo, pp. 156-158).

El desarrollo de una conciencia fonológica, si bien contribuye a afianzar elementos entre lo sonoro y lo visual en español, también es insuficiente para caracterizar lo que ocurre en el surgimiento de diferentes formas de escritura que se han estado reconociendo a nivel social. Por ello, se hace necesaria la exposición de otro concepto: la norma ortográfica.

4. Norma ortográfica

El término *norma* se puede concebir desde dos perspectivas en los estudios de lingüística aplicada y teórica: la primera es como un conjunto de prescripciones cuya expectativa es la de ser empleadas como elementos de comunicación que sean comprensibles para todos los usuarios de una misma lengua (Catalá, 1989, p. 65). La segunda es como hábitos de uso y de percepción que son compartidos por diferentes miembros de una comunidad, constituyéndose en componentes de identidad colectiva (Alvar, 1982, p. 37). De estas, la última se emplea en estudios de relación entre lengua y sociedad, en tanto Cose-riú (1967) afirma lo siguiente:

No se trata de la norma en el sentido corriente, establecida o impuesta según criterios de corrección y de valoración subjetiva de lo expresado, sino de la norma objetivamente comprobable en una lengua, la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística, y no aquella según la cual se reconoce que 'hablamos bien' o de manera ejemplar en la misma comunidad (p. 90)

Dentro de esta concepción de la norma en la lingüística, se reconocen tres dimensiones (Montes, 1980, pp. 245-247): la diatópica, que da cuenta de convergencias de empleo de formas de pronunciación, léxicas o gramaticales entre miembros de comunidades que comparten un mismo espacio; la diastrática, que ofrece elementos que son compartidos por algunos miembros en función de criterios como la edad, el nivel de escolaridad o el oficio que ejercen; y la diafásica, que expone diferencias con relación a las circunstancias comunicativas en que se encuentran inmersos los hablantes, como lo sería el contraste entre una conversación entre amigos y la elaboración de una petición a una autoridad aduanera.

Alrededor de la dimensión diafásica se ha construido el concepto de la *norma ortográfica*, el cual consiste en el conjunto de hábitos de uso de los sistemas escritos respecto del tipo de relación que existe entre las personas que los emplean y el contexto en que llevan a cabo sus acciones (Gómez y Gómez, 2015, pp. 101-102). En el español escrito actual, se pueden distinguir dos normas: la que ofrece un registro formal, que se compone de un aprendizaje de una cantidad mayor de símbolos que no guardan fidelidad con la conciencia fonológica, como el digrafema <qu>, que es un vestigio de un extinto fonema que se reconocía durante el latín empleado en el imperio romano, pero que desapareció en siglos posteriores (Lloyd, 1987, pp.134-137), y uno casual, que simplifica la representación con la intención de exponer elementos más reconocibles con lo que se produce a nivel oral, como es el empleo del grafema <k> como elemento único para caracterizar al fonema oclusivo velar sordo /k/ (Fernández, 2015, p. 48).

Para ilustrar el contraste entre estas normas ortográficas, se presenta, por una parte, la imagen (1a), que es el resumen del artículo de Murujosa y Sevilla (2022), en donde se identifican muestras de los empleos grafemáticos de <c> y <z> como representantes escritos separados de un único fonema (color azul), que sería la fricativa dental /θ/ en territorio español o la fricativa /s/ en otros lugares hispanohablantes (Hualde y Colina, 2014, p. 7), así como la preservación de los usos separados de y <v> (color rojo) como formas visuales de dar cuenta del vigente fonema oclusivo bilabial /b/. Por otra, la imagen (1b), de Anónimo (2023), opta por el empleo exclusivo de y <s> para todo lo que se escuche como /b/ y /s/ respectivamente, ofreciendo una correspondencia biunívoca entre fonema y grafema, tal como ocurre con otros elementos escritos, como <e> y <o> para las vocales /e/ y /o/, lo cual es común a ambos registros. Mientras (1a) es característico de una norma formal, que requiere de una enseñanza concreta de una simbología que contiene elementos de origen histórico, como <v>, que es una representación de una antigua consonante fricativa labial sonora reconocida en algunos desarrollos de lenguas romances posteriores al latín, pero previa a la irrupción de población hispanohablante en América (Penny, 2002, pp. 96-97), y de una exigencia de su empleo en entornos como la elaboración de peticiones ante entidades oficiales, la creación de artículos en revistas de reconocimiento a nivel académico y de textos extensos, que no se pueden leer en segundos; la imagen (1b) es propia de una norma casual, que reduce formas escritas en favor de correspondencias biunívocas de fonemas y grafemas, pero utilizada para mensajes de considerable brevedad y con la intención de generar reacciones inmediatas entre quienes los siguen.

Imagen 1. Contraste entre muestras de norma ortográfica formal y casual

Resumen

En este artículo presentamos un recorrido crítico sobre las diversas investigaciones realizadas hasta el momento en torno a la asimetría sujeto/objeto en la comprensión de oraciones de relativo en español. Revisamos los hallazgos alcanzados hasta aquí mediante distintas técnicas experimentales y ofrecemos un panorama de lo que esos descubrimientos aportan en la discusión de las principales propuestas teóricas sobre la comprensión de oraciones. Nos enfocamos en cuatro aspectos de las cláusulas relativas en español que pueden permitir enriquecer las hipótesis con las que contamos: (i) la ambigüedad estructural, (ii) la variedad de tipos de relativas en español (encabezadas semilibres y libres), (iii) el orden de constituyentes y (iv) la información de animacidad y los rasgos de género, número y caso de los nominales de las relativas. Intentamos así identificar qué sabemos qué resta por comprender y cuáles son las direcciones más relevantes de la investigación en español para informar los modelos teóricos contemporáneos.

(a)



(b)

Fuente: (a) procede de Murujosa y Sevilla (2022, p. 47). (b) es de Anónimo (2023).

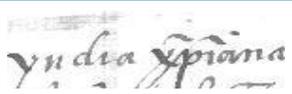
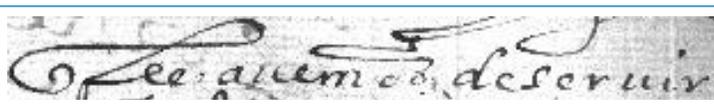
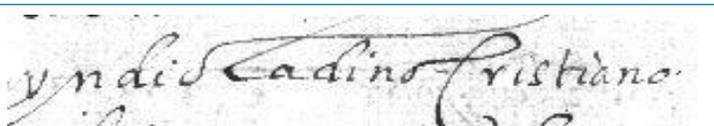
La imagen 1 ofrece una breve representación del contraste entre norma formal y norma casual en registros del siglo XXI, en donde los dos textos se difunden en medios digitales, aunque por entornos diferentes, como las bases de datos en el caso del artículo y las redes sociales en el del meme. No obstante, esta distinción no es exclusiva de los tiempos recientes ni siempre se puede vincular a tipos textuales separados. En el siguiente apartado se ofrece una caracterización a partir de documentos históricos de entre los siglos XVI y XIX.

5. Vínculos entre normas ortográficas con la conciencia fonológica en la historia del español

El empleo de normas ortográficas diferenciadas por grados de representación visual de una proximidad a una conciencia fonológica no es un asunto nuevo. Elementos de estas divergencias en la escritura se han estado encontrando en los estudios de filología y lingüística histórica, y se han empleado como el insumo para identificar vestigios del desarrollo de cambios de formas de pronunciar y escuchar determinados ítems léxicos, como es el caso de la norma formal del latín en textos de Quintiliano en el siglo I con consonante nasal final en términos como “*multum* y *quantum*” (Väänänen, 1968, p. 116) frente a la norma casual de las inscripciones del mismo periodo histórico en las paredes de Pompeya, que pierde el registro de estas consonantes en “*ia Volcanus*” (formal: *iam Volcanus*) (Väänänen, 1968, p. 117).

También hay formas de escritura divergentes que se registran en el periodo colonial del territorio denominado, a nivel político-administrativo, como Nuevo Reino de Granada (siglos XVI-XVIII) y Virreinato de Nueva Granada (siglos XVIII-XIX), actual Colombia (McFarlane, 1993, p. 6). Para ello, se presentan las siguientes ilustraciones procedentes del corpus Documentos para la Historia Lingüística de Colombia-DHLC (Instituto Caro y Cuervo, 2017-2021), en las cuales puede encontrarse una coexistencia de la norma formal y la casual dentro de un mismo documento. En la Tabla 1 se exponen dos registros epistolares del siglo XVI, el de Catalina, una indígena cristiana, y el de Pedro de Sotelo. En el primero se observa la preservación de algunas características de la norma formal, como la abreviatura <xp>, que guarda correspondencia con las letras de origen griego *chi* <X> y *rho* <P> propias del crismón desde los tiempos del emperador Constantino el Grande (Fallena, 2019, p. 13), así como la preservación de una grafema <y> para referirse a la vocal /i/ en inicio de palabra. Esto último también se encuentra en la segunda carta. Sin embargo, en ambas epístolas se encuentran elementos propios de una norma casual, como lo son muestras de posible asimilación vocálica en el texto de Catalina (<monefterios>) y de empleo de <v> como representante único de /b/ en Pedro de Sotelo (<avemos> y <servir>). Una situación de contraste entre usuarios de procedencias sociales diferenciadas de este mismo periodo histórico y ámbito político-territorial también se llevó a cabo en Ruiz (2018).

Tabla 1

Catalina. AGN, Sección Colonia, Fondo Caciques e indios, leg. 49, f. 538r. 21/11/1571 (Santa Fe, Bogotá)		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<yndia xpiana>	India cristiana
	<la yglesia y moneferios>	La iglesia y monasterios
Pedro de Sotelo. AGN, Sección Colonia, Fondo Caciques e indios, leg. 26, ff. 92r-93r. 4/11/1580 (Cali, Valle del Cauca)		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<les avemos de servir>	Les habemos (hemos) de servir
	<yndio ladino cristiano>	Indio ladino cristiano

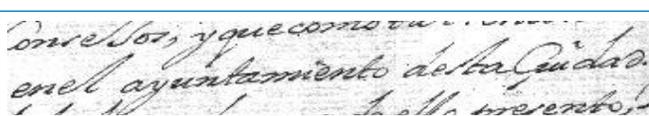
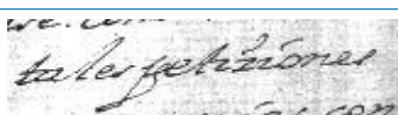
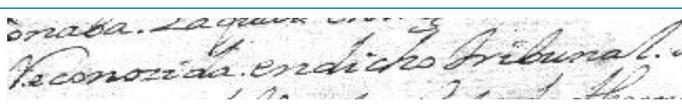
Nota: AGN significa 'Archivo General de la Nación', lugar en donde se conservan los documentos originales.

Fuente: Instituto Caro y Cuervo (2017-2021).

En la Tabla 2 se ofrecen muestras de coexistencia de la norma formal con la norma casual en esta carta del siglo XVI de un alto mando militar. Se encuentran muestras de un yeísmo emergente local con <los faios> y escritura como palabras fonológicas únicas de secuencias de preposiciones con otros constitu-

yentes, como se reconoce en <endicho> y <enel>, los cuales son característicos de una norma casual. También se encuentran usos de la norma formal con el caso de <f> como variante de <s> (Soto, 2013, p. 52) en <defta> para 'de esta', que siguió estando presente hasta el siglo XVIII (cf. RAE, 1741, p. 78).

Tabla 2

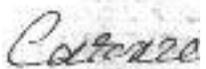
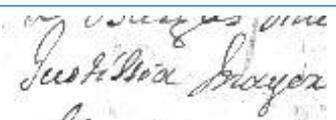
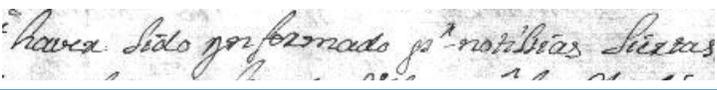
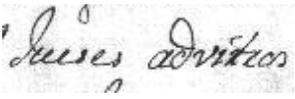
Gregorio Lasso de la Vega. AGN, Sección Colonia, Fondo Aduanas, leg. 1, ff. 726r-727r. 13/03/1687 (Cartagena de Indias, Bolívar, Colombia)		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<enel ayuntamiento defta ciudad>	En el ayuntamiento de esta ciudad
	<tales peticiones>	Tales peticiones
	<los faios>	Los fallos
	<reconozida endicho tribunal>	Reconocida en dicho tribunal

Fuente: Instituto Caro y Cuervo (2017-2021).

La Tabla 3 expone ejemplares tomados de la transcripción de un proceso judicial por parte de un escribano en el siglo XVIII. Son aspectos de la norma formal la escritura de consonantes dobles consecutivas, que era algo estipulado que, apenas un par de décadas atrás, se pedía comenzar a reducir en su uso porque ya se reconocía que no se encontraban fonemas geminados en ese periodo de tiempo desde la primera ortografía de la Real Academia Española (RAE, 1741, pp. 228-230). Lo mismo ocurre con la presencia de un grafema <h>, que ya no era un sonido reconocido a nivel auditivo en este siglo

(cf. Penny, 2000, pp.45-47). De la norma casual se reconoce el empleo de <s> para intentar reportar un seseo procedente del habla del español por parte de un indígena testigo de unos hechos de conducta criminal, así como la muestra de <d> al lado de <v> para dar cuenta de una incipiente asimilación entre consonantes consecutivas distintas a la común combinación de verbo en infinitivo con clítico (Lapesa, 1981, p. 391), el cual terminó reportándose de manera consistente en zonas del norte de Colombia durante los siglos XX y XXI (Nieves, 2002; Bernal y Díaz, 2017, p. 27; Orozco, 2023, p. 232).

Tabla 3

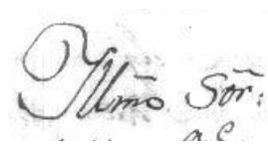
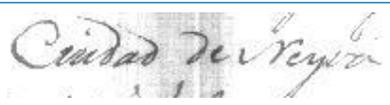
AGN, Sección Colonia, Fondo Caciques e indios, leg. 72, ff. 395r-400r. 14-20/11/1764 (Silos, Norte de Santander). Escrito por "Antonio de Soto", escribano. Testimonio de un indígena		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<catorze>	Catorce
	<justissia mayor>	Justicia mayor
	<haver sido informado por notissias siertas>	Haber sido informado por noticias ciertas
	<jueses advitros>	Jueces árbitros

Fuente: Instituto Caro y Cuervo (2017-2021).

En la Tabla 4 se da reporte de unos elementos de coexistencia de las normas formal y casual en la transcripción del testimonio de un hispanohablante criollo (descendiente de europeos asentados en América) por parte de un juez en un proceso judicial del siglo XIX. Es de la norma casual encontrar transcrita la asimilación de nasalidad en <informanme>, la escritura de la conjunción <e> con el verbo en una

sola palabra y un intento de simplificar la escritura del fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ con solo <v>. De la norma formal se encuentran las abreviaturas del primer fragmento para referir al 'ilustrísimo señor', el empleo de <h> y el empleo del grafema <y> para referir a la vocal /i/ en contexto interno de palabra.

Tabla 4

AGN, Sección Colonia, Fondo Caciques e indios, leg. 59, ff. 987r-1002r. 6/10-23/12/1818 (Timaná, Huila). Escrito por “Manuel Andrés Carvajal”, vicario y juez comisionado. Testimonio de un europeo-criollo		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<Ill[ustrisi]mo S[eñ]or>	Ilustrísimo Señor
	<einformanme>	E informarme
	<ciudad de Neyva>	Ciudad de Neiva
	<y habiendo llegado>	Y habiendo llegado

Fuente: Instituto Caro y Cuervo (2017-2021).

Lo que presentan estos testimonios históricos del periodo colonial es que en un mismo usuario pueden coexistir usos de normas ortográficas diferenciadas, como en la actualidad lo puede ser una persona que escribe para sus amigos en redes sociales de una manera y para la elaboración de una tesis de doctorado de otra. Cabe aclarar que a los funcionarios autorizados para hacer transcripciones de los procesos judiciales se les pedía que sus anotaciones guardaran la mayor fidelidad con lo dicho por los testimonios, lo que obligaba dejar algunos elementos de vocabulario y pronunciación tal cual se escuchaban que podrían haber sido emitidos por la víctima o el acusado (Taiano, 2011, pp. 184, 196), dejando consignados algunos vestigios de proximidad con la conciencia fonológica que se les conocen en la historia del español como “competencia escrita de impronta oral” (Oesterreicher, 1994, pp. 159-160; Stoll, 1996, p. 429). Además, los autores de las cartas en los primeros siglos expuestos también tuvieron acceso a alguna forma de aprendizaje sobre el sistema de escritura de la época, sea por algún religioso particular perteneciente a alguna congregación reconocida por la monarquía, como ocurrió con Catalina, o por una formación más constante en cuarteles y colegios, que es el caso de Gregorio Lasso de la Vega

(De Zamora, 1945, p. 329). Ello conduce a la necesidad de reflexionar sobre el papel que tiene la educación en el desarrollo de la escritura y lo que está aportando la historia del español en esa dirección, de lo cual se hace mención en el siguiente apartado.

6. Los vínculos de la educación con las normas ortográficas

En la segunda sección del artículo se informó de la influencia que ha tenido la conciencia fonológica en el reconocimiento de representaciones del sistema de escritura del español. En este apartado se informa de la existencia de dos normas ortográficas, la formal y la casual, siendo esta última la que guarda más cercanía con aspectos de la pronunciación de los diferentes siglos. Mientras el reconocimiento y la producción de sonidos del habla humana son aspectos que se desarrollan desde las semanas finales de un proceso de gestación (cf. Loría-Rocha, 2020, pp. 175-176), es en ambientes de formación con personas usuarias de los alfabetos con quienes se aprende a escribir (Navarro *et al.*, 2020, pp. 4-5), lo que conduce a considerar que se debe establecer un tipo de orientación diferente a lo relacionado con lo auditivo y lo articulatorio en la mente de los usuarios: la conciencia ortográfica.

La conciencia ortográfica se caracteriza por ser la capacidad de identificar y manipular los diferentes signos escritos en tanto pertenecientes a sistemas convencionales de representación visual sobre lenguas particulares (Rodríguez *et al.*, 2005, p. 9) y que se hace para afianzar formas de producir documentos que sean comprensibles y valorables como adecuadas para las diferentes circunstancias de comunicación (Díez y Güemes, pp. 2016, 439-440). Si bien puede emerger en la infancia dentro de un entorno escolar (Díaz y Cabeza, 2012, p. 99), también es posible que se desarrolle en procesos de alfabetización de la edad adulta, como fue el caso del método de educación de población obrera y campesina en Colombia que se llevó a cabo por la emisora Radio Sutatenza, de la Acción Cultural Popular (Rausch, 2012, pp. 94-95) o en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas en redes sociales, como la irrupción de talleres de escritura creativa en Sarmiento y Vargas (2020, p. 160).

En las universidades se exige la norma ortográfica formal como el modelo único de obligatorio uso, que ha de ser el sujeto de evaluación que los profesores valorarán en términos de lo correcto y lo incorrecto frente a los usos escritos de sus estudiantes, por lo cual aquellos elementos que difieren de esta norma, aun cuando pueden ser más cercanos a una impronta oral, se apreciarán de manera negativa (Rossi, 2023). Esta enseñanza, en tiempos recientes y del mundo digital, con la irrupción de cada vez más extensas producciones textuales en las redes sociales, se está interpretando como una situación de incrementos de déficits en la competencia escrita por parte de la población joven (Avendaño *et al.*, 2017; Sito y Moreno, 2021, pp. 159-161). No obstante, en el contexto colombiano, se han encontrado pocos reportes de enseñanza de ortografía en los recientes estándares de competencias del lenguaje para los niveles escolares básicos y de secundaria, quedando relegados a parte de los conocimientos que se deben obtener en noveno grado (MEN, 2006, p. 39), aunque sí se identifica la necesidad de fortalecer las habilidades de reconocimiento y producción entonativa durante los primeros tres años en primaria, que es parte del desarrollo de la conciencia fonológica (MEN, 2006, p. 32). Esta situación da cuenta de una

desconexión que se reconoce entre unos niveles de enseñanza y otros, y que requiere de propuestas de revisión de los estándares para poder superar estas dificultades.

Desde las reflexiones de la educación, se plantea el requerimiento pedagógico de presentar referentes reconocibles (*i.e.* de proximidad cognitiva con el contexto local, lo que también conlleva un proceso de sensibilización y aprendizaje de las dinámicas sociales del lugar por parte de los docentes) en los miembros de la comunidad para la que se enseña (Freire, 2005 [1970], pp. 113-114) y la producción de estrategias de segmentación con transición silábica para ir asociando los fonemas con los grafemas desde los primeros momentos del proceso de aprendizaje de la escritura (Freire, 1997 [1969], pp. 114-119). Desde los estudios sociolingüísticos, Labov (1972, pp. 237-240; 2012, pp. 267-276) postula la necesidad de informar sobre las normas lingüísticas vernáculas y sus posibles relaciones con maneras de uso más estandarizadas para su mayor comprensión y reconocimiento en las aulas, lo cual, por una parte, trata de reducir un conjunto de concepciones en el ámbito escolar que se han construido sobre una noción patologizadora de los usos lingüísticos que no obedezcan el modelo formal y, por otra, que se genere una mayor interiorización de la diversidad social de formas de hablar y escribir en miembros de diversas comunidades que comparten el mismo lugar.

Si se reúnen las postulaciones de los dos párrafos anteriores, se podría pensar en la recuperación de enseñar elementos para desarrollar una conciencia ortográfica en niveles previos a noveno grado, aunque con dos asuntos de contenido por revisar en su implementación: el primero, informando de la existencia de una norma ortográfica casual, ante la cual el estudiante va a encontrarse con más regularidad en ambientes digitales cotidianos, como las redes sociales, y con la cual puede identificar algunas proximidades con la conciencia fonológica con las cuales difiere de la formal. El segundo, que se relaciona con esta última norma, es que se puede considerar su enseñanza como un producto institucionalizado y que porta elementos que no dan cuenta de lo sonoro, sino de lo histórico, como se expuso previamente

con <v> y con <h>, además de recalcar su valor funcional en la atención a requerimientos de educación superior, del ejercicio laboral y de acceso a atención en entidades estatales o empresariales.

7. Síntesis final

Se ha observado que la conciencia fonológica, que se orienta desde la oralidad, se desarrolla desde las últimas semanas de gestación y se extiende a unidades que van más allá del fonema y la sílaba, sirviendo de un insumo pedagógico necesario para la consolidación de la conciencia ortográfica, que se implementa en ambientes de aprendizaje explícito, en particular, para el establecimiento de asociaciones mentales entre lo sonoro y lo grafemático, así como en la identificación de ciertos usos de la tilde o de la segmentación de las palabras en sílabas.

En la ortografía del español se reconocen dos normas: la formal, que incorpora símbolos institucionalizados y de algunos fonemas históricamente documentados (como <h>), con importancia como medio de necesario empleo en el ámbito académico, educativo y de dirección hacia las autoridades; y la casual, que trata de aproximar, mediante simplificaciones, parte de sus representaciones grafemáticas a las fonémicas actuales, pero que, en la actualidad, guarda vigencia en medios digitales con acceso a mensajería breve, inmediata y de pronta reacción. Estas variaciones en la escritura son hechos que pueden coexistir en documentos elaborados por las mismas personas, como se ha observado en producciones durante el periodo colonial entre los siglos XVI y XIX.

Existen asimetrías entre lo que se encuentra en los procesos de evaluación en la universidad y lo que se reconoce en los estándares de educación básica y secundaria a nivel de ortografía, además de que, en los tiempos recientes, se hace poco énfasis de su enseñanza en las escuelas. Ello conduce a proponer su incorporación más detallada en estos ambientes, pero con las postulaciones de añadir más información de contexto en el proceso, tanto de la funcionalidad de la norma casual como de la historicidad de la norma formal.

Como tareas pendientes de investigación, se encuentran las siguientes: podría llevarse a cabo alguna prueba piloto de esta formación en las normas ortográficas como electiva en alguna universidad, como componente de enseñanza en algún grado del nivel básico (e.g. cuarto o quinto) y como contenido recurrente en un par de cursos dentro del nivel secundario. A partir de ello, se pueden realizar comparaciones en el desempeño de procesos de comprensión y producción escrita entre un antes y un después de estas acciones didácticas. También, podría intentarse hacer ejercicios de identificación de posibles divergencias en los usos escritos, no en cuanto a divisiones tradicionales como la del grado de generalidad con que se exponen, esto es, error vs. equivocación (e.g. Sotomayor et al., 2017), sino, más bien, si estos se pueden reinterpretar como elementos de norma casual basados en aspectos de la conciencia fonológica que irrumpen en un uso más formal (e.g. el no escribir términos con <h> puede obedecer a que no se le identifica con sonido alguno en español) o no (e.g. el empleo de guiones después de las afirmaciones de los personajes en un relato, como *–Trabajo en la escuela– contestó Pepe–*). Ello podría motivar a la creación de estrategias de enseñanza distintivas para caracterizar estas situaciones con más precisión.

8. Referencias

- Alvar, M. (1982). La norma lingüística. En M. Alvar (Ed.), *La lengua como libertad y otros estudios* (pp. 37-55). Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Anónimo (2023). Meme. <https://n9.cl/z3sqe>
- Araya, J. (2019). Los Principios de la Conciencia Fonológica en el Desarrollo de la Lectoescritura Inicial. *Estudios sobre didáctica de lenguas extranjeras*, 30, 163-181. <https://n9.cl/ooxa9>
- Avendaño, W., Paz, L. y Rueda, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13(1), <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457>
- Aznárez, L., Munguía, G., Hossain, I. y Dos Santos, J. (2021). *Guía de lectura prosódica. Aspectos teóricos y prácticos para su implementación en ámbitos educativos*. Universidad Católica del Uruguay. <https://n9.cl/24qwo>

- Bernal, J. y Díaz, C. (2017). Caracterización panorámica del español hablado en Colombia: fonología y gramática. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 19-37.
- Catalá, N. (1989). Prescripción, norma e intuición. *Revista Española de Lingüística*, 19(1), 63-70.
- Cerdas, J., Chinchilla, A., Figueroa, A., Torres, J. y Valverde, G. (2013). *La conciencia fonológica en escolares que inician el proceso formal de la lectura y la escritura* [trabajo de grado inédito, Universidad de Costa Rica].
- Colantoni, L. y Cuervo, M. (2014). Clíticos acentuados. En L. Colantoni y C. Rodríguez (Eds.), *Perspectivas teóricas y metodológicas del español de la Argentina* (pp. 143-157). Vervuert.
- Coloma, C., Cobarrubias, I. y De Barbieri, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8(1), 59-69. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v8i1.21382>
- Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Editorial Gredos, S.A.
- De la Calle, A., Aguilar, M. y Navarro, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 22-41.
- De Melo, R. y Correa, J. (2013). Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura e Escrita por Adultos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 460-479.
- De Zamora, A. (1945). *Historia de la Provincia de San Antonio del Nuevo Reyno de Granada*. Editorial ABC.
- Díaz, M. y Cabeza, A. (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia e Investigación*, 22, 97-114.
- Díez, A. y Güemes, L. (2016). Normas y usos ortográficos: hacia el desarrollo de la "conciencia ortográfica". En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira. (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 438-448). Universidad de Alicante.
- Donegan, P. y Stampe, D. (1978). The Syllable in Phonological and Prosodic Structure. En A. Bell y J. Bybee. (Eds.), *Syllables and Segments* (pp. 25-34). North-Holland Publishing Company.
- Fallena, R. (2019). Algunas reflexiones entre imagen y escritura en la Alta Edad Media. El poder del monograma de Cristo y la *crux gemmata* en el Evangelionario de Lindisfarne. *Medievalia*, 51, 5-36.
- Fernández, E. (2015). La interacción lingüística en las redes sociales. Aspectos ortográficos. En E. Montoro. (Ed.), *Estudios sobre ortografía del español* (pp. 39-51). Axac.
- Foy, J. G. y Mann, V. (2001). Does strength of phonological representations predict phonological awareness in preschool children? *Applied Psycholinguistics*, 22(3), 301-325. <https://n9.cl/8qkxel>
- Freire, P. (1997 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Garde, P. (1972). *El acento*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Godoy, D. (2008). Por que ensinar as relações grafe-ma-fonema? *Revista Psicopedagogia*, 25(77), 109-119.
- Gómez, A. y Gómez, M. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37(150), 91-104.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(4), 43-59. <https://n9.cl/lxser>
- Holliman, A. J., Mundy, I., Wade-Woolley, L., Wood, C. & Bird, C. (2017). Prosodic awareness and children's multisyllabic word reading. *Educational Psychology*, 37(10), 1222-1241. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1330948>
- Hu, C. F. (2003). Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. *Language learning*, 53(3), 429-462.
- Hualde, J. y Colina, S. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge University Press.
- Instituto Caro y Cuervo. (2017-2021). *Corpus Documentos para la Historia Lingüística de Colombia. Primera versión*. Instituto Caro y Cuervo.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 57, 49-66. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822323>

- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2012). What is to be learned. The community as the focus of social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 10(2), 265-293.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Editorial Gredos, S.A.
- Leal, F. y Suro, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 729-757. <https://n9.cl/3xif88>
- Lloyd, P. (1987). *From Latin to Spanish. Historical phonology and morphology of the Spanish language*. American Philosophical Society.
- Loría-Rocha, M. (2020). Conciencia fonológica, un camino seguro hacia la lengua escrita: argumentación y estrategias. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 170-183. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2939>
- Manso, A. y Ballesteros, S. (2003). El papel de la agenda visoespacial en la adquisición del vocabulario ortográfico. *Psicothema*, 15(3), 388-394.
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Interdisciplinaria*, 28(1), 159-176.
- Martínez, M., Lago, L. y De León, A. (2016). El desarrollo de habilidades ortográficas de acentuación de las palabras. *Pedagogía profesional*, 14(1), 99-110.
- McFarlane, A. (1993). *Colombia before Independence. Economy, society, and politics under Bourbon rule*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional (Colombia). <https://n9.cl/7tiip>
- Montes, J. (1980). Lengua, dialecto y norma. *Thesaurus*, 35(2), 237-257.
- Murujosa, M. y Sevilla, Y. (2022). La asimetría sujeto/objeto en la comprensión de cláusulas de relativo en español: un recorrido empírico y teórico. *Lingüística*, 38(1), 47-68. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20220004>
- Nathan, G. (2008). *Phonology. A Cognitive Grammar Introduction*. John Benjamins B.V.
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandolos aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15(1-13). <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Nieves, R. (2002). Sobre la asimilación de consonantes en algunas áreas de la Costa atlántica colombiana (Córdoba, Sucre, Bolívar). En A. Schwegler, e Y. Moñino. (Coords.), *Palenque, Cartagena y Afro-Caribe: historia y lengua* (pp. 257-266). Max Niemeyer Verlag.
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92. <https://n9.cl/6onej9>
- Oesterreicher, W. (1994). El español en textos escritos por semicultos. Competencia escrita de impronta oral en la historiografía indiana. En J. Lüdke. (Comp.), *El español de América en el siglo XVII. Actas del Simposio del Instituto Ibero-Americano de Berlín* (pp. 155-190). Bibliotheca Ibero-Americana.
- Orozco, R. (2023). El español en Colombia. En F. Moreno-Fernández y R. Caravedo. (Eds.), *Dialectología hispánica/The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 227-240). Routledge.
- Penny, R. (2000). *Variation and Change in Spanish*. Cambridge University Press.
- Penny, R. (2002). *A History of Spanish Language*. Cambridge University Press.
- Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y Evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *RIDEP*, 33(1), 9-30.
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 93-111. <https://n9.cl/uhw1a>
- Querejeta, M. (2017). Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización. *Revista de Psicología*, 16, 13-29. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe003>
- Rada, N. (2012). La acentuación de palabras un enfoque didáctico metalingüístico. *Revista UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales*, 3(5), 83-115

- Rausch, J. M. (2012). Promoción de alfabetización en la frontera de los Llanos: la influencia de Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en el departamento del Meta, 1950 a 1990. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 46(82), 93-128. <https://n9.cl/1a3uy>
- Real Academia Española, RAE. (1741). *Orthographia española*. Real Academia Española. <https://n9.cl/q8jets>
- Real Academia Española-RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española-ASALE (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa Libros, S.L.U.
- Rodríguez, I., Márquez, M. y Estrada, Y. (2005). *El desarrollo de la conciencia ortográfica desde el enfoque comunicativo y funcional: una intervención psicopedagógica* [trabajo de grado inédito, Universidad Pedagógica Nacional, México].
- Rossi, M. (2023). Dificultades sociodiscursivas para la escritura académica en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 335-356.
- Ruiz, N. (2018). Análisis comparativo de dos cartas colombianas del siglo XVI. En M. Arnal, R. Castañer, J. Enguita, V. Lagüéns y M. Martín. (Coords.), *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, Volumen 2* (pp. 1999-2016). Diputación Provincial de Zaragoza e Institución "Fernando el Católico". <https://n9.cl/s5xck>
- Sarmiento, F. y Vargas, I. (2020). La Potentialité des plateformes virtuelles: un défi dans l'enseignement de l'écriture en FLE. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 7(1), 156-165. <https://doi.org/10.21500/23825014.4691>
- Sito, L. y Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- Soto, J. (2013). *La destrucción de Osorno, rebelión indígena en Chauracahuin, 1598-1604. Una aproximación, histórica, cultural y territorial*. Concurso Haz tu Tesis en Cultura.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 315-332. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200017>
- Stoll, E. (1996). Competencia escrita de impronta oral en la crónica soldadesca de Pedro Pizarro. En T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann. (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 427-446). Iberoamericana-Vervuert.
- Taiano, L. (2011). Infortunios de Alonso Ramírez: consideraciones sobre el texto y su contexto. *Bibliographica Americana. Revista interdisciplinaria de estudios coloniales*, 7, 180-200.
- Vachek, J. & Dubský, J. (2003). *Dictionary of the Prague School of Linguistics*. John Benjamins Publishing Company.
- Väänänen, V. (1968). *Introducción al latín vulgar*. Editorial Gredos, S.A.

El meme de Internet como recurso pedagógico para el fortalecimiento de la lectura crítica

The Internet Meme as a Pedagogical Resource for the Strengthening of Critical Reading

Gustavo Acevedo,¹ Alberto Anaya² y Yulia Cediél³

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.
Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de Investigación

Recibido: julio de 2023

Revisado: agosto de 2023

Aceptado: octubre de 2023

Autores

1 Magister en Ciencias de la Educación (Universidad de San Buenaventura), Filósofo (Universidad de Cartagena).
Correo: gaacevedov@miusbctg.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5055-1609>

2 Magister en Ciencias de la Educación (Universidad de San Buenaventura), Ingeniero de Sistemas (Politécnico Grancolombiano).
Correo electrónico: ajanayam@miusbctg.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7698-6592>

3 Magister en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira), Filóloga hispanista (Universidad de Antioquia).
Correo electrónico: yuliakatherine@gmail.com
yulia.cediél@udea.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0880-5172>

Cómo citar:

Acevedo, G., Anaya, A. y Cediél, Y. (2023). El meme de Internet como recurso pedagógico para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 52-63
DOI: [10.21500/23825014.6717](https://doi.org/10.21500/23825014.6717)

 OPEN ACCESS



Resumen

En este artículo se presenta el resultado de una investigación cuyo objetivo fue analizar el uso de los memes como recurso pedagógico para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de una institución educativa en Cartagena de Indias. En primer lugar, se identifican las problemáticas relacionadas con la lectura crítica a través de una fase de reflexión. Luego, se presenta el diseño e implementación de una estrategia didáctica que se basa en las problemáticas de comprensión e interpretación lectora. Para lo anterior, se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos como entrevistas, una prueba diagnóstica, secuencias didácticas y observaciones. La metodología empleada fue cualitativa, interpretativa y sociocrítica de investigación-acción. Con el objetivo de resolver los objetivos propuestos, la investigación se estructuró en tres fases: reflexión, planeación y ejecución, y evaluación de resultados. Para examinar la información recolectada en la fase reflexiva se utilizaron diferentes métodos de análisis y en conclusión, se encontraron aportes significativos en la implementación de la estrategia propuesta, especialmente, en la ampliación de la perspectiva crítica, comprensiva y analítica de los estudiantes sobre el uso y propósito de los memes, lo cual puede reflejarse en un mejor rendimiento en las pruebas nacionales (Icfes) cuando se propone el análisis de textos discontinuos.

Palabras clave: aprendizaje significativo, lectura crítica, meme, recurso pedagógico, textos discontinuos.

Abstract

This article presents the results of a research study aimed at analyzing the use of memes as a pedagogical resource to strengthen critical reading skills in eleventh-grade students at an educational institution in Cartagena. The study begins by identifying the issues related to critical reading through a

reflection phase. Subsequently, the design and implementation of a didactic strategy based on comprehension and interpretation problems are presented. Techniques and data collection instruments such as interviews, a diagnostic test, didactic sequences, and observations were used for this purpose. The methodology employed was qualitative, interpretive, and sociocritical research-action. It was structured into three phases: reflection, planning and execution, and evaluation of results, with the aim of addressing the proposed objectives. Differ-

ent methods of analysis were used to examine the information collected during the reflection phase. In conclusion, significant contributions were found in the implementation of the proposed strategy, particularly in expanding students' critical, comprehensive, and analytical perspectives on the use and purpose of memes, which may result in improved performance in national exams that involve the analysis of non-linear texts.

Keywords: Critical reading, Discontinuous texts, Meaningful learning, Meme, Pedagogical resource.

1. Introducción

Los niveles de comprensión lectora y lectura crítica son una de las principales problemáticas presentadas en los contextos educativos. En este aspecto, desde las aulas, es posible la implementación de estrategias diversas que posibiliten la atención de estas dificultades, dado que estos componentes impactan, de forma transversal, el rendimiento académico en las áreas de estudio. Adicionalmente, si no hay una intervención oportuna, estas problemáticas pueden impactar los procesos académicos de los estudiantes a largo plazo. En ese sentido, tal y como lo afirman [Restrepo, Aragón y Martínez \(2019\)](#),

la promoción del lenguaje escrito debe entenderse como un ejercicio de mediación sociocultural que va más allá del acto de alfabetización funcional y que influye en aspectos como la apropiación e intercambio cultural, la interacción y participación comunitaria y las posibilidades de realización de los individuos para que puedan vivir la vida que quieren. (p. 105)

De acuerdo con lo anterior, se encontró que es necesario realizar una intervención en un caso específico de una institución educativa ubicada en la ciudad de Cartagena de Indias. No obstante, se requiere conocer, de forma general, lo expuesto por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación – [Icfes \(2022\)](#) en lo relacionado con el “Informe nacional de resultados Saber 11”. Dicho documento revela los bajos resultados en el área de lenguaje obtenidos por los estudiantes del último grado de las distintas instituciones educativas del

país. Estos resultados se relacionan, principalmente, con las características socioeconómicas e impactan, posteriormente, como lo indican [Cisneros, Olave y Rojas \(2013\)](#), en su vida universitaria. Sin embargo, es importante considerar, como elemento pertinente, los distintos cambios y transformaciones que ha atravesado la educación colombiana en los últimos años, teniendo como referente más reciente la pandemia del COVID-19, que tuvo un impacto considerable en diversos ámbitos de la vida cotidiana y con el cual se demostró la importancia de integrar las TIC en los currículos ([Sarmiento y Vargas, 2020](#)). En consecuencia, los resultados de estas pruebas estandarizadas pueden reflejar múltiples aspectos que son transversales a la vida escolar.

En la fase diagnóstica, se determinó que los resultados obtenidos en lectura crítica en el contexto nacional, local e institucional en el último cuatrienio correspondiente a los años del 2018 al 2021, según datos proporcionados por [Icfes \(2023\)](#), no superaron el promedio de 60 puntos de 100 posibles en el área de lenguaje en lo referente a la prueba de lectura crítica; esta situación enciende las alarmas y permite realizar una reflexión sobre las estrategias utilizadas para la consecución del fortalecimiento de las competencias de lenguaje, principalmente, aquellas relacionadas a la comprensión de los diferentes tipos de textos. Estos resultados realizan un llamado a los docentes de esta área para focalizar la lectura crítica como un componente que debe ser mejorado y que, por lo tanto, requiere de especial atención.

El caso específico que se trabaja en este artículo corresponde a un grado undécimo, a saber 11-4, de una institución educativa de la ciudad de Cartagena de Indias. Al indagar sobre las características de los estudiantes, se encontró que demostraban poco interés por la lectura, especialmente, en los textos de formatos impresos como las obras literarias, libros de temáticas especializadas, periódicos, revistas, entre otros. Esta situación hace que a los jóvenes se les dificulte alcanzar un nivel de lectura más allá del inferencial, evidenciando dificultad a la hora de comprender textos presentados en diferentes formatos, como textos, imágenes, videos o mixtos. Lo anterior tiene un impacto en su rendimiento académico en las diversas áreas, dado que se asocian estos bajos niveles de lectura, de forma proporcional, con bajos niveles de rendimiento académico. Basados en esta situación, se planteó la posibilidad de llevar, a las aulas de clase, textos en formatos diferentes con el objeto de fortalecer la competencia de la lectura crítica.

En concordancia con lo anterior se formuló el siguiente interrogante: los memes como recurso pedagógico, ¿cómo fortalecen el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Cartagena de Indias? Esta pregunta permitió guiar la investigación hacia la innovación en las aulas a través del análisis del meme, como forma textual más cercana a los estudiantes, con el fin de fortalecer la lectura crítica. De esta manera se diseñó e implementó una estrategia didáctica que permitió fortalecer, mediante los memes, la lectura crítica en los educandos; finalmente, se evaluó la estrategia implementada mediante el proceso metodológico denominado triangulación, en donde se tomaron como referentes de análisis los resultados logrados en el diagnóstico, los aportes teóricos de autores relevantes con la temática tratada y los resultados alcanzados en la implementación de la estrategia didáctica.

En lo que concierne a los aportes teóricos, el presente artículo consideró que las categorías relacionadas con los memes, los recursos pedagógicos y lectura crítica fueron significativas para todo el desarrollo del proceso investigativo. Las contribu-

ciones de Dawkins (1993) en relación con el meme son fundamentales para el sustento teórico de este trabajo, dado que él manifiesta que este concepto está relacionado directamente con la memoria, explicando que se propagan fácilmente de un cerebro a otro. En el mismo sentido, realiza un comparativo muy interesante entre las características del meme y las funcionalidades de los genes, el autor expresó que, así como no todos los genes podían realizar sus propias copias o replicas, algunos memes tienen un éxito mayor que otros. Esta reflexión nos invita a considerar a utilizar con mayor frecuencia en los escenarios educativos este tipo de recursos sociales y cotidianos de gran impacto.

En lo que respecta al meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital Campillay (2016) indica que:

En Educación, todo meme puede ser utilizado para medir el progreso de aprendizaje tanto en una actividad evaluada (formal) o como herramienta didáctica (informal). La idea de estar construyendo permanentemente formas de diagnosticar y evaluar conocimiento, puede ser analizada eficaz y rápidamente mediante un uso dosificado. En este sentido, los memes tienen un poder de descripción y explicación en torno a un fenómeno, hecho o desarrollo cultural mucho más efectivo para la cultura juvenil, globalizada –y por ende hiperconectada– en el ámbito educativo del siglo XXI. (p. 5)

Es decir, los memes como recursos didácticos y académicos son herramientas fundamentales para el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes, no solo en el área de lenguaje, sino que, por su carácter social, puede ser utilizado en las distintas ciencias del saber, proporcionando así una articulación pertinente entre la distintas dinámicas sociales y los propósitos educativos planteados por cada una de las instituciones educativas.

Las investigaciones acerca de las problemáticas y necesidades educativas sobre la lectura crítica requieren innovaciones constantes en materia didáctica con el fin de atender a las necesidades particulares de los estudiantes. Adicionalmente, la articulación de diversas áreas, es decir, la interdisciplinariedad,

posibilita abordar una problemática desde múltiples perspectivas y, de esta manera, contribuir a su solución. De tal forma que, el mejoramiento de los niveles de lectura crítica requiere una articulación y un abordaje innovador que, con recursos como los memes, permiten impactar la realidad de los estudiantes y aportar así a un mejor rendimiento académico.

2. Metodología

En la metodología se estableció el modo hacer cualitativo, descrito por [Cisterna \(2007\)](#) como un método humanista en el sentido de que se guía por el deseo de conocer el tema de estudio y de empatizar con la situación particular de los sujetos estudiados. En el mismo sentido, [Cisterna \(2007\)](#) da a conocer que este modo de investigación es muy pertinente en el contexto escolar teniendo en cuenta que mediante esta metodología se puede analizar de manera significativa aspectos internos y externos de la realidad educativa, establecida esencialmente por el plano de la comunidad educativa, el aula, los aspectos de gestión y la cotidianidad.

Por otro lado, [Sampieri \(2018\)](#) expresa que:

Las investigaciones cualitativas suelen producir preguntas antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, puede variar en cada estudio. (p. 8)

En otras palabras, las afirmaciones anteriores revelan que el modo hacer cualitativo es una metodología asociada a lo social, educativo y cultural, de carácter reflexivo e interpretativo de los fenómenos y comportamientos de los sujetos en estudio; además, propone un escenario propicio para la implementación de técnicas e instrumentos de investigación donde los investigadores no solo los aplican, sino también, participan activamente junto a los diferentes actores que hacen parte del proceso investigativo para lograr los objetivos planteados.

2.1. Enfoque

En lo correspondiente al enfoque seleccionado se utilizó el *interpretativo* que siguiendo a

[Cisterna \(2007\)](#) “se basa principalmente en el valor de la comprensión entre el investigador y los sujetos de estudio, lo que permite orientar las acciones de interpretación y de aplicación, y que se expresa en los métodos cualitativos” (p. 5). Lo anteriormente expuesto está en concordancia con lo manifestado por [Vain \(2012\)](#) quien sostiene que para la realización de una interpretación asertiva de todo el proceso investigativo es fundamental tener en cuenta los elementos esenciales provenientes de las narraciones de los sujetos sociales que hacen parte de la investigación junto a las narraciones realizadas por los investigadores a partir de los eventos observados.

2.2. Modo saber

En cuanto al modo saber utilizado en el recorrido metodológico investigativo se tuvo en cuenta el sociocrítico, que de acuerdo con las palabras empleadas por [Unzueta Morales \(2011\)](#) consiste en que:

reúne la ideología y la autorreflexión para la construcción compartida de los conocimientos en un proyecto político cuyo propósito central es la transformación de las relaciones sociales por medio de la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas significativos de las comunidades, a partir de su propia actividad. (p. 107)

Este planteamiento permite inferir que, al igual que el enfoque interpretativo, el modo saber sociocrítico permite atender las problemáticas sociales tomando como principal insumo las propias dinámicas contextuales de la comunidad intervenida, por tal motivo, se convierte en un elemento significativo dentro del proceso investigativo cualitativo teniendo en cuenta que posibilita la obtención de transformaciones asertivas utilizando estrategias pertinentes de atención social.

2.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación utilizado fue la investigación acción, basada en los lineamientos de la Investigación Acción Pedagógica (IAP), propuesta por [Gómez \(2003\)](#), la cual tuvo como propósito principal transformar las prácticas pedagógicas docentes evidenciadas en los resultados obtenidos en la implementación de la propuesta investigativa; asimismo, el autor antes en mención propuso tres fases que

fueron determinantes para el logro de los objetivos de investigación planteados, estas fases fueron: fase de reflexión sobre un área problemática, fase de planeación y ejecución de acciones y la fase de evaluación de resultados.

En lo correspondiente al presente artículo, se tomó como referente de análisis solo la fase diagnóstica relativa a la reflexión sobre un área problemática y las técnicas e instrumentos metodológicos utilizados. Cabe anotar que la investigación contó con una población de 144 estudiantes establecida por el número total de los estudiantes de undécimo grado pertenecientes a la institución educativa intervenida. En el mismo sentido, para la selección

de la muestra, se tuvo en cuenta el tipo homogénea. Según [Sampieri \(2018\)](#), este tipo de muestra consiste en que “Esta selección las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar, o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (p. 431).

Como se muestra a continuación en la Tabla 1, la selección correspondió a los estudiantes del grado 11-04 (24 estudiantes), quienes, como dice el autor, comparten características semejantes en lo que respecta a su estrato social y sus edades, las cuales oscilan entre los 15 y los 18 años.

Tabla 1. Población y muestra

<p>Población: 144 estudiantes pertenecientes al grado 11.</p> <p>11-1 37 Estudiantes 11-2 35 Estudiantes 11-3 36 Estudiantes 11-4 36 Estudiantes</p> <p>Total: 144 Estudiantes</p>	<p>Muestra: 26 Estudiantes pertenecientes a 11-4</p>
---	---

Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a las técnicas utilizadas se seleccionaron la entrevista y la observación; sobre la primera [Cisterna \(2007\)](#) expresa que la principal intención en su implementación es “que el investigador lo que pretende es deducir (inferir) información, sistematizarla, darle una organización, para luego proceder a su interpretación, de acuerdo con las finalidades de su investigación” (p. 123). Asimismo, sobre la segunda [Sampieri \(2018\)](#) sostiene que “El investigador mantiene experiencias directas con los participantes y el ambiente” (p. 464).

Los instrumentos correspondieron al test diagnóstico y permitieron identificar las principales dificultades en lo que respecta a la comprensión de textos, especialmente a los textos discontinuos; también, se utilizó el modelo de pauta de entrevista planteado por [Cisterna \(2007\)](#) que también hace parte del diagnóstico y, a su vez, permitió servir de insumo pertinente tanto para el análisis del planteamiento del problema como para el diseño de la

estrategia didáctica; se implementó la estrategia pedagógica mediante una secuencia didáctica propuesta por [Díaz-Barriga \(2013\)](#) que tuvo como objetivo principal establecer una serie de actividades en diferentes momentos los cuales permitieron fortalecer las competencias interpretativas y comprensivas textuales en los estudiantes seleccionados de undécimo grado.

Finalmente, para la realización del seguimiento de las actividades propuestas en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica, se utilizó el instrumento denominado guía de observación propuesto por [Cisterna \(2007\)](#), dado que permitió a los docentes investigadores recopilar todos los eventos y elementos pertinentes transcurridos en cada una de las actividades propuestas en las sesiones planteadas.

A continuación, en Tabla 2 se señalan los instrumentos aplicados y sus respectivas fuentes.

Tabla 2. Instrumentos de investigación

Instrumento	Autor
1. Test diagnóstico	Elaboración propia, referente MEN (2018)
2. Modelo de pauta entrevista	Cisterna (2007)
3. Secuencia didáctica	Diaz-Barriga (2013)
4. Guía de observación	Cisterna (2007)

Fuente: elaboración propia.

Fase 1. Reflexión sobre un área problemática

Esta fase estuvo relacionada con el primer objetivo específico de la investigación, y orientada a identificar las principales problemáticas relacionadas con la lectura crítica en los estudiantes de undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Cartagena de Indias. Se implementó el test diagnóstico y entrevista a los docentes y con ello se establecieron cuáles fueron los principales factores donde los educandos tuvieron mayores problemas con respecto a la comprensión de textos discontinuos. Para el diseño e implementación de la estrategia propuesta, se realizó el test diagnóstico correspondiente a la interpretación de los textos discontinuos relacionados a preguntas referentes de las pruebas saber 11; algunas de ellas fueron adaptadas a las necesidades y objetivos propuestos para la actividad diagnóstica, lo cual proporcionó información relevante.

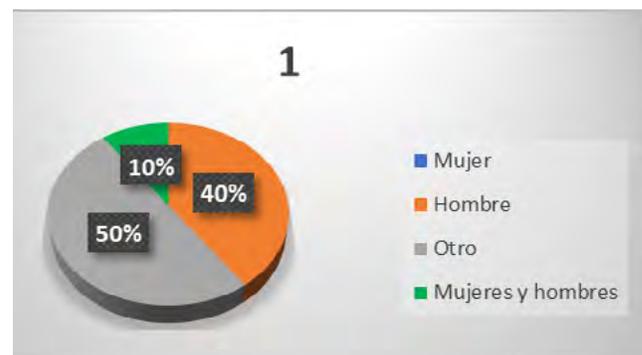
En lo que respecta a la implementación del modelo de pauta de entrevista es importante destacar en primer lugar, que este instrumento estuvo basado por el modelo de pauta propuesto por Cisterna (2007), en segundo lugar, cabe anotar que se le realizó una serie de adaptaciones para poder obtener los propósitos definidos en el primer objetivo de la investigación; finalmente, las preguntas se diseñaron teniendo en cuenta las tres categorías pertenecientes a la investigación, a saber: recurso pedagógico, lectura crítica y el meme. La finalidad radicó en identificar las principales dificultades que presentan, tanto estudiantes como docentes, en la comprensión e interpretación de textos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Resultados

El análisis de los resultados se realizó en dos etapas. La primera fue la correspondiente al análisis de los datos recolectados en la fase diagnóstica o de reflexión sobre un área problemática; la segunda parte corresponde a la interpretación de los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica propuesta.

En lo que respecta al análisis del primer instrumento de recolección de información denominado test diagnóstico se tomaron como referentes de análisis dos preguntas; una de ellas muestra que la mayoría de los estudiantes contestaron incorrectamente y la otra, por el contrario, da a conocer que la mayoría de los educandos contestaron de forma correcta como se ilustra en las figuras que se muestran a continuación:

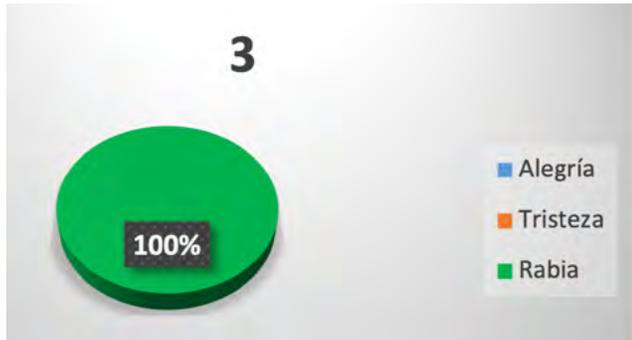
Figura 1. Pregunta 1. Identifique en la imagen los sexos encontrados



Fuente: elaboración propia.

Interpretación de la gráfica: solo 1 de 10 estudiantes relacionó correctamente los sexos de hombre y mujer mostrados en la imagen.

Figura 2. Pregunta 3. ¿Cuál es el estado de ánimo de la multitud?



Fuente: elaboración propia.

Interpretación de la gráfica: El 100% de los estudiantes reconoció correctamente el estado de ánimo de la multitud ilustrada en la imagen.

De las gráficas mostradas se pudo interpretar que, en lo que respecta al análisis de las preguntas de tipo literal, los estudiantes presentaron menor dificultad en su resolución, frente a aquellas pregun-

tas relacionadas a las interpretaciones inferenciales y críticas. Estos elementos diagnosticados fueron determinantes para la selección de los memes que hicieron parte significativa en el diseño e implementación de la estrategia didáctica.

Asimismo, para el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes del área de lenguaje del grado 11 de la institución educativa intervenida, se utilizó el instrumento denominado unidades de análisis (Sampieri, 2018), este tuvo como principal objetivo relacionar elementos convergentes encontrados en cada una de las preguntas realizadas a los sujetos entrevistados; también, es importante anotar que se trató de una herramienta adaptable a las necesidades y propósitos del contexto investigativo intervenido.

A continuación, se tomó como referente la pregunta 3 estructurada en la entrevista con su respectiva interpretación mediante las unidades de análisis que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Unidades de análisis (Sampieri, 2018)

Participantes	Método de recolección de datos	Unidades de análisis (Preguntas de entrevistas)	Convergencia de los participantes
Categoría: recursos pedagógicos.			
Docentes	Entrevista	<p>3. ¿Cuáles han sido las principales dificultades encontradas en la escuela para la implementación de los recursos pedagógicos?</p> <p>a. Los recursos tales como disponibilidad del aula múltiple, la conectividad no es la apropiada, entre otras.</p> <p>b. Ausencia de espacio audiovisuales.</p> <p>c. En muchas ocasiones toca cubrir los gastos del material impreso.</p> <p>d. Los libros de apoyo son viejos y desactualizados.</p>	<p>a. D1, D3, D4</p> <p>b. D2</p> <p>c. D4</p> <p>d. D4</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Sampieri (2018).

En lo que respecta al análisis de las entrevistas realizadas a los docentes del área de lenguaje de grado 11 de la institución educativa intervenida mediante el instrumento de interpretación de información denominado unidades de análisis basado en Sampieri (2018), en primer lugar, se tuvo en cuenta

qué personas participarían; en segundo lugar, se tomó en consideración el método de recolección de la información que para este caso específico fue el modelo de pauta de entrevista planteado por Cisterna (2007); también, se tuvo en cuenta cada una de las preguntas formuladas, partiendo de que estas

fueron elementos esenciales para el análisis y selección de las unidades interpretadas. Además, se consideraron las convergencias de las respuestas de los participantes por cada una de las preguntas.

Para mejor comprensión de lo expuesto, se tomó como ejemplo la pregunta 3 de la entrevista estructurada, la cual estuvo enunciada de la siguiente manera ¿Cuáles han sido las principales dificultades encontradas en la escuela para la implementación de los recursos pedagógicos?, en primer lugar, se tuvieron en cuenta cada una de las respuestas proporcionadas por los docentes y se clasificaron los elementos importantes, en segundo lugar, se agruparon los elementos seleccionados en grupos convergentes, tal es el caso que en relación a la pregunta 3, el D1, D2 y D4 confluyeron en que los recursos tales como disponibilidad del aula múltiple, la conectividad no es la apropiada, entre otras. Finalmente, estos análisis fueron utilizados como elementos significativos y pertinentes en las conclusiones.

Para concluir, se analizaron los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica propuesta, estos mostraron un avance significativo en lo concerniente al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de undécimo grado mediante el análisis de los memes como recurso pedagógico. Lo descrito quedó evidenciado en la interpretación de los resultados obtenidos mediante un análisis cuantitativo y otro cualitativo, los cuales presentamos a continuación:

Figura 3. Pregunta 5. ¿Cuál fue la acción cometida por el niño, en la cual es amonestado por el adulto?



Fuente: elaboración propia.

Interpretación de la gráfica: en lo concerniente a la pregunta 5 de la estrategia pedagógica propuesta 23 estudiantes de 26 infririeron correctamente la acción cometida por el niño; es decir hubo un avance significativo en lo relacionado a la interpretación de preguntas de nivel inferencial, mostrando que un 88,46% de los educandos que realizaron la actividad contestaron correctamente; situación contraria con lo reflejado en los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica relacionados con tipo de preguntas de nivel inferencial.

En el mismo sentido, y en lo concordante con las preguntas de nivel inferencial, se tuvo como referente de mejoramiento la pregunta: ¿Se puede inferir de la imagen que la situación se desarrolla en?

Figura 4. Pregunta 6. ¿Se puede inferir de la imagen que la situación se desarrolla en?:

Opciones: A. La escuela B. Restaurante C. Casa D. Sitio de reclusión



Fuente: elaboración propia.

Interpretación de la gráfica: El 100% de los estudiantes infrió donde se desarrolló la acción. También, esta pregunta se evidenció un avance significativo en lo referente al desarrollo de las competencias interpretativas lectoras de los estudiantes seleccionados.

Para el análisis cualitativo de la cuarta sesión se tuvo en cuenta, en primer lugar, el instrumento denominado guía de observación, en segundo lugar, en cuanto a la identificación de los tipos de memes que los estudiantes clasifican con claridad, los memes propuestos en la sesión, según la tipología trabajada, señalando características de los mismos. En

tercer lugar, y de acuerdo con el meme como recurso pedagógico se observó que los estudiantes manifestaron interés y participación activa en la sesión trabajada, en el caso específico de un meme alusivo al uniforme de la empresa Terpel y su mensaje, realizaron un símil, manifestando la lucha en su institución educativa respecto a la apropiación de los símbolos escolares y el uso incorrecto del uniforme escolar por parte de algunos estudiantes. Igualmente, en lo correspondiente a la lectura crítica, identificaron elementos explícitos sin dificultad, denotaron elementos implícitos, indicando el mensaje que el autor quería transmitir y relacionaron situaciones de acción, tiempo y lugar de los memes, con eventos trascurridos en otros contextos.

Finalmente, en lo que hace referencia a la actividad de creación de memes por parte de los educandos, se pudo determinar que los estudiantes articularon de manera asertiva la creatividad, imaginación, intertextualidad, características y tipos de memes, elementos fundamentales en el desarrollo de toda la secuencia didáctica; asimismo, es importante resaltar que, además de la utilización inicial que estos le daban a los memes, que en su totalidad era de manera de entretenimiento y ocio, con la implementación de la estrategia didáctica ampliaron su perspectiva crítica, comprensiva y analítica sobre el uso y finalidad de los estos, inclusive realizando relaciones interesantes entre ellos y los textos discontinuos propuestos por el MEN en lo concerniente a las pruebas de lenguaje.

4. Discusión

Para la discusión del presente artículo fue necesario establecer relaciones entre el análisis de los resultados que surgen de las preguntas de investigación y los resultados obtenidos en la implementación de la estrategia pedagógica denominada secuencia didáctica, con el propósito principal de realizar una interpretación crítica de las distintas dinámicas surgidas durante el proceso metodológico.

En efecto, para obtener un diálogo pedagógico reflexivo, fue preciso realizar una relación entre algunas preguntas realizadas a los docentes en la fase de reflexión sobre un área problemática, la cual

correspondió específicamente a las dificultades presentadas en la lectura crítica por los educandos de undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Cartagena de Indias, con los resultados logrados en la implementación de la secuencia didáctica. En lo que corresponde a la pregunta ¿Cuáles han sido las principales dificultades encontradas en la escuela para la implementación de los recursos pedagógicos? se lograron hallar respuestas convergentes y otras complementarias relacionadas con las dificultades mencionadas.

Por medio de las respuestas concordantes se pudo demostrar que los recursos disponibles por la institución educativa intervenida tales como, sala múltiple, sala de informática, conectividad, equipos de cómputos y otros dispositivos electrónicos, no son los más apropiados y óptimos para su uso; por tal motivo, fue pertinente proponer una estrategia didáctica mediada por los memes como recurso pedagógico para fortalecer la lectura crítica, asimismo, cabe anotar; que por su flexibilidad, adaptación a cualquier tipo de dispositivos y fácil divulgación, los memes se convierten en elementos significativos e interdisciplinarios dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a su carácter social y crítico. Reforzando la tesis de [Campillay \(2016\)](#) quien señala que los memes son capaces de describir eventos y hechos de un desarrollo cultural, lo que es particularmente efectivo en la cultura juvenil y, por tanto, muy relevante para la educación en la actualidad.

En el mismo sentido, y en lo que hace referencia a la pregunta ¿De qué manera la escuela promueve la lectura crítica?, las respuestas de los docentes estuvieron relacionadas en primer lugar, con que cada uno de ellos en su área utiliza herramientas para promover la lectura crítica, en segundo lugar, que a través de la planeación por áreas donde el enfoque lector es prioritario. Cabe anotar que uno de los docentes no respondió a la pregunta formulada. De lo anterior se pudo inferir que la institución educativa no contaba con una propuesta pedagógica interdisciplinaria que atendiera las principales dificultades presentadas por los estudiantes en lo que corresponde al desarrollo de las competencias lectoras críticas y comprensivas.

La adaptación de los métodos de promoción de la lectura corresponde a las realidades de las comunidades sin dejar de ser innovadoras (Restrepo et al., 2019); por tanto, es necesario contar con un esquema o plan de acción que permita innovar, al tiempo que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes. Restrepo et al., (2019) evaluaron y dieron evidencias exitosas de proyectos que contaron con el apoyo internacional. Pero, en el contexto de zonas marginales como en la que se ubica la institución educativa focalizada, donde no se cuentan con dicho apoyo, o con recursos necesarios para su implementación, cabe tener en cuenta los medios disponibles, de uso habitual y de fácil aceptación por parte de los estudiantes como puede ser el meme de Internet; recurso pedagógico resaltado por investigadores como De la Hoz (2022) quien señala que los memes de Internet no son textos inofensivos y sin relevancia ya que contienen creencias y valores usados con intenciones ideológicas, y quien ha centrado su investigación a nivel universitario resaltando la importancia del meme de Internet como recurso pedagógico promotor de la lectura crítica, y de su potencial uso en niveles de escolaridad.

Por lo anterior, el desarrollo del proceso investigativo implementado, en primer lugar, transformó el quehacer pedagógico de todos los docentes que hicieron parte del mismo, en segundo lugar, el trabajo académico fortaleció las competencias correspondientes al trabajo colaborativo y en equipo, no solo del cuerpo docente, sino de los estudiantes en general.

Finalmente, esta estrategia pedagógica permitió identificar cuáles fueron las principales problemáticas que los estudiantes de grado undécimo presentaban con relación a la comprensión de textos de carácter crítico, para, luego, diseñar e implementar una secuencia didáctica mediada por actividades referentes al análisis de tipo de textos discontinuos, tal es el caso específico los memes, para en últimas instancias fortalecer las competencias y habilidades de lectura y su comprensión en los estudiantes seleccionados.

5. Conclusiones

La propuesta discursiva de este artículo se basó solo en la recolección, análisis e interpretación de infor-

mación trabajada en la fase de reflexión sobre un área problemática, para lo cual se develaron las siguientes conclusiones.

En lo que concierne a la utilización de los instrumentos de recolección implementados, el test diagnóstico y el modelo de pauta de entrevista resultaron ser elementos significativos para el diseño de la estrategia didáctica propuesta y su posterior ejecución; teniendo en cuenta que, por medio de los mismos, se identificaron las principales problemáticas relacionadas con la comprensión de textos de carácter crítico en los estudiantes de undécimo grado de la institución educativa intervenida. Asimismo, los instrumentos permitieron realizar un análisis contextual sobre la disposición de los ambientes de aprendizajes infraestructurales y tecnológicos con que contaba la institución educativa seleccionada; es así como se decidió establecer los memes como principal recurso pedagógico para fortalecer la lectura crítica.

También, se pudo concluir que con la implementación de la estrategia didáctica se logró mejorar el nivel de comprensión, análisis, interpretación, deducción y reflexión, elementos sumamente importantes no solo en el ámbito educativo, sino en cualquier tipo de contexto donde los estudiantes deban hacer uso de la palabra como un elemento que les permite intervenir en la vida pública. Además, se desarrollaron competencias comunicativas adecuadas para hacer un mejor uso de las relaciones interpersonales y sociales. Igualmente, se fortalecieron los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica pedagógica docente en relación con el desarrollo del aprendizaje significativo estudiantil.

Se plantea que la integración de los memes, como un formato de texto no convencional, propio de las redes sociales, con características multimodales, permite impactar en el nivel de lectura de los estudiantes. Al ser un formato visual y conciso, los memes pueden captar la atención de los estudiantes y motivarlos a leer y comprender el contenido. Además, pueden ayudar a que los estudiantes desarrollen habilidades de alfabetización digital y a familiarizarse con diferentes formas de comunicación

e interacción en línea, lo cual es fundamental para el desarrollo de ciudadanías digitales.

Los memes de Internet pueden hacer que la lectura sea más entretenida y atractiva, lo que puede aumentar su motivación y compromiso con ella. Al utilizar un formato que les resulta familiar y relevante, los estudiantes pueden sentirse más conectados con el contenido y tener una mejor comprensión de lo que están leyendo.

Por último, se plantea que los memes pueden ser una herramienta útil para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis. En consecuencia, al interactuar con los memes, los estudiantes pueden reflexionar sobre el mensaje que se está transmitiendo, identificar los elementos estructurales y analizar cómo se utiliza el lenguaje y las imágenes para transmitir ideas. Esto puede ayudarlos a desarrollar habilidades de interpretación y comprensión de textos en los diversos espacios sociales en los que se desenvuelven.

6. Referencias

- Campillay, E. V. (2016). El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. *Revista Educación y Tecnología*, 2(8), 1-15.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe.
- Cisterna Cabrera, F. (2007). Métodos de investigación cualitativa en educación. Guía teórico-práctica. Concepción: Universidad del Bío Bío. [https://www.academia.edu/28495730/FRANCISCO_FRANCISCO_FRANCISCO_CISTERNA_CABRERA_CISTERNA_CABRERA_CISTERNA_CABRERA_CISTERNA_CABRERA](https://www.academia.edu/28495730/FRANCISCO_FRANCISCO_FRANCISCO_CISTERNA_CABRERA_CISTERNA_CABRERA_CISTERNA_CABRERA)
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/tcarmona/files/2010/08/DAUKINS-1989-EL-GEN-EGOISTA.pdf>
- De la Hoz, D. (2022). *¿Cómo leer Memes de internet de modo analítico y crítico?: Una propuesta para docentes de lenguaje*. Cartagena de Indias: Alpha Editores.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, consultada el, 10 (04), 1-15. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Gómez, B. R. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y educadores*, (6), 91-104. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). Informe nacional de resultados del examen Saber11° 2021. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe_nacional_de+resultados_Saber11_2021.pdf/68ccc718-dc51-71de-5693-bb907477fa87?t=1655481600171
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2023). Niveles de desempeño prueba lectura crítica. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10065230/Niveles+de+desempe%C3%B1o+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+11.%C2%BA+2022.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2018). *Cuadernillo de preguntas Saber 11 °*. Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo Pérez, K., Aragón, A. y Martínez, A. (2019). El Coronel sí tiene quien le lea: Cooperación internacional en proyectos innovadores de lectura. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 6(2). 87-107. DOI: [10.21500/23825014.4370](https://doi.org/10.21500/23825014.4370)
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sarmiento Sequeda, F. y Vargas González, I. (2020). La Potentialité des plateformes virtuelles: un défi dans l'enseignement de l'écriture en FLE. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 7(1). 156-165. DOI: [10.21500/23825014.4691](https://doi.org/10.21500/23825014.4691)
- Unzueta Morales, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4 (2), 105-144. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rii/v4n2/v4n2a06.pdf>

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45. https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/83/146

Análisis sobre la producción y percepción del simbolismo sonoro corpóreo e imitativo en adolescentes bilingües del Montessori British School de Bogotá a partir de encuestas virtuales

Analysis on Production and Perception of Corporeal and Imitative Sound Symbolism in Bilingual Adolescents of Montessori British School of Bogota from Virtual Surveys

Natalia Isabel Achipis Merchán¹

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.
Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de investigación

Recibido: septiembre de 2023

Revisado: octubre de 2023

Aceptado: diciembre de 2023

Autora

¹ Magistra en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo (Colombia). Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Minuto de Dios (Colombia). Docente de la Universidad La Gran Colombia (sede Bogotá).

Correo electrónico: natalia.achipis@ugc.edu.co

natuchik@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4688-5446>

Cómo citar:

Achips Merchán, N. I. (2023). Análisis sobre la producción y percepción del simbolismo sonoro corpóreo e imitativo en adolescentes bilingües del Montessori British School de Bogotá a partir de encuestas virtuales. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 64-78
DOI: [10.21500/23825014.6719](https://doi.org/10.21500/23825014.6719)

 OPEN ACCESS



Resumen

Este artículo da cuenta del simbolismo sonoro corpóreo e imitativo encontrado en el Montessori British School de Bogotá. El primer tipo de simbolismo sonoro se entiende como la manera sonora de expresar estados de ánimo o reacciones fisiológicas que, generalmente, se han definido bajo la categoría de interjecciones. El simbolismo sonoro imitativo surge de intentar replicar propiedades auditivas externas a la persona, bien sea en forma de onomatopeyas o en efectos de sonido. Los datos se obtuvieron por medio de encuestas realizadas a 124 adolescentes, tanto hombres como mujeres, quienes se hallaban cursando los últimos tres grados de secundaria. Los resultados se revisaron mediante métodos de estadística descriptiva y pruebas inferenciales. Se encontró que el inglés incide en los resultados de producción de simbolismo sonoro corpóreo, en particular, en la creación de formas no duplicadas. En las pruebas en español se identificó la presencia constante de monosílabos para expresar reacciones emotivas a diferentes situaciones. Frente al simbolismo sonoro imitativo, se encontró en las mujeres mayor uso de monosílabos, y en los hombres empleo recurrente de formas no duplicadas de más de una sílaba. Con ello, se da cuenta de la importancia que pueden tener las variables sociales en procesos de categorización.

Palabras clave: simbolismo sonoro corpóreo; simbolismo sonoro imitativo; población adolescente bilingüe español-inglés; pruebas de producción y percepción; Montessori British School de Bogotá.

Abstract

This article describes the corporeal and imitative sound symbolism found at the Montessori British School in Bogota. The

first type of sound symbolism is understood as the auditory expression of moods or physiological reactions, typically categorized as interjections. Imitative sound symbolism arises from attempting to replicate external auditory properties, either in the form of onomatopoeias or sound effects. Data were obtained through surveys conducted with 124 adolescents, both male and female, in the final three grades of High school. The results were analyzed using descriptive statistical methods and inferential tests. It was found that English influences the outcomes of corporeal sound symbolism production, particularly in the creation of non-duplicated

forms. In Spanish tests, a constant presence of monosyllables was identified to express emotional reactions to different situations. Regarding imitative sound symbolism, women exhibited a higher use of monosyllables, while men recurrently employed non-duplicated forms of more than one syllable. This highlights the significance of social variables in categorization processes.

Keywords: corporeal sound symbolism; imitative sound symbolism; Spanish-English bilingual adolescents; production and perception tests; Montessori British School of Bogota.

1. Introducción

Los estudios cognitivos en lingüística se centran en las maneras en que se categorizan los referentes (Rosch, 1978; Hilferty y Cuenca, 1999) en dimensiones como la sonora, gramatical, etcétera. Dentro de este conjunto de estudios, los que se destacan por investigar sobre las propiedades sonoras más empleadas para dar cuenta de lo que denotan y connotan los referentes se encuentran agrupados dentro de la categoría del simbolismo sonoro (Chan, 1996).

El simbolismo sonoro surge del hecho de que cada lengua utiliza sonidos o propiedades melódicas o rítmicas que guardan similitudes con algunas propiedades de las acciones, los sonidos de objetos o de animales, entre otros. De igual modo, el manifestar estados físicos o estados de ánimo también se puede hacer a partir de ciertos constituyentes fonéticos (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2016). Para efectos de este estudio, se trabajan con dos clases de simbolismo sonoro, las cuales surgen de vivencias en las que los sentidos categorizan experiencias de manera inmediata: el corpóreo y el imitativo (Hinton et al., 1994). Estos suelen estar asociados a las interjecciones y a las onomatopeyas, respectivamente, en reflexiones cognitivas más recientes (Bernardi, 2014). Esto se puede manifestar en términos de monosílabos (e.g. ¡auch! para referir a una reacción a un golpe), bi o polisílabos duplicados (e.g. jajajaja para la risa), o bi o polisílabos con material sonoro diferente en cada sílaba (e.g. achú para un estornudo en

español). Su carácter simbólico yace en que, aunque se encuentran registros en las lenguas que se conocen, estos pueden variar entre un sistema y otro.

El simbolismo sonoro imitativo refiere a las onomatopeyas y algunos sonidos ambientales que pueden ser representados por expresiones que también conservan similitudes acústicas con lo referido (e.g. guau-guau conserva el ritmo de una expresión percibida por el hispanohablante como “emitida dos veces” por el perro). Las muestras de este tipo de simbolismo sonoro proporcionan una base motivada para nombrar y crear nuevos elementos de vocabulario (e.g. Ballester, 2007, p. 309). En este caso, el referente es externo al cuerpo, aunque conserva mucho de la sensibilidad e inmediatez frente a lo que se pretende representar. Aquí se evalúa no solo si se cumplen con determinadas disposiciones silábicas (e.g. monosílabos para los sonidos más abruptos, como el ¡pam! o ¡pum! de los cómics en español), sino también segmentales (cf. Childs, 2015, p.286). Sin embargo, de manera similar a lo que ocurre con el simbolismo corpóreo, también se encuentran variaciones de lengua a lengua (cf. Moravcik, 2013, p.29).

Los estudios cognitivos no solo se están interesando por el cómo se categorizan referentes con propiedades sonoras en una lengua, sino también en el bilingüismo. Para Jakobson (1963, p.35, citado en Signoret, 2003), esto último constituye un eje fun-

damental en la comprensión del uso del lenguaje humano, en tanto permite dar cuenta de la interacción de los factores sociales, culturales, neurológicos y conductuales, los cuales inciden en la producción de léxico, gramática y pragmática de cada una de las lenguas que se emplea en los eventos comunicativos.

Para este estudio, realizado con participantes adolescentes bilingües español-inglés, en la siguiente sección se procede a hacer una exposición sobre los antecedentes que se tienen frente al tratamiento del simbolismo sonoro corpóreo e imitativo, con el propósito de dar relevancia a las variaciones que se presentan entre dos lenguas, así como en lo que se conoce de estos fenómenos en español y en inglés.

2. Estado del arte

Montes (1971) afirma que los gritos que produce un niño parecen no ser controlables. Por esta razón, el simbolismo corpóreo se manifiesta en el uso de monosílabos con consonante oclusiva y una vocal (C + V), a veces, acompañado de prolongación vocálica (e.g. *má* para algo tranquilo, pero *maaaa* para pedir algo urgente). Asimismo, Rebollo (1994) compiló un acervo de interjecciones, entre las que se encuentran *ay* como un monosílabo para expresar dolor o *pfff* para expresar molestia o calor excesivo. No se encuentran bisílabos duplicados para expresar algún tipo de sentimiento, pero sí se manifiesta un término como *jopo*.

Sundmark (2019) señala que existen dos tipos de interjecciones, la primera se encuentra en *mm-hmm*, que se utiliza en oraciones con funciones muy variadas. La segunda es la regular, que se encuentra en ítems léxicos como *yeah*, *alas* y *bye!* u otras unidades como *oh*, *ha* y *uh-huh*. Además, Eckert (2010) documenta el valor de redondeamiento, en inglés, de la vocal en /o/ y el uso de /a/ con intensidad en diptongos como representación del afecto por parte de mujeres adolescentes respecto de hombres que les agradan.

Según Fábregas (2015), las onomatopeyas lexicalizan su aspecto, es decir, se pueden encontrar monosílabos para expresar un evento puntual (logro) (e.g. *boom*). A su vez, existen expresiones de reducción obligatoria para expresar un solo evento dinámico con duración interna, como lo puede ser

chin-chin o para una manifestación externa de un estado mental, de manera similar al japonés *goro-goro*. En el caso donde se manifiesta cambio vocálico es en *ding-dong*, cuyo valor aspectual expresa un solo evento consistente en un cambio de estado interno, es decir, un logro complejo.

Sobkowiak (1990) considera que las secuencias silábicas más frecuentes para expresar onomatopeyas en inglés son los monosílabos CVC (consonante+vocal+consonante) y CCVC (consonante+consonante+vocal+consonante), siendo la lateral alveolar sonora “l” y la oclusiva velar sorda “k” las más utilizadas. Respecto a las vocales más usadas en esta lengua son las anteriores cerradas “i” y semiabierta “æ” con porcentajes bastante significativos. Rydholm (2010) analiza las onomatopeyas *snack*, *crack* y *pop* del inglés para dar cuenta de con qué frecuencia se utilizan en textos formales e informales. Los significados surgieron de un patrón vinculado a propiedades de inmediatez que estaban asociadas a cada palabra.

En cuanto a los estudios de variación sociolingüística en el ámbito escolar, Moreno (2009, pp. 61-67) plantea el empleo de la variable *escolaridad* como alternativa a la edad, asunto materializado en Labov (1992) quien, al comparar los grados primero y cuarto de secundaria, encuentra diferencias léxicas relevantes. Otro es el de Khairina (2017), en donde se reconocen diferencias relevantes en el empleo de pronombres, conjunciones y adverbios del indonesio entre jóvenes de primaria y jóvenes de bachillerato.

En general, los antecedentes informan, salvo por lo investigado en Montes (1971), de la carencia de observaciones sobre fenómenos de simbolismo sonoro corpóreo e imitativo, menos aún en el contexto nacional y en el ámbito del bilingüismo escolar, en donde se podrían aprovechar elementos que varían de lengua a lengua, como interjecciones y onomatopeyas, así como reconocer si existen diferencias a nivel de sexo, curso académico o de lengua.

3. Metodología de la investigación

Este estudio es de índole mixto, con observaciones cualitativas y cuantitativas. Se procede a exponer los detalles de las diferentes etapas.

Se ejecutaron encuestas con 124 adolescentes, (58 hombres y 66 mujeres) de los cursos de noveno, décimo y undécimo del Montessori British School, cuyas constantes son: su primera lengua es el español, conocen el inglés como la segunda lengua, el francés como tercera y el mandarín como cuarta, y sus niveles de desempeño formal en segundas lenguas son IELTS C1, DELF B2 y HSK2¹. Esta población pertenece a un rango de estratificación social de clase alta (5-6), sus niveles de rendimiento académico son muy superiores, así como la exigencia en el conocimiento y dominio de dichas lenguas.

Mediante Google Surveys en [Achipis \(2021\)](#), se implementaron cuarenta (40) preguntas de producción escrita en inglés, y otras cuarenta (40) en español, con una semana de diferencia en la ejecución entre uno y otro. Partiendo de las observaciones hechas durante cinco años entre la investigadora, con el rol de docente en el colegio, y los estudiantes, se preguntaron sobre denominaciones hipotéticas (*i.e.* advirtiendo que no pueden usar términos del español ni del inglés) acerca de: escenas de golpes, algunos sonidos y fotos de animales, algunos objetos que se distinguen por tamaño o luminosidad, diferentes cantidades de objetos e imágenes con algún movimiento de alguna entidad.

Después de lo ejecutado previamente, se llevaron a cabo pruebas de percepción con la cual, se valoran diferentes posibilidades fonosimbólicas con ciertas propiedades sonoras. Se ejecutan dos bloques de seis (6) preguntas en cada encuesta, tanto para el inglés como para el español. Las preguntas son de selección múltiple con única respuesta, haciendo uso de una escala Likert de 1 a 7 frente al grado de “normalidad” o “naturalidad” que se puede tener frente a un término para representar a un referente (sonoro o visual) particular.

De los resultados obtenidos, se seleccionaron los correspondientes a preguntas relacionadas con los tipos de simbolismo sonoro corpóreo e imitativo, que son las veinte (20) primeras preguntas de cada una de las dos encuestas de producción y las seis (6)

primeras de las encuestas de percepción. En cuanto a la sistematización de datos, las tres variables extensivas que se abordan para los resultados de la encuesta de producción son: *sexo* (hombre y mujer), *curso* (noveno, décimo y undécimo) y la lengua en que se realizó la encuesta (español e inglés). En el caso de lo corpóreo, se tuvieron en cuenta los sentimientos de dolor y molestia, alegría, ternura, incomodidad y alivio, así como la manera de expresar el estornudo. Esto se trabaja con criterios de clasificación silábica basados en antecedentes. Frente al simbolismo sonoro imitativo, se revisaron los sonidos del gato, del interruptor, de la vibración constante y de un impacto abrupto, a partir de los cuales se hace uso de clasificaciones con criterios consonánticos y vocálicos.

Para las pruebas de percepción, las variables sociales son las mismas del estudio de producción, pero las variables lingüísticas sufren una modificación: si bien las lenguas de la encuesta se mantienen, ahora cada manera de expresar determinado tipo de simbolismo sonoro es una variable y sus variantes son los valores obtenidos de la escala Likert (1-7).

Frente al registro cualitativo, se reportan tablas que informan qué muestras de cada clase de simbolismo sonoro se encontraron en las pruebas de producción. Cuando no había datos, se colocó la marca *s.d.* Un conjunto de ejemplos de ello se encuentra en [Achipis \(2022\)](#). En cuanto a lo cuantitativo, se hace uso de información descriptiva: cifras absolutas en las encuestas de producción y modas en las de percepción. Frente a medidas que permiten dar cuenta de diferencias significativas entre variantes, se emplearon estas dos: test de Fisher mediante R en línea ([Howson, 2021](#)) y T de Student en Excel. Se ejecuta una comparación para establecer generalidades respecto de las variables sociales (curso, sexo) con las variables lingüísticas (valor p menor o igual a 0.05 para identificar diferencias significativas, modas en la escala Likert, con umbrales de 1-3 para asociarlo con lo negativo, 4-5 para lo neutral y de 6-7 para lo positivo, y lengua de la encuesta) en cada caso. Una vez terminado lo anterior, se hacen comparaciones entre los resultados obtenidos entre lo producido y lo percibido.

¹ IELTS C1: inglés avanzado. DELF B2: francés intermedio superior. HSK2: mandarín básico.

4. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación provienen de 4.960 respuestas de producción (50% en cada lengua) y 4.464 valoraciones de percepción en español e inglés.

4.1 Resultados sobre las pruebas de producción a nivel de simbolismo sonoro corpóreo

Achipis (2022, p. 1) documenta la presencia de todas las opciones en el corpus obtenido, desde *Urz*

en grado noveno hasta *jufas!* en undécimo. Lo más recurrente es la manifestación de monosílabos a nivel general. No obstante, a nivel cuantitativo, las únicas preguntas que ofrecen valores estadísticamente significativos fueron respecto del *curso* en la primera pregunta en español, del *sexo* en la cuarta pregunta hecha en inglés y el contraste por lengua entre español en inglés en las preguntas 1 y 4, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Simbolismo sonoro corpóreo. Cuantificaciones sobre lo obtenido en dolor y molestia. En negrita, los valores que son estadísticamente significativos

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9 ^o	10 ^o	11 ^o
1-español	Monosílabos	39	51	28	29	33
	FD ²	16	13	9	13	7
	FND	3	2	0	0	5
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.434	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.04144	
1-inglés	Monosílabos	37	50	19	32	36
	FD	18	14	13	11	8
	FND	2	1	1	1	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.3819	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.3819	
4-español	Monosílabos	32	43	21	21	33
	FD	26	22	16	20	12
	FND	0	1	0	1	0
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.2677	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.09194	
4-inglés	Monosílabos	23	40	18	20	25
	FD	33	25	15	23	20
	FND	1	0	0	1	0
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.02898	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.733	
6-español	Monosílabos	36	39	23	21	31
	FD	22	24	14	19	13
	FND	0	3	0	2	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.3679	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.2992	
6-inglés	Monosílabos	21	36	15	23	19
	FD	35	29	18	21	25
	FND	1	0	0	0	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.05538	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.7807	
7-español	Monosílabos	28	35	19	21	23
	FD	30	29	17	21	21
	FND	0	2	1	0	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.4551	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.9517	
7-inglés	Monosílabos	23	31	13	17	24
	FD	34	32	20	25	21
	FND	0	2	0	2	0
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.3	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.2831	

Fuente: elaboración propia.

² FD es 'ítem de 2 o más sílabas. Forma duplicada' FND es 'ítem de 2 o más sílabas. Forma no duplicada'

Achipsis (2022, p.1) ofrece ejemplos que dan cuenta de todas las variantes que expresan alegría, desde el monosílabos como *ksu* hasta forma no duplicada como *hahi*. Por otra parte, en la Tabla 2, se reconoce que la forma duplicada es lo más recurrente en los tres cursos. No se encuentran diferencias notables a nivel de *sexo*. Solo hay contrastes significativos a nivel de *curso* en la encuesta en español. Esta última propiedad también permite reconocer diferencias entre español e inglés en lo que concierne al simbolismo sonoro corpóreo.

Tabla 2. Simbolismo sonoro corpóreo. Cuantificaciones sobre lo obtenido en alegría

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9º	10º	11º
2-español	Monosílabos	6	12	3	9	6
	FD	13	14	15	7	5
	FND	39	40	19	26	34
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.491		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.01487	
2-inglés	Monosílabos	8	15	7	9	7
	FD	15	17	4	17	11
	FND	34	33	22	18	27
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.4308		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.08013	

Fuente: elaboración propia.

Achipsis (2022, pp. 1-2) presenta casos de todas las variantes en la encuesta del español para la expresión de ternura en *sexo*, pero no en *curso*. Con respecto a la Tabla 3, se evidencia que lo más producido fueron los monosílabos para expresiones de ternura. No se encuentran mayores diferencias en ninguna de las variables contrastadas.

Tabla 3. Simbolismo sonoro corpóreo. Cuantificaciones sobre lo obtenido en ternura

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9º	10º	11º
3-español	Monosílabos	44	44	27	27	34
	FD	10	16	8	12	6
	FND	4	6	2	3	5
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.5275		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.4549	
3-inglés	Monosílabos	32	41	20	26	27
	FD	22	23	13	18	14
	FND	3	1	0	0	4
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.4422		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.1939	

Fuente: elaboración propia.

Achipsis (2022, p. 2) da cuenta de la presencia de todas las variantes para representar el sentimiento de incomodidad, con bisílabos con forma duplicada como *whawha* o sin duplicación como *lowy* o monosílabos como *num*. Asimismo, en la cuantificación de la Tabla 4 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a cualquier variable revisada.

Tabla 4. Simbolismo sonoro corpóreo. Cuantificaciones sobre lo obtenido en incomodidad

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9º	10º	11º
5-español	Monosílabos	42	56	25	35	38
	FD	13	10	11	6	6
	FND	3	0	1	1	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.07667		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.2914	
5-inglés	Monosílabos	32	44	20	26	30
	FD	23	21	12	18	14
	FND	2	0	1	0	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.1905		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.7442	
8-español	Monosílabos	41	57	30	32	36
	FD	15	8	6	9	8
	FND	2	1	1	1	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.0675		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.9724	
8-inglés	Monosílabos	32	45	18	30	29
	FD	25	19	15	14	15
	FND	0	1	0	0	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.1303		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.5125	
10-español	Monosílabos	25	34	22	16	21
	FD	30	31	15	25	21
	FND	3	1	0	1	3
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.3802		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.1812	
10-inglés	Monosílabos	16	26	10	12	20
	FD	39	37	23	29	24
	FND	2	2	0	3	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.3361		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.2313	

Fuente: elaboración propia.

Achipsis (2022, p. 2) reporta la carencia de datos sobre formas duplicadas en mujeres sobre la expresión del alivio, así como tampoco en noveno del español, décimo y undécimo en inglés. Con respecto a la Tabla 5, los monosílabos son lo más recurrentes en las variantes de *sexo* y *curso*. En términos estadísticos, la diferencia es significativa en cuanto a *sexo* en la encuesta en español.

Tabla 5. Simbolismo sonoro corpóreo. Cuantificaciones sobre lo obtenido en alivio

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9º	10º	11º
9-español	Monosílabos	38	56	29	28	37
	FD	18	10	8	13	7
	FND	2	0	0	1	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.01688		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.3512	
9-inglés	Monosílabos	31	41	17	29	26
	FD	25	24	15	15	19
	FND	1	0	1	0	0
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.4029		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.4302	

Fuente: elaboración propia.

Achipsis (2022, pp. 2-3) aclara que no hay datos sobre formas duplicadas en las dos lenguas para los hombres en las encuestas. Frente a la Tabla 6, se destaca el uso de los monosílabos y formas duplicadas. También se encuentran diferencias destacadas en cuanto al *sexo*.

Tabla 6. Simbolismo sonoro corpóreo. Cuantificaciones sobre lo obtenido en el estornudo

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9º	10º	11º
12-español	Monosílabos	23	47	23	22	25
	FD	35	18	14	20	19
	FND	0	1	0	0	1
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.00036		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.7673	
12-inglés	Monosílabos	11	25	9	15	12
	FD	45	39	24	29	31
	FND	1	1	0	0	2
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.03143		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.5914	

Fuente: elaboración propia.

4.2 Resultados sobre las pruebas de producción a nivel de simbolismo sonoro imitativo

Achipsis (2022, p. 3) presenta muestras de todas las variantes que se emplean para representar el sonido del gato. La Tabla 7 da cuenta de que lo más recurrente son expresiones con una opción (nasal o modulación vocálica). No se encuentran diferencias significativas en ninguna de las variables revisadas.

Tabla 7. Simbolismo sonoro imitativo. Cuantificaciones sobre lo obtenido en el sonido del gato

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9º	10º	11º
11-español	NYMV ³	7	3	4	2	4
	NOMV	34	40	21	22	31
	Ninguna de las anteriores	17	23	12	18	10
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.308		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.2892	
11-inglés	NYMV	8	6	6	4	4
	NOMV	24	28	9	22	21
	Ninguna de las anteriores	25	31	18	18	20
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.761		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.2692	

Fuente: elaboración propia.

Achipsis (2022, p. 3) presenta casi todas las variantes sobre expresiones que representan el sonido de un interruptor, salvo en grado décimo. Lo más frecuente son representaciones de 2 o más sílabas con oclusiva presente según la Tabla 8. Además, en inglés, hay diferencias significativas en *curso* para la pregunta 13, y *sexo* para la pregunta 14.

³ NYMV significa 'nasal y modulación vocálica'. NOMV es 'nasal o modulación vocálica'

Tabla 8. Simbolismo sonoro imitativo. Cuantificaciones sobre lo obtenido en el sonido del interruptor

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9º	10º	11º
13-español	zOC ⁴	28	26	15	17	22
	zSOC	1	3	2	0	2
	Ninguna de las anteriores	29	37	20	25	21
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.5112		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.5249	
13-inglés	zOC	29	32	20	25	16
	zSOC	6	4	3	0	7
	Ninguna de las anteriores	22	29	10	19	22
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.6275		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.01312	
14-español	2 o más sílabas con oclusiva presente	25	27	17	20	15
	zOC	5	2	2	2	3
	zSOC	28	37	18	20	27
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.3709		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.6915	
14-inglés	zOC	18	29	11	20	16
	zSOC	7	1	5	0	3
	Ninguna de las anteriores	32	35	17	24	26
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.03342		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.1002	

Fuente: elaboración propia.

Achipsis (2022, pp. 3-4) observa muestras de todas las variantes sobre representaciones del sonido de vibración constante en las dos encuestas. En la Tabla 9 informa que lo más recurrente son róticas en monosílabos por los participantes. En las encuestas en español se presentan únicamente diferencias significativas en *sexo* (pregunta 15) y *curso* (preguntas 15 y 16).

Tabla 9. Simbolismo sonoro imitativo. Cuantificaciones sobre lo obtenido en el sonido de vibración constante

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9º	10º	11º
15-español	RM ⁵	17	42	17	26	16
	RD	5	7	1	4	7
	Ninguna de las anteriores	36	17	19	12	22
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.000140		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.04241	
15-inglés	RM	22	35	15	21	21
	RD	3	7	1	5	4
	Ninguna de las anteriores	32	23	17	18	20
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.06145		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.7302	
16-español	RM	19	26	11	10	24
	RD	23	17	12	16	12
	Ninguna de las anteriores	16	23	14	16	9
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.2717		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.04989	
16-inglés	RM	14	21	6	15	14
	RD	15	16	9	8	14
	Ninguna de las anteriores	28	28	18	21	17
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.6721		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.3284	
18-español	RM	28	39	16	27	24
	RD	5	11	6	3	7
	Ninguna de las anteriores	25	16	15	12	14
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.06865		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.3758	
18-inglés	RM	35	37	17	28	27
	RD	6	11	7	5	5
	Ninguna de las anteriores	16	17	9	11	13
	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.6613		<i>Valor p (Fisher)</i>	0.7043	

Fuente: elaboración propia.

Achipsis (2022, p. 4) ofrece muestras de todas las variantes de manifestación sobre el sonido abrupto simple. La Tabla 10 informa que la variante más recurrente es el monosílabo con oclusiva en el conjunto de los datos. Se encuentra diferencia significativa en la variable *curso* en la pregunta 17 de la encuesta en español.

⁴ zOC es '2 o más sílabas con oclusiva presente'. zSOC es '2 o más sílabas sin oclusiva presente'

⁵ RM es 'Rótica en monosílabo'. RD es 'Rótica en dos o más sílabas'

Tabla 10. Simbolismo sonoro imitativo.
Cuantificaciones sobre lo obtenido en el sonido abrupto simple-golpe o chasquido

Pregunta	Variantes	Sexo		Curso		
		Hombre	Mujer	9º	10º	11º
17-español	MO ⁶	39	54	24	34	35
	MS	4	3	0	2	5
	Ninguna de las anteriores	15	9	13	6	5
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.1672	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.01705	
17-inglés	MO	44	50	23	36	35
	MS	3	3	1	2	3
	Ninguna de las anteriores	10	12	9	6	7
	<i>Valor p (Fisher)</i>		1	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.5698	
19-español	MO	37	45	22	28	32
	MS	9	12	9	7	5
	Ninguna de las anteriores	12	9	6	7	8
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.5789	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.6418	
19-inglés	MO	36	40	19	27	30
	MS	10	10	7	7	6
	Ninguna de las anteriores	11	15	7	10	9
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.9007	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.8972	
20-español	MO	43	51	22	34	32
	MS	3	4	4	2	5
	Ninguna de las anteriores	12	11	11	6	8
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.8951	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.2929	
20-inglés	MO	39	41	24	27	30
	MS	3	8	2	4	6
	Ninguna de las anteriores	15	16	7	13	9
	<i>Valor p (Fisher)</i>		0.4343	<i>Valor p (Fisher)</i>	0.6988	

Fuente: elaboración propia.

4.3 Resultados sobre las pruebas de percepción a nivel de simbolismo sonoro corpóreo

Según lo que se observa en la Tabla 11, existen valoraciones positivas en los monosílabos con vocales no anteriores y oclusivas sonoras en las preguntas 1 en español e inglés. Hay valoraciones negativas de la pregunta 2 en español y neutral en inglés (noveno). La prueba estadística señala diferencias significativas en *sexo* y *curso*.

⁶ MO es 'monosílabo con oclusiva'. MS es 'monosílabo sin oclusiva'

Tabla 11. Simbolismo sonoro corpóreo. Incomodidad.

Pregunta	Variantes	Moda-Sexo		Moda-Curso				
		Hombre	Mujer	9°	10°	11°		
1-español	MVAOSON ⁷	6	5		6	5	6	
2-español	MVNAOS	3	2		2	2	1	
Valor p (T-Student)-global	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Sexo	≤ 0.05	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Curso	≤ 0.05	≤ 0.05	≤ 0.05
Pregunta	Variantes	Moda-Sexo		9°	Moda-Curso			
		Hombre	Mujer		10°	11°		
1-inglés	MVAOSON	7	6		6	6	7	
2-inglés	MVNAOS	2	2		4	2	2	
Valor p (T-Student)-global	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Sexo	≤ 0.05	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Curso	≤ 0.05	≤ 0.05	≤ 0.05

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 12 se encuentran valoraciones positivas o neutrales frente a la opción de expresar alegría con un no monosílabo con vocal abierta y consonante sonora, y negativas con la contraparte con vocal cerrada y consonante sorda en ambas encuestas. Con independencia de la lengua de la encuesta, se encontraron diferencias significativas a nivel de *sexo* y *curso*.

Tabla 12. Simbolismo sonoro corpóreo. Alegría

Pregunta	Variantes	Moda-Sexo		Moda-Curso				
		Hombre	Mujer	9°	10°	11°		
3-español	NMVAOSON	6	6		6	6	4	
4-español	NMVNAOS	1	1		1	1	1	
Valor p (T-Student)-global	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Sexo	≤ 0.05	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Curso	≤ 0.05	≤ 0.05	≤ 0.05
Pregunta	Variantes	Moda-Sexo		9°	Moda-Curso			
		Hombre	Mujer		10°	11°		
3-inglés	NMVAOSON	5	6		6	6	5	
4-inglés	NMVNAOS	1	1		1	1	1	
Valor p (T-Student)-global	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Sexo	≤ 0.05	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Curso	≤ 0.05	≤ 0.05	≤ 0.05

Fuente: elaboración propia.

Para la expresión de la ingestión del líquido en la Tabla 13, se encuentra que se valoran con algunas modas distantes para las dos variantes monosilábicas con diferencias de timbre vocálico y consonántico que se postularon.

⁷ MVAOSON es 'Monosílabo con vocal no anterior y oclusiva sonora'. MVNAOS es 'Monosílabo con vocal anterior y oclusiva sorda' NMVAOSON es 'No monosílabo con vocal abierta y consonante sonora'. NMVNAOS es 'No monosílabo con vocal cerrada y consonante sorda'

Tabla 13. Simbolismo sonoro corpóreo. Ingestión de líquido

Pregunta	Variantes	Moda-Sexo		Valor p (T-Student)-Curso	Moda-Curso			
		Hombre	Mujer		9 ^o	10 ^o	11 ^o	
5-español	MVACL ⁸	5	7		4	5	3	
6-español	MDF	4	6		5	6	5	
Valor p (T-Student)-global	0.20	Valor p (T-Student)-Sexo	0.56	0.22	Valor p (T-Student)-Curso	0.80	0.18	0.58
Pregunta	Variantes	Moda-Sexo		Valor p (T-Student)-Curso	Moda-Curso			
		Hombre	Mujer		9 ^o	10 ^o	11 ^o	
5-inglés	MVACL	5	3		3	7	3	
6-inglés	MDF	5	5		7	5	5	
Valor p (T-Student)-global	0.48	Valor p (T-Student)-Sexo	0.31	0.96	Valor p (T-Student)-Curso	0.20	0.16	0.23

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 14 ofrece valores no positivos en las opciones de monosílabo y bisílabo como maneras de expresar el estornudo en español, excepto en el grado décimo. Hay diferencias significativas en *sexo* y *curso* (todos los cursos) en inglés, pero solo en grado décimo para la encuesta en el español.

Tabla 14. Simbolismo sonoro corpóreo. Estornudo

Pregunta	Variantes	Moda-Sexo		Valor p (T-Student)-Curso	Moda-Curso			
		Hombre	Mujer		9 ^o	10 ^o	11 ^o	
3-español	MP ⁹	4	2		2	5	2	
4-español	BSP	1	1		1	1	1	
Valor p (T-Student)-global	0.06	Valor p (T-Student)-Sexo	0.14	0.26	Valor p (T-Student)-Curso	0.79	≤ 0.05	0.52
Pregunta	Variantes	Moda-Sexo		Valor p (T-Student)-Curso	Moda-Curso			
		Hombre	Mujer		9 ^o	10 ^o	11 ^o	
3-inglés	MP	5	5		5	5	6	
4-inglés	BSP	1	1		1	1	1	
Valor p (T-Student)-global	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Sexo	≤ 0.05	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Curso	≤ 0.05	≤ 0.05	≤ 0.05

Fuente: elaboración propia.

4.4 Resultados sobre las pruebas de percepción a nivel de simbolismo sonoro imitativo

La Tabla 15 ofrece valoraciones diversas a nivel de moda en las opciones monosilábicas en español para la expresión del sonido felino. Hay diferencias significativas a nivel de *sexo* y *curso*, pero solo en inglés.

⁸ MVACL es 'Monosílabo con vocal anterior y consonante líquida'. MDF es 'Monosílabo con diptongo y consonante fricativa'

⁹ MP es 'Monosílabo con sonido palatal'. BSP es 'Bisílabo sin sonido palatal'

Tabla 15. Simbolismo sonoro imitativo. Sonido felino

Pregunta	Variantes		Moda-Sexo		Valor p (T-Student)-Curso	Moda-Curso		
			Hombre	Mujer		9º	10º	11º
1-español	MSLN ¹⁰		6	1		2	3	4
2-español	MCLN		2	2		1	4	7
Valor p (T-Student)-global	0.06	Valor p (T-Student)-Sexo	0.14	0.26		0.65	0.08	0.31
Pregunta	Variantes		Moda-Sexo		Valor p (T-Student)-Curso	Moda-Curso		
			Hombre	Mujer		9º	10º	11º
1-inglés	MSLN		5	5		5	5	5
2-inglés	MCLN		1	3		4	3	1
Valor p (T-Student)-global	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Sexo	≤ 0.05	≤ 0.05		≤ 0.05	≤ 0.05	≤ 0.05

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 16 señala que, en el sexo masculino, se encuentran modas de valoración negativa para la pregunta 6, pero de la encuesta en español se identifican únicamente en las mujeres. A nivel de *curso*, solo en noveno grado de la encuesta en español hay moda negativa, pero en el resto son recurrentes los demás valores. Se reportan diferencias significativas en *sexo* y *curso* undécimo de la encuesta en inglés, no así con su contraparte en español.

Tabla 16. Simbolismo sonoro imitativo. Sonido de un botón

Pregunta	Variantes		Moda-Sexo		Valor p (T-Student)-Curso	Moda-Curso		
			Hombre	Mujer		9º	10º	11º
5-español	MSVAOI ¹¹		4	2		2	4	5
6-español	MCVAOI		1	1		5	5	5
Valor p (T-Student)-global	0.06	Valor p (T-Student)-Sexo	0.14	0.26		0.50	0.80	0.80
Pregunta	Variantes		Moda-Sexo		Valor p (T-Student)-Curso	Moda-Curso		
			Hombre	Mujer		9º	10º	11º
5-inglés	MSVAOI		2	4		4	4	4
6-inglés	MCVAOI		3	5		5	6	5
Valor p (T-Student)-global	≤ 0.05	Valor p (T-Student)-Sexo	≤ 0.05	≤ 0.05		0.18	0.55	≤ 0.05

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Los monosílabos predominan en las tablas **1, 3, 4, 5** y **6** a nivel de producción en cuanto al simbolismo sonoro corpóreo. Son, a su vez, lo mejor valorado en las tablas **11** y **14**. Lo que expresa esta última tabla contrasta con lo reportado en [Childs \(2015\)](#) porque no es lo bisílabo lo mejor apreciado para esta circunstancia, pero favorece lo aportado por [Montes \(1971\)](#) y [Rebollo \(1994\)](#). Los duplicados son recurrentes con *alegría* e *incomodidad*. Esto confirma la tendencia ya identificada en [Hinton et al. \(1994\)](#) en cuanto al hecho de que sentimientos que se intensifican y se prolongan en el tiempo, se tienden a representar con una mayor cantidad de material sonoro.

¹⁰ MSLN es 'Monosílabo sin sonido labial ni nasal'. MCLN es 'Monosílabo con sonido labial y nasal'

¹¹ MSVAOI es 'Monosílabo sin vocal abierta ni oclusiva inicial'. MCVAOI es 'Monosílabo con vocal abierta y oclusiva inicial'

En cuanto al factor de la lengua de la encuesta frente al simbolismo sonoro corpóreo, se reconocen diferencias en las sensaciones de las tablas **1, 2 y 5** de las pruebas de producción, pero no con la manifestación del estornudo, hecho contrario a lo identificado con las pruebas de percepción (Tabla 14). En cuanto al *sexo*, esta es una variable relevante en las tablas **1, 5 y 6** a nivel de producción, y las **11, 12 y 14** en percepción. Esto muestra que las experiencias que se encuentran en hombres y mujeres son diferenciadas, creando diversidad de expresión de sus sentimientos y afecciones. También se resalta que, a nivel de *curso*, los contrastes más notables se encuentran con los sentimientos de dolor y alegría a nivel de producción, pero este último, el estornudo y la incomodidad, a nivel de percepción. Esto parece apuntar que la variación en la manifestación de sensaciones más orgánicas, como el estornudo, se hacen más complejas con el proceso de aprendizaje.

Frente al sonido imitativo, se favorece la modulación vocálica en comparación con la presencia de nasal. Las valoraciones de las nasales fueron neutrales (Tabla 15), pero es más frecuente la opción de vocal o nasal en producción (Tabla 7). Esto matiza lo ilustrado en [Moravcik \(2013\)](#), en donde es más común la opción que los junta. Con respecto a los sonidos abruptos o de un contacto rápido, estos se corresponden con la presencia de oclusivas, el cual ya se mencionaba en [Rydblom \(2010\)](#) y [Fábregas \(2015\)](#). Frente al sonido de un objeto en vibración, la presencia de la rótica fue una constante, ratificando lo expuesto en [Ballester \(2007\)](#).

Por otra parte, se encuentra que las encuestas en inglés exponían más diferencias significativas de *curso* y *sexo* respecto al simbolismo sonoro imitativo, aunque esto fue solo reportado en las tablas **8 y 9** respecto de esta última variable social. Una posible motivación de esto último se debe a que la experiencia de los hombres se centra en lo que oyen del vehículo en movimiento, en tanto que la vivencia femenina puede surgir del sonido de un motor con el referente detenido.

6. Conclusiones y perspectivas de investigación

En términos generales, se reconoce la fuerte tendencia a emplear monosílabos para expresar diver-

sos aspectos del simbolismo sonoro corpóreo que generan sensaciones que cambian los estados de ánimo y también con ciertos efectos de sonido (*e.g.* el chasquido y el sonido del interruptor). También, hubo recurrencia a valorar mejor y producir con más regularidad, en lo segmental, consonantes oclusivas, las cuales resultan ser más contrastantes con los sonidos vocálicos. Por otra parte, se pudo encontrar una regularidad en el uso de bisílabos en la expresión de la alegría y en la manifestación de sonidos repetitivos con rótica presente. Asimismo, para imitar sonidos de animales, en concreto, el maullido del gato, se nota una relevante inclinación por el uso de nasales o modulaciones vocálicas.

Frente a las expresiones para manifestar estornudo, molestia e inconformidad, el uso de formas no duplicadas es más singular en el inglés, a diferencia de lo que se registró en las encuestas del español, en donde predominaron los monosílabos. Con respecto a la forma en que se perciben las lenguas en estudio, se reconocieron solamente diferencias en las tablas **14, 15 y 16**, con mayores contrastes en las pruebas en inglés respecto de lo obtenido en español.

Es importante mencionar que en la mayoría de los casos se pudo notar que los hombres recurren más al uso de las formas no duplicadas respecto de lo encontrado en las mujeres, en donde esta variante es menos frecuente. Las mujeres, por el contrario, evidencian favoritismo por monosílabos o abreviaciones (expresiones) más sencillas, que permiten resolver con más agilidad las encuestas y se les facilitó comprender las instrucciones dadas en cada pregunta de acuerdo con las dos lenguas de estudio. En consecuencia, el *sexo* como variable social sí es relevante para el desarrollo de este tipo de estudios.

Según lo analizado en el presente estudio, se encontraron diferencias particulares entre unos cursos y otros, ya que los estudiantes de grado noveno, en su mayoría, ofrecen muchos registros de la opción *ninguna de las anteriores* frente a las variantes de las respuestas a las preguntas de las encuestas de simbolismo sonoro imitativo. Esto va disminuyendo en los grados superiores. En vista de lo anterior, el curso es de importancia para estudios de simbolismo sonoro corpóreo e imitativo como variable social.

Teniendo en cuenta que son pocos los estudios hechos en Colombia con respecto al simbolismo sonoro corporal e imitativo, específicamente, con adolescentes bilingües, es importante continuar sus desarrollos desde la sociolingüística cognitiva con posibles réplicas en otros colegios o, incluso, plataformas virtuales (cf. Sarmiento y Vargas, 2020, pp.157-158). También, considerando las situaciones que se presentan por contacto entre lenguas dentro del ámbito nacional, es necesario estudiar lo que ocurre frente a diferentes maneras de expresar simbolismo sonoro entre hablantes bilingües del español y lenguas indígenas o criollas.

Finalmente, esta investigación puede ser fuente inspiradora de trabajos interdisciplinarios ya que, desde la literatura se pueden analizar las reacciones de los personajes en novelas o cómics. Asimismo, puede hacerse uso de una cartilla para programa académico de alguna institución, en la cual se puedan revelar, desde los ámbitos fonológico, léxico y pragmático, cómo los niños y adolescentes tienden a usar este tipo de expresiones para la producción de novela gráfica o cuentos y relatos cortos.

7. Referencias

- Achipsis, N. (2021). *Acervo de preguntas y resultados de las pruebas de producción y percepción sobre los simbolismos sonoros corpóreo, imitativo, sinestésico y convencional aplicadas a la población adolescente bilingüe del Montessori British School de Bogotá*. Instituto Caro y Cuervo. <https://n9.cl/8be8g>
- Achipsis, N. (2022). *Anexo: Ejemplos de lo obtenido sobre cada pregunta y cada variable de las encuestas de simbolismo sonoro corpóreo e imitativo*. Instituto Caro y Cuervo. <https://n9.cl/mq9xr>
- Ballester, X. (2007). Moix y otros étimos hespéricos. En E. Casanova i Herrero y X. Terrado i Pablo (Eds.), *Studia in honorem Joan Coromines* (pp. 299-316). Pagès Editors. <https://n9.cl/iolc>
- Bernardi, L. (2014). Interjecciones, onomatopeyas y ¿sonidos inarticulados? Una reflexión desde la perspectiva de categorización cognitiva. *Scripta*, 18(34), 41-62.
- Chan, M. (1996). Some thoughts on the typology of sound symbolism and the Chinese language. En Ch. Chin-chuan, J. Packard, J. Yoon y Y. You (Eds.), *Proceedings of the Eighth North American Conference on Chinese Linguistics. Vol. 2* (pp. 1-15). GSIL Publications.
- Childs, G.T. (2015) Sound Symbolism. En J. Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of the Word* (pp. 284-304). Oxford University Press.
- Eckert, P. (2010). Affect, sound symbolism, and variation. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 15(2), 70-80.
- Fábregas, A. (2015). Una nota sobre la expresión icónica del aspecto léxico en las onomatopeyas. *Lenguas Modernas*, 45, 39-57.
- Google Surveys (2021). *Formatos de encuestas para llevar a cabo con estudiantes de colegio en entorno virtual*. <https://n9.cl/ommbs>
- Hilferty, J., y Cuenca, M. J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Editorial Ariel.
- Hinton, L., Nichols, J y Ohala, J. (1994). Introduction: sound-symbolic processes. En L. Hinton, J. Nichols y J. Ohala (Eds.), *Sound symbolism* (pp.1-12). Cambridge University Press.
- Howson, I. (2021). *Snippets. Run any R code you like*. Mutex Labs. <https://rdrr.io/snippets/>
- Ibarretxe-Antuñano, I., y Valenzuela, J. (2016). *Lingüística cognitiva*. Editorial Anthropos.
- Khairina, Y. (2017). Grammatical Features Variation Used by Elementary and Senior High School Students in Writing. En G. Widhanarto y E. Setyaningtyas (Eds.), *Proceedings of 3rd International Seminar on Education and Technology (ISET)* (pp.179-188). Universitas Negeri Semarang.
- Labov, T. (1992). Social and language boundaries among adolescents. *American Speech*, 67(4), 339-366.
- Montes, J. J. (1971). Acerca de la apropiación por el niño del sistema fonológico español. *Thesaurus*, 26(2), 322-346.
- Moravcik, E. (2013). *Introducing Language Typology*. Cambridge University Press.
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Rebollo, M. A. (1994). Aspectos fónicos y gráficos de las interjecciones. *Anuario de estudios filológicos*, 17, 385-394.

- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En E. Rosch y B. Lloyd (Eds), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Lawrence Erlbaum. <https://n9.cl/8ptsn>
- Rydblom, O. (2010). *Snap! Crack! Pop! A corpus study of the meanings of three English Onomatopoeia* [Trabajo de grado inédito. Linnéuniversitetet, Suecia].
- Sarmiento, F. y Vargas, I. (2020). La Potentialité des plateformes virtuelles: un défi dans l'enseignement de l'écriture en FLE. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 7(1), 156-165. <https://doi.org/10.21500/23825014.4691>
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, 25(102), 6-21. <https://n9.cl/pcp50>
- Sobkowiak, W. (1990). On the phonostatistics of English onomatopoeia. *Studia Anglica Posnaniensia*, 23, 15-30.
- Sundmark, S. (2019). "Ha ha ha. Looks like the case is closed, ha ha ha" *A Corpus Study of Imitative Interjections in the English Language* [Trabajo de grado inédito. Lunds Universitet, Suecia]. LUP Student Papers. <https://n9.cl/las1t>

La reflexión y el diálogo como instrumentos para fomentar una sana convivencia Reflection and Dialogue as Instruments to Promote Healthy Coexistence

María Victoria Pardo Rodríguez¹ y Fredy Navarro Guzmán²

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.

Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de Investigación

Recibido: agosto de 2023

Revisado: septiembre de 2023

Aceptado: septiembre de 2023

Autores

¹ Doctora en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Máster en traducción de la Universidad de Ottawa, Canadá. Investigadora del grupo de investigación TNT de la Universidad de Antioquia. Experta en Análisis de Errores y patrones del inglés como lengua extranjera (ILE).

Correo electrónico: victoria.pardo@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0267-7034>

² Magíster en ciencia de la educación y especialista en pedagogía y docencia universitaria. Universidad de San Buenaventura - Cartagena.

Correo electrónico: naguzfredy@outlook.es

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6971-4615>

Cómo citar:

Pardo Rodríguez, M. y Navarro Guzmán, F. (2023). La reflexión y el diálogo como instrumentos para fomentar una sana convivencia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 79-94

DOI: [10.21500/23825014.6745](https://doi.org/10.21500/23825014.6745)

 OPEN ACCESS



Resumen

En este artículo se presenta la metodología y el análisis de datos para desarrollar un modelo pedagógico por medio de La Pastoral Educativa (PE) la cual concibe que la educación no solo debe centrarse en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en la formación de valores y en el desarrollo de una conciencia ética y social. El proyecto: “*Guía Práctica de Pastoral Educativa para la promoción del crecimiento personal y la Convivencia Saludable de Estudiantes de la Institución Educativa 14 de Febrero de Cartagena de Indias*” tuvo como meta, el diseño de una guía pastoral educativa que se inició con un diagnóstico del entorno socioeconómico, familiar, académico y pastoral de los estudiantes, con el fin de establecer las características de la población y los aspectos de mayor vulnerabilidad. De acuerdo con los resultados del diagnóstico, se desarrollaron talleres para fomentar las habilidades socioemocionales, como la empatía, la solidaridad y el respeto hacia los demás. La meta de estos talleres es fomentar, entre otros, el diálogo intercultural e interreligioso, promoviendo el respeto por la diversidad y la convivencia pacífica.

Palabras clave: Pastoral Educativa, convivencia pacífica, diálogo intercultural, lenguaje, modelo educativo.

Abstract

In this article, the methodology and data analysis to develop a pedagogical model through La Pastoral Educativa (PE) are presented. This approach conceives that education should not only focus on the acquisition of academic knowledge, but also on training of values and the development of an ethical and social conscience. The project was entitled: “*Practical Guide to Educational Pastoral for the promotion of personal growth and Healthy Coexistence of Students of the 14 de Febrero Educational Institution in Cartagena de Indias*.” Its goal, as mentioned in the title, was the design of an educational pastoral guide that began with a diagnosis of the socioeconomic, family, academic and pastoral environ-

ment of the students to establish the characteristics of the population and the most vulnerable aspects that affect student's development. According to the results of the diagnosis, workshops were developed to promote socio-emotional skills, such as empathy, solidarity and respect for others. The goal of these

workshops is to encourage, among others, intercultural and interreligious dialogue, promoting respect for diversity and peaceful coexistence.

Keywords: Educational Pastoral, peaceful coexistence, intercultural dialogue, language, educational model.

1. Introducción

La educación integral de los estudiantes va más allá del ámbito académico, y reconoce la importancia de fortalecer su crecimiento personal y promover una convivencia saludable en el entorno escolar. En el contexto actual de Colombia, los jóvenes enfrentan diversos desafíos y realidades que impactan directamente en su formación. Uno de los principales desafíos que enfrentan los jóvenes colombianos es la falta de oportunidades para su crecimiento personal y social. Muchos de ellos se encuentran expuestos a situaciones de violencia, drogadicción, desigualdad y falta de acceso a recursos básicos, lo cual afecta su autoestima, valores y habilidades para relacionarse de manera saludable. Por lo anterior, es necesario abordar estas situaciones y brindarles un acompañamiento que trascienda lo académico.

Dentro de las aulas, la pastoral educativa propone a los estudiantes una reflexión sobre su propia existencia, el sentido de su vida y el impacto de sus acciones en la sociedad. Partiendo del lenguaje, entendido como "la facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás" (RAE, n.d.) el cual es la herramienta principal de comunicación que permite crear puentes que den como resultado una mejor convivencia, se proponen formas de diálogo, actividades, encuentros y experiencias pastorales, con las cuales se invita a los estudiantes a ser protagonistas de su propia formación, promoviendo la toma de decisiones responsable y el compromiso con su bienestar y el de los demás (Figueroa, 2014).

Partiendo de la pregunta: ¿cuáles son las habilidades socioemocionales que los estudiantes de la institución educativa 14 de Febrero deben fortalecer para lograr una mejor convivencia? se diseñó una encuesta mixta que buscaba establecer, entre otros

aspectos, las habilidades socioemocionales que se debían fortalecer para lograr una mejor convivencia escolar. En este artículo se presenta la metodología y los procedimientos de recolección de datos junto con el respectivo análisis centrado en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las cuales son herramientas básicas que los jóvenes deben cultivar y enriquecer con el paso del tiempo para entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás con el fin de establecer relaciones positivas.

Autores como Figueroa (2014), Herrera (2014), Ortiz, Gutiérrez y Opazo (2021), Neira (2020) y Salazar (2022), coinciden en señalar la importancia de la convivencia escolar y la de aprender a relacionarnos y reconocernos como sujetos diferentes. La pastoral educativa se erige como un espacio de encuentro y formación que permite a los estudiantes desarrollar su identidad, fortalecer sus valores y adquirir habilidades para enfrentar los retos de la vida. Esta concepción educativa en Colombia no se limita solo a instituciones religiosas, sino que también se busca su aplicación en el ámbito público y en instituciones educativas de diversa orientación (Pineda, 2012). Es necesario, por tales razones, capacitar al profesorado para enseñar en valores por medio de una educación inclusiva que permita un desarrollo cognitivo, cultural, religioso.

2. Contexto general

En Colombia, la pastoral educativa ocupa un lugar relevante en el sistema formativo, especialmente en instituciones con orientación religiosa. En tal sentido, la pastoral educativa se entiende como un componente fundamental para la formación integral de los estudiantes, abordando aspectos éticos, morales y espirituales.

La pastoral educativa debe estar inmersa en los procesos curriculares, pues si no los permea sus acciones no se evidencian. Así pues, la pastoral educativa se asume como una apuesta transversal que, desde los elementos básicos del modelo humanístico, dinamiza la misión, los procesos, las acciones, estrategias y resultados de la comunidad educativa. (Pineda, 2012 p. 5)

Por otra parte, *Evangelii Nuntiandi*, la exhortación apostólica emitida por el Papa Pablo VI (1975), constituye un documento relevante que aborda la esencia y propósito de la evangelización en el contexto del mundo moderno. En sus inicios, la exhortación destaca que la misión primordial de la Iglesia es proclamar el Evangelio a toda la humanidad. Esta proclamación debe realizarse con valentía y alegría, incluso en un contexto en el que la secularización y el materialismo se hacen cada vez más evidentes.

La pastoral educativa implica la colaboración entre docentes, personal directivo, estudiantes y familias, creando una comunidad educativa comprometida con la formación integral de los estudiantes. Además, busca establecer vínculos con la comunidad local y promover proyectos de servicio y solidaridad en beneficio de los más necesitados (Urrutía, 2014).

Entre los referentes teóricos relevantes para la pastoral se encuentra San Agustín de Hipona. San Agustín sostiene que la enseñanza y el lenguaje están intrínsecamente relacionados. Aunque no todo lenguaje implica enseñanza, es imposible impartir instrucción sin utilizar el lenguaje. El acto de enseñar requiere necesariamente del habla por parte del maestro, por lo que es fundamental que este se comunique adecuadamente. Sin embargo, en la actualidad entendemos que el proceso educativo no se limita únicamente al lenguaje verbal, sino que también el lenguaje corporal juega un papel importante. Los signos y gestos corporales son indispensables para transmitir información y mostrar algo durante el proceso educativo (Soto, 2005). Agustín sostiene que el lenguaje no es simplemente la representación externa de las cosas, sino que requiere la mediación del concepto para ser significativo. Según la visión estoica del lenguaje adoptada por Agustín,

este tiene tres elementos: el semánon (entidad física que representa), el semainómenon (entidad abstracta significada) y el pragma (el objeto o realidad de referencia) (Soto, 2005).

Por lo tanto, según San Agustín el conocimiento de la cosa debe incorporar el conocimiento interpretativo e intencional, es decir, la comprensión del signo, para que sea valioso desde una perspectiva humana. La ciencia sin conciencia y sin comunicación no aprovecha todo su potencial pedagógico y educativo. El conocimiento se adquiere para comunicarlo a los demás. De lo contrario, el conocimiento se convertiría en una posesión autónoma que anula sus posibilidades prácticas. El lenguaje es una actividad interpretativa e intersubjetiva que crea un puente entre el hablante y el oyente en el contexto del diálogo, no del monólogo, (García y García (2012).

Por otra parte, Tomás de Aquino, reconoce que vivimos en un mundo que va más allá de lo físico y material, y se valora la importancia de la persona, su dignidad, virtud y bondad, para convivir y perdurar en una sociedad con tendencias de consumo y enfoques más inmediatos que trascendentales. Para Santo Tomás, la persona es un ser racional y singular, pero también es parte de una sociedad, lo que implica comprender y discernir las diferencias entre los demás y uno mismo. Se considera que una persona está destinada a ser virtuosa y alcanzar la plenitud y contemplación a través del esfuerzo personal y la reflexión en la vida cotidiana, lo cual se configura como trascendencia. La educación se presenta como el ámbito donde se cultivan el conocimiento y la comprensión a través del descubrimiento (Martínez, 2003). La educación tiene como objetivo potenciar el intelecto y promover el desarrollo del conocimiento. Este último, junto con el descubrimiento están vinculados al ser y al saber, y son procesos activos que involucran reflexión y experiencia. Según Santo Tomás, tanto el conocimiento como el aprendizaje son vitales para descubrir la realidad con realismo (Reyes, 2016). De acuerdo con (García y Pineda (2021):

Tomás de Aquino no elaboró un tratado sistemático sobre la educación; sin embargo, el carácter pedagógico de sus textos reafirma el papel activo que

la persona posee en el proceso de aprendizaje. Según el santo, lo esencial radica en la formación integral, la formación de la libertad y las virtudes como fundamentos de cualquier proyecto educativo. (p. 319)

Así, Según Santo Tomás, la educación implica, en cierto sentido, ayudar a una persona a llegar a ser lo que está destinada a ser.

En la carta apostólica del Papa Francisco titulada “Educar hoy y mañana” (2014) se hace una reflexión sobre la misión de la educación en el mundo actual. El Papa comienza afirmando que la educación es “un derecho fundamental de todos los seres humanos” y que “es esencial para la construcción de un mundo más justo y pacífico”.

Por otra parte, el Consejo Episcopal Latinoamericano (2007) en la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (CELAM) en el evento religioso que tuvo lugar en Aparecida, Brasil, entregó como resultado el documento final de la Conferencia, titulado “Discípulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos tengan vida”, abordó una amplia gama de temas, incluyendo la pobreza, la desigualdad, la violencia, la educación y la familia. El documento también hizo un llamado a la Iglesia a ser una “Iglesia de los pobres” y a trabajar por la justicia y la paz en la región.

El sistema educativo colombiano reconoce la importancia de la pastoral educativa como un elemento transversal en la educación, no solo en el ámbito de la educación católica, sino también en otras confesiones religiosas presentes en el país. Así, la pastoral educativa se encuentra respaldada por la Constitución Política, que garantiza la libertad de cultos y reconoce la importancia de la educación religiosa como derecho fundamental de los ciudadanos. Asimismo, existen orientaciones y documentos específicos emitidos por la Iglesia Católica, como la *Gravissimum Educationis*, que establece directrices y principios para la implementación de la pastoral educativa en las instituciones católicas.

Por medio de la pastoral educativa se busca promover la formación integral de los estudiantes, inde-

pendientemente de su confesión religiosa, a través de la inclusión de valores éticos y morales en la propuesta educativa. Por lo tanto, la implementación de la pastoral educativa en Colombia puede variar según la región y las características propias de cada institución educativa. Existen desafíos relacionados con la formación y capacitación docente en pastoral educativa, la asignación de recursos y la articulación efectiva entre la pastoral y los demás componentes curriculares.

A pesar de reconocer la importancia y relevancia de la Pastoral Educativa, se ha constatado que su implementación en los colegios arquidiocesanos de Cartagena se ve obstaculizada por la falta de herramientas definidas y acordadas para su adecuada ejecución. Esta carencia de recursos y directrices claras dificulta la labor de los docentes y limita el alcance y el impacto de la Pastoral Educativa en la formación integral de los estudiantes (Ramírez, 2020).

En el contexto de Cartagena, se evidencian diversos problemas sociales y educativos que influyen en la situación de la pastoral educativa en la Institución Educativa 14 de Febrero. Uno de ellos es que la ciudad cuenta con una alta tasa de pobreza y desigualdad socioeconómica, donde una gran parte de la población pertenece a sectores deprimidos y se encuentra en el estrato 1.¹

Estas condiciones socioeconómicas adversas pueden afectar el acceso a una educación de calidad y limitar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes. Además, la falta de recursos económicos en los hogares de los estudiantes puede repercutir en la disponibilidad de recursos para la implementación de proyectos pastorales y actividades relacionadas con la formación integral (DANE, 2018).

En cuanto a la Institución Educativa 14 de Febrero, cuenta con una población estudiantil de 1450 alumnos de ambos sexos, que abarca desde el grado preescolar hasta el grado once. Dado que la mayoría de los

¹ El “estrato social” es una categorización basada en factores socioeconómicos y culturales para agrupar a personas con características similares. Se usa en la planificación urbana y en la prestación de servicios en países como Colombia. Los estratos se definen por ingresos, vivienda, educación, etc. Numerados del 1 al más alto, afectan la calidad de vida y acceso a recursos y servicios.

alumnos provienen de sectores deprimidos y de estrato 1, es probable que enfrenten desafíos adicionales en su proceso de formación académica y personal.

La institución cuenta con treinta docentes, quienes desempeñan un papel fundamental en la implementación de la pastoral educativa. Sin embargo, se ha identificado que algunos de ellos ejercen clases de religión sin estar debidamente licenciados en el área, lo cual puede limitar su capacidad para transmitir de manera efectiva los valores y principios fundamentales de la pastoral educativa.

Estos aspectos del contexto en Cartagena y en la institución educativa influyen en la implementación adecuada de la pastoral educativa, ya que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, la falta de recursos y la carencia de docentes licenciados en religión, son factores que la dificultan, así como al impacto en el crecimiento personal y la convivencia saludable de los estudiantes.

Por tanto, es fundamental abordar estas particularidades del contexto en la planificación y desarrollo de la guía práctica de pastoral educativa, considerando las necesidades específicas de los alumnos y docentes, así como las limitaciones y desafíos asociados a la realidad socioeconómica y educativa de la comunidad escolar de la Institución Educativa 14 de Febrero en Cartagena.

3. Metodología

La presente investigación es mixta, es decir que tiene elementos cualitativos y cuantitativos para permitir una mejor aproximación y análisis de los datos. En la metodología mixta, se recopilan y analizan datos tanto cuantitativos como cualitativos, utilizando una variedad de métodos y técnicas. Esto puede implicar la realización de encuestas, cuestionarios, análisis estadístico, así como entrevistas, observaciones participantes, análisis de contenido y otros métodos cualitativos (González y Ricalde, 2021).

Los aspectos cualitativos se establecieron por medio de una encuesta que buscaba conocer qué habilidades socioemocionales se debían fortalecer. El instrumento consistió en identificar el entorno

escolar, personal, familiar y social de los estudiantes de la Institución Educativa Catorce de Febrero. Teniendo en cuenta los parámetros mencionados, se delimitaron las siguientes categorías (Ver anexo): 1) Aspectos socioeconómicos, 2) Aspectos familiares, 3) Aspectos académicos, 4) Contexto pastoral.

Los aspectos socioeconómicos se refieren a los elementos relacionados con la interacción entre los aspectos sociales y económicos de una sociedad. Estos aspectos abarcan una amplia gama de factores que influyen en el bienestar y el desarrollo de las comunidades, así como en la distribución de recursos y oportunidades.

Los aspectos familiares se refieren a los elementos relacionados con la estructura, dinámica y funciones de las familias en una sociedad. Estos aspectos abarcan una variedad de dimensiones, incluyendo la composición familiar, los roles y responsabilidades de los miembros de la familia, las relaciones intrafamiliares, la socialización de los hijos, las prácticas culturales y los valores transmitidos dentro del contexto familiar (Cerrutti, 2011).

Los aspectos académicos se refieren a los elementos relacionados con el ámbito educativo, específicamente en lo que concierne a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, y la evaluación del rendimiento académico. Estos aspectos abarcan una amplia gama de elementos que influyen en el proceso educativo y en el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Evaluación del aprendizaje: Se refiere a los procedimientos y herramientas utilizadas para medir el progreso y el rendimiento de los estudiantes en relación con los objetivos académicos. La evaluación puede incluir exámenes, pruebas, proyectos, trabajos escritos, presentaciones orales y otras formas de evaluación formativa y sumativa. Los aspectos académicos se relacionan con la creación de criterios de evaluación claros, justos y alineados con los objetivos educativos, así como con la retroalimentación proporcionada a los estudiantes para su mejora continua (Johnson, 2014).

El contexto pastoral se refiere al entorno en el que se desarrolla la acción de la pastoral, es decir, el marco o las circunstancias en las que se lleva a cabo la labor pastoral en una comunidad o institución. Este contexto puede variar dependiendo del ámbito en el que se aplique la pastoral, como la pastoral parroquial, la pastoral educativa, la pastoral juvenil, entre otros. El contexto pastoral engloba diferentes elementos que influyen en la planificación, implementación y desarrollo de las actividades pastorales (de las Asturias, 2017).

La población estudiantil total de la institución 14 de Febrero es de 1100 estudiantes, de los cuales un 62% de ellos son de género masculino frente al resto, de género femenino. El 89% de los niños y jóvenes son de estrato 1 y 2. Estos estratos, asociados comúnmente con ingresos limitados y condiciones económicas desfavorables, sugieren que la institución educativa se sitúa en una zona con una población estudiantil que enfrenta desafíos socioeconómicos significativos.

La preponderancia de estudiantes pertenecientes a los estratos 1 y 2 plantea cuestiones relevantes en términos de acceso a recursos y oportunidades educativas. Es posible que algunos de ellos experimenten dificultades económicas que puedan obstaculizar su acceso a materiales educativos, servicios de apoyo y actividades extracurriculares. Esta situación enfatiza la necesidad de tener en cuenta sus particularidades y necesidades específicas, así como de establecer condiciones adecuadas para su desarrollo académico y personal.

El análisis de la población estudiantil en términos socioeconómicos también sugiere la existencia de disparidades y brechas educativas. Por lo tanto, resulta fundamental que la institución educativa implemente estrategias y programas que mitiguen estas desigualdades y promuevan la equidad en la educación.

Siendo los estudiantes de grado décimo quienes presentaban mayores incidentes de agresividad, así como de bajo rendimiento académico, se decidió iniciar el análisis en esta población estudiantil, y en la encuesta participaron un total de 103 estudiantes.

De acuerdo con López y Sandoval (2016), una encuesta es un método utilizado para recopilar datos y opiniones de un grupo de personas con el fin de obtener información y estadísticas sobre un tema específico. Consiste en una serie de preguntas estructuradas y estandarizadas que se presentan a los participantes, quienes deben proporcionar respuestas seleccionando opciones predeterminadas o brindando información en forma de texto.

El proceso fue el siguiente:

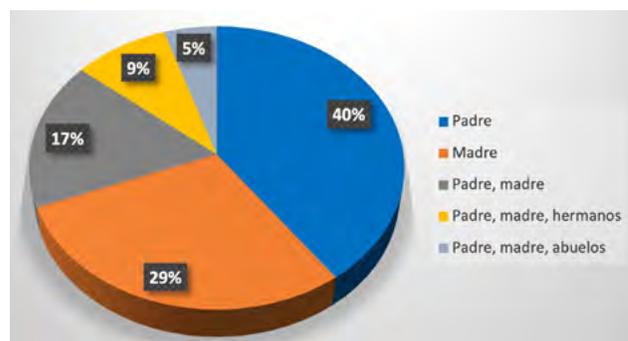
1. Se aplicó la encuesta para determinar el entorno escolar, personal, familiar y social de los estudiantes.
2. Teniendo en cuenta los resultados se llevó a cabo la tabulación de los datos.
3. Se hizo la caracterización de los entornos escolar, personal, familiar y social de los estudiantes.
4. Teniendo en cuenta la caracterización de los estudiantes se procedió al diseño de actividades para reforzar los aspectos donde se presentan más aspectos a mejorar.

4. Resumen y análisis de los resultados de la encuesta

A continuación, se presentan los hallazgos del entorno familiar y social conectados con la vida escolar siendo la familia el primer entorno en el cual el estudiante se relaciona y aprende a compartir para luego socializar con sus pares y con personas ajenas a su familia.

Aspectos familiares

Figura 1. Apoyo económico



Fuente: elaboración propia.

Desde una perspectiva económica, los porcentajes más altos de apoyo provienen de los padres en conjunto. Un 69% de los encuestados coincide en que el padre contribuye financieramente con el 40% y la madre con un 29%. Esto refleja la relevancia primordial de los padres en la provisión económica para la educación de sus hijos. Estos porcentajes podrían indicar la responsabilidad asumida por los padres en la inversión en la educación de sus hijos, lo que a menudo se considera esencial para el desarrollo académico y futuro profesional de los jóvenes.

Así, el análisis de las fuentes de apoyo económico para continuar los estudios revela la complejidad de las interacciones entre aspectos económicos, familiares y sociales. Los porcentajes precisos subrayan el papel fundamental de los padres, especialmente las madres, en la inversión educativa. Además, sugieren que las dinámicas familiares y las redes sociales desempeñan un papel importante en la provisión de apoyo financiero. Estos hallazgos pueden informar el desarrollo de políticas y estrategias que fomenten el acceso equitativo a la educación y el fortalecimiento de las relaciones familiares y comunitarias en el proceso educativo.

Figura 2. Importancia de la educación



Fuente: elaboración propia.

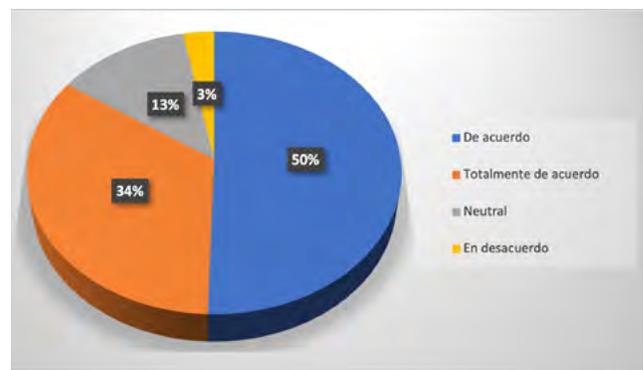
La mayoría de los encuestados están de acuerdo en que la educación que reciben en su colegio es importante para su desarrollo físico, emocional y social. Un 47,6% de los estudiantes están “totalmente de acuerdo” y un 41,7% están simplemente “de acuerdo”. Este conjunto significativo de respuestas indica un reconocimiento generalizado de la educación como un factor esencial para el desarrollo

integral de los estudiantes en diferentes aspectos de sus vidas.

En términos de consecuencias, la percepción positiva de la importancia de la educación para el desarrollo integral es alentadora, ya que sugiere que la mayoría de los estudiantes valoran la educación como un factor esencial en su crecimiento en varios aspectos. Sin embargo, la presencia de estudiantes que son “neutrales” o “están en desacuerdo” podría señalar áreas de mejora en la forma en que se abordan estos aspectos en el currículo educativo.

En las respuestas a la pregunta sobre la percepción de la importancia de la educación en términos físicos, emocionales y sociales se destaca una mayoría que valora positivamente esta conexión. Sin embargo, la presencia de respuestas “neutrales” o “en desacuerdo” sugiere que podría ser necesario revisar y ajustar enfoques educativos para abordar más eficazmente los aspectos integrales del desarrollo de los estudiantes.

Figura 3. Actividades escolares

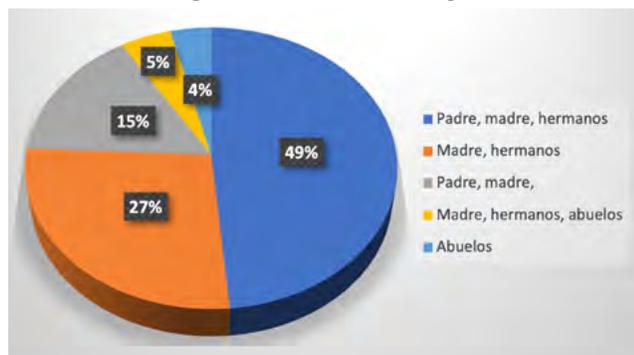


Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los encuestados están en acuerdo con la afirmación de que en su colegio se promueven actividades que fomentan la conciencia cooperativa en búsqueda del bienestar común. Con un 50% “de acuerdo” y un 34% “totalmente de acuerdo”, se destaca un reconocimiento significativo de la existencia y efectividad percibida de estas actividades en el entorno educativo. Esta alta proporción de respuestas positivas sugiere que los estudiantes están experimentando una sensación de colaboración y trabajo en equipo dentro de su comunidad escolar.

Por lo tanto, el análisis de las respuestas a la pregunta sobre la percepción de si se promueven actividades de concienciación cooperativa en el colegio revela un panorama mayoritariamente positivo en cuanto a su existencia y efectividad. Sin embargo, la presencia de respuestas “neutrales” y “en desacuerdo” resalta la importancia de una comunicación efectiva y de la continua evaluación y mejora de estas iniciativas para garantizar su impacto y relevancia en la formación integral de los estudiantes.

Figura 4. Habitantes del hogar



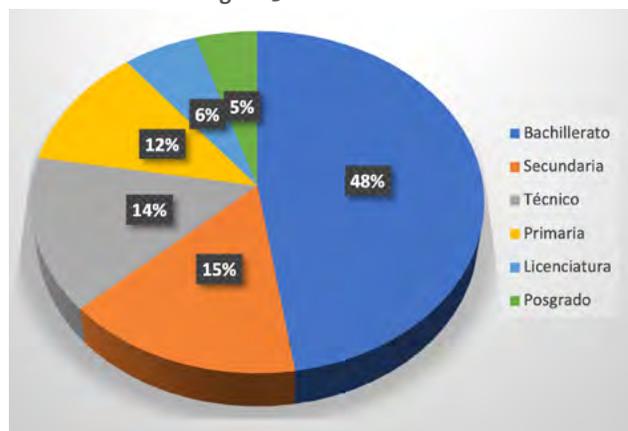
Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los encuestados reporta vivir con su padre, madre y hermanos (49%). Estos porcentajes indican la relevancia de la familia nuclear en la vida de los estudiantes, donde la madre y los hermanos son figuras centrales en su entorno hogareño. Esta estructura familiar puede tener implicaciones tanto económicas como emocionales. En términos económicos, la madre y los hermanos podrían ser los principales apoyos en la generación de ingresos y la gestión de los gastos familiares. Desde una perspectiva emocional, la presencia de la madre y los hermanos puede influir en la construcción de relaciones afectivas y en el apoyo emocional dentro del hogar.

La presencia de los padres en el hogar también es significativa, con el 15% de los encuestados viviendo con su padre. Esto sugiere que, si bien la madre está presente en la mayoría de los hogares, el padre también desempeña un papel importante en la vida de los estudiantes. La presencia de ambos padres podría tener implicaciones en la distribución de roles familiares y en la provisión de recursos económicos y apoyo emocional.

La coexistencia de abuelos en un 27% de los hogares puede tener implicaciones socioeconómicas. La presencia de los abuelos podría estar relacionada con la generación de ingresos adicionales o con el cuidado de los miembros más jóvenes de la familia. Desde una perspectiva social, la presencia de abuelos podría contribuir a la transmisión de valores y tradiciones familiares.

Figura 5. Estudios madre



Fuente: elaboración propia.

El porcentaje más alto corresponde a madres con nivel educativo de bachillerato (48%). Este resultado sugiere que un segmento significativo de las madres ha alcanzado un nivel educativo intermedio, lo que podría tener implicaciones tanto en términos económicos como en la importancia atribuida a la educación en el hogar. Las madres con bachillerato pueden tener una mayor probabilidad de acceder a empleos con salarios más altos y, potencialmente, tener una visión más valorada sobre la educación como herramienta para el desarrollo.

El número de madres con nivel educativo de secundaria (15,5%) sugiere que una proporción menor de madres ha alcanzado este nivel. Esto podría influir en la dinámica educativa en el hogar y en las perspectivas económicas de la familia. Las madres con educación secundaria pueden enfrentar más limitaciones en términos de oportunidades laborales y recursos económicos, lo que podría impactar en la educación de sus hijos.

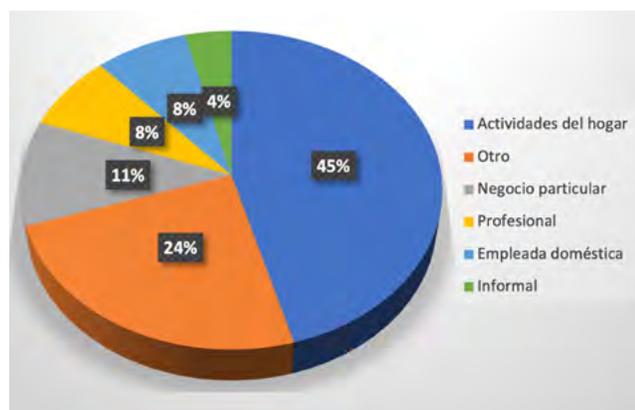
En cuanto a los que tienen un nivel educativo de primaria (11,7%) se refleja que un grupo aún menor

de madres ha completado este nivel. Esto podría tener implicaciones tanto en la educación de los hijos como en la dinámica familiar en general. Las madres con educación primaria pueden enfrentar mayores desafíos en términos de empleabilidad y pueden depender más de trabajos con bajos ingresos, lo que podría influir en el acceso a recursos educativos y oportunidades para sus hijos.

Los porcentajes de madres con nivel educativo de licenciatura (5,8%) y posgrado (3,9%) son menores en comparación con los niveles mencionados anteriormente. Estos resultados indican que un porcentaje limitado de madres ha alcanzado un nivel educativo más avanzado. Sin embargo, la presencia de madres con licenciatura o posgrado podría influir en la importancia que se le atribuye a la educación en el hogar y en la valoración de la formación académica.

Así, el análisis de los niveles educativos de las madres de los encuestados resalta la diversidad de circunstancias educativas y socioeconómicas en las familias. Los resultados sugieren que las madres con niveles educativos más altos podrían tener una mayor influencia en la promoción de la educación en el hogar y en la provisión de recursos económicos. Por otro lado, la presencia de madres con niveles educativos más bajos podría influir en la dinámica educativa y en el acceso a oportunidades para los hijos. Estos datos proporcionan una perspectiva valiosa para entender cómo la educación de las madres puede impactar en la educación de sus hijos y en el ciclo intergeneracional de logros educativos.

Figura 6. Ocupación madre

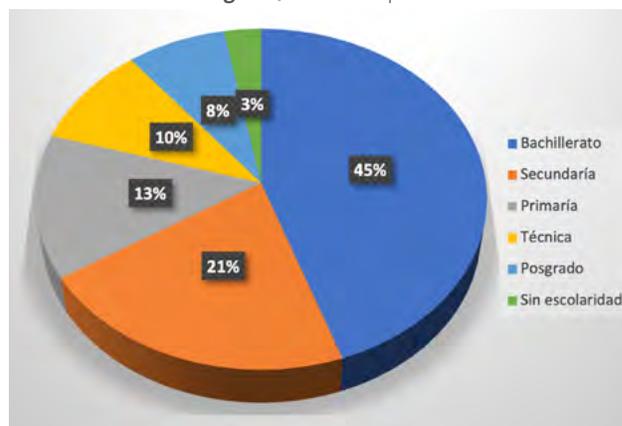


Fuente: elaboración propia.

La información revela una diversidad de situaciones ocupacionales entre las madres de los encuestados, lo cual tiene implicaciones sustanciales en términos de dinámicas familiares, perspectivas económicas y roles socioeconómicos. El porcentaje más prominente corresponde a madres que se dedican a “actividades del hogar” (45%), lo cual sugiere una preponderancia en la dedicación a labores domésticas y al cuidado integral del hogar y la familia. Esta circunstancia ostenta la capacidad de ejercer influencia sobre la estructura familiar, el tiempo disponible para atender a los hijos y el soporte prestado, además de incidir en las proyecciones económicas del núcleo familiar en términos generales.

En última instancia, este análisis arroja luz sobre la heterogeneidad de las ocupaciones de las madres encuestadas, las cuales ejercen un impacto considerable en las dinámicas familiares, las perspectivas económicas y la disponibilidad de tiempo para el cuidado y respaldo de los hijos. Dado que las madres con distintas ocupaciones pueden ejercer influencias de diferentes magnitudes en la educación y el desarrollo de sus hijos, se recalca la importancia de tener en cuenta estas circunstancias al formular estrategias de apoyo educativo y socioeconómico.

Figura 7. Estudios padre



Fuente: elaboración propia.

El análisis de los niveles educativos más altos alcanzados por los progenitores de los encuestados revela una variada panorámica en términos de logros educativos. El segmento más prominente corresponde a padres que han alcanzado el nivel de “Bachillerato” (45%), lo que insinúa una prevalencia

de padres con educación secundaria avanzada. Esta observación podría indicar una base educativa sólida en la población estudiada, lo que podría influir en las oportunidades y perspectivas laborales de las familias.

El porcentaje vinculado a padres con nivel de “Primaria” (13%) señala la existencia de padres con educación básica formal. Aunque esta proporción es menor en comparación con los segmentos previos, es esencial reconocer que este grupo de padres podría enfrentar desafíos adicionales en términos de comprensión y apoyo efectivo en la educación de sus hijos.

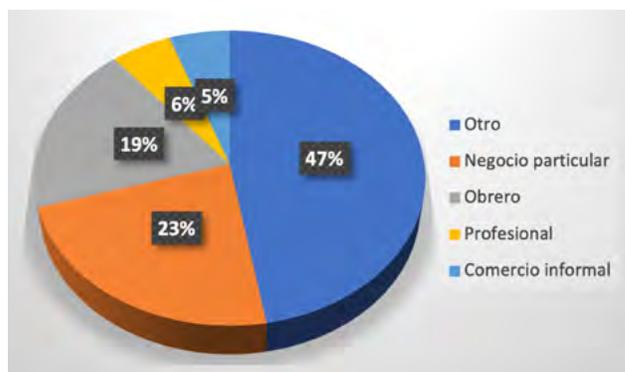
El segmento correspondiente a padres con educación “Técnica” (9,7%) pone de manifiesto una proporción significativa de padres que han adquirido habilidades técnicas y conocimientos especializados. Esto podría tener implicaciones positivas en términos de oportunidades laborales y capacidad para orientar a sus hijos en campos específicos de estudio y formación.

La fracción de padres con nivel de “Posgrado” (7,8%) destaca la presencia de progenitores con educación avanzada y especializada. Este porcentaje podría reflejar la potencial influencia positiva que los padres altamente educados pueden ejercer en la motivación y el desempeño académico de sus hijos.

Finalmente, el segmento de padres sin escolaridad (2,9%) indica la existencia de un pequeño grupo de padres que carecen de acceso a educación formal. Esto podría implicar restricciones en términos de comprensión de conceptos educativos y participación en la educación de sus hijos.

En síntesis, el análisis de los niveles educativos más altos alcanzados por los padres de los encuestados subraya una diversidad en las trayectorias educativas. Los padres con diferentes niveles de educación podrían ejercer influencias variables en la educación y el desarrollo de sus hijos, resaltando la importancia de considerar estas circunstancias al diseñar estrategias de apoyo educativo y socioeconómico.

Figura 8. Ocupación padre



Fuente: elaboración propia.

El porcentaje más destacado corresponde a padres cuya ocupación se categoriza como “Otro” (47%). Esta categoría puede abarcar una variedad de roles laborales no especificados en las categorías anteriores, lo que sugiere una diversidad de ocupaciones que podrían tener distintos niveles de ingresos, estabilidad laboral y exigencias de tiempo.

Los padres involucrados en “Negocio particular” (23%) muestran una proporción considerable de padres que se dedican a actividades empresariales independientes. Esta situación podría influir en los ingresos familiares y en la flexibilidad laboral, pero también podría traer desafíos adicionales en términos de gestión del tiempo y equilibrio entre el trabajo y la vida familiar.

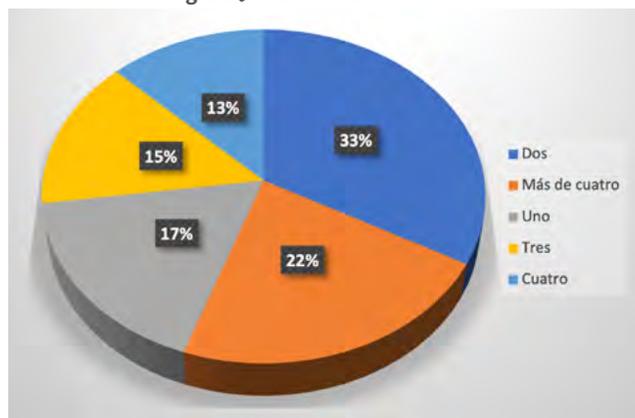
La ocupación de “Obrero” (19%) destaca la presencia de padres que se dedican a trabajos manuales y actividades de producción. Esta categoría podría implicar cierta estabilidad laboral, pero también podría estar asociada con riesgos ocupacionales y posiblemente limitaciones en términos de ingresos.

El “Profesional” (5%) señala la existencia de padres que ejercen profesiones calificadas y especializadas. Esto podría indicar un mayor nivel de ingresos y estabilidad laboral, lo que podría influir positivamente en la situación económica de la familia y en la capacidad para brindar apoyo educativo a los hijos.

En conjunto, el análisis de las ocupaciones de los padres de los encuestados subraya la diversidad de situaciones laborales que pueden tener

implicaciones económicas, familiares y sociales. Las ocupaciones de los padres podrían influir en los recursos disponibles para la educación de los hijos, la dinámica familiar y las perspectivas futuras de los encuestados.

Figura 9. Número de hermanos



Fuente: elaboración propia.

El mayor porcentaje de encuestados, un 33%, revela que tienen “dos” hermanos/as, lo cual podría asociarse con una dinámica familiar caracterizada por la compartición de experiencias y responsabilidades entre los hermanos/as. No obstante, esta configuración podría también implicar una competencia por los recursos familiares y la atención de los padres.

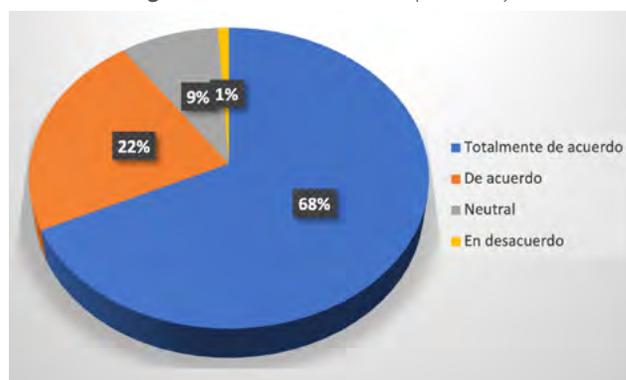
En un segundo plano, el 17% de los encuestados indican que tienen “Uno” hermano, lo que señala la existencia de una proporción sustancial de la muestra con una estructura familiar uniparental. Esta disposición puede tener ramificaciones en las relaciones familiares y en las dinámicas de apoyo, sugiriendo la posibilidad de mayor atención por parte de los padres.

La categoría “Más de cuatro” hermanos/as, representando un 22%, identifica un grupo relevante de encuestados pertenecientes a familias numerosas. Esta dinámica podría generar tensiones en relación a la distribución de los recursos familiares y la atención de los padres, si bien también podría propiciar oportunidades para el intercambio social y el apoyo mutuo entre los hermanos/as.

Así, el análisis de la cantidad de hermanos/as entre los encuestados pone de relieve la diversidad

de configuraciones familiares. Las interacciones entre hermanos/as tienen el potencial de influir en la dinámica familiar, en las experiencias compartidas y en la disponibilidad de recursos y apoyo. Estas variaciones pueden tener efectos en distintos aspectos del desarrollo de los encuestados, incluyendo su educación, sus relaciones sociales y sus perspectivas futuras.

Figura 10. Relación familia-aprendizaje

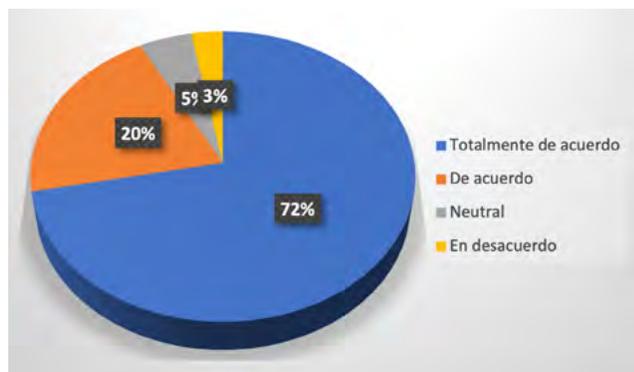


Fuente: elaboración propia.

El 68% de los encuestados expresa estar “Totalmente de acuerdo” con la premisa de que las acciones y aprendizajes escolares tienen un valor significativo para sus familias. Esta contundente mayoría sugiere una conciencia y reconocimiento de la importancia de la educación por parte de los encuestados y la percepción de que sus logros académicos son valorados y respaldados por sus familias.

En síntesis, el análisis de las respuestas proporcionadas por los encuestados sugiere una amplia conciencia y reconocimiento de la importancia de sus acciones y aprendizajes escolares para sus familias. Si bien hay matices en la intensidad de esta percepción, la mayoría muestra una aceptación considerable de esta premisa. La pregunta y las respuestas resaltan la relación entre la educación y la valoración familiar, lo que podría influir en la motivación y el compromiso de los encuestados en su proceso educativo.

Figura 11. Contribución de la familia en los valores familiares



Fuente: elaboración propia.

El grupo más grande, representando el 72% de los encuestados, se encuentra en la categoría “Totalmente de acuerdo”. Esta proporción considerable indica que una gran mayoría reconoce la contribución de la familia en la transmisión de valores y conocimientos que son esenciales para su integración en la sociedad. Esta respuesta refleja la percepción de que la familia desempeña un papel fundamental en la formación de habilidades sociales y en la construcción de una base sólida para el desarrollo personal.

El 20,4% de los encuestados se encuentra en la categoría “De acuerdo”. Aunque este porcentaje es menor que el anterior, sigue demostrando una tendencia general a reconocer la influencia positiva de la familia en la adquisición de valores y conocimientos que favorecen la integración social. Estos encuestados también identifican la importancia de la familia como agente formativo en este aspecto.

Las respuestas proporcionadas por los encuestados indican una apreciación general de la influencia positiva de la familia en la adquisición de valores y conocimientos que favorecen la integración en la sociedad. Aunque hay variaciones en la intensidad de esta percepción, la mayoría de los encuestados reconoce la relevancia de la familia como agente formador en términos sociales. Esta información resalta la importancia de la educación en valores y la transmisión de conocimientos desde el entorno familiar como elementos clave para la formación integral de los individuos y su participación activa en la sociedad.

Figura 12. Promoción de la honestidad en la familia



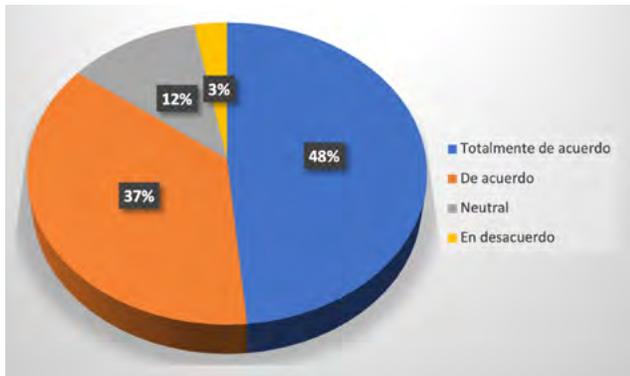
Fuente: elaboración propia.

El grupo más extenso, que comprende el 57% de los encuestados, se ubica en la categoría “Totalmente de acuerdo”. Este porcentaje sugiere que una mayoría considerable de los encuestados percibe que su familia promueve activamente el valor de la honestidad. Esta percepción refleja una inclinación general hacia la importancia de inculcar un valor ético fundamental en la vida cotidiana y en la formación de los individuos.

El 33% de los encuestados se posiciona en la categoría “De acuerdo”. Aunque este porcentaje es menor, aún representa un grupo significativo que concuerda en que en sus familias se fomenta el valor de la honestidad. Estos encuestados reconocen la influencia positiva de su entorno familiar en la promoción de la ética y la integridad en sus acciones y decisiones.

Las respuestas sobre la promoción del valor de la honestidad en el entorno familiar sugieren una tendencia general hacia el reconocimiento y la valoración de este principio ético. Aunque hay variaciones en la intensidad de esta percepción, la mayoría de los encuestados considera que sus familias fomentan activamente la honestidad como un valor importante en su formación. Esta información resalta la relevancia de la educación en valores y la responsabilidad de la familia en la transmisión de principios éticos que influyen en el comportamiento y las decisiones de los individuos en la sociedad.

Figura 13. Cooperación



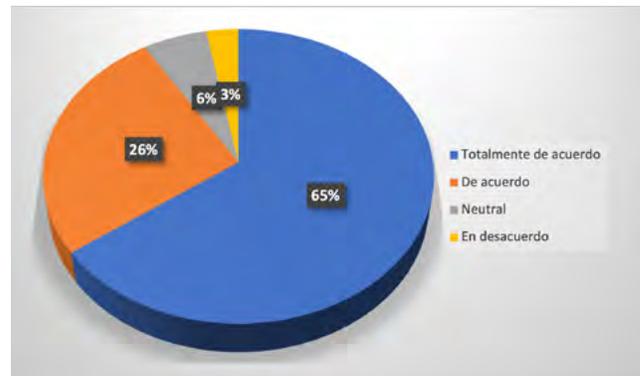
Fuente: elaboración propia.

El grupo compuesto por el 48,5% de los encuestados, se sitúa en la categoría “Totalmente de acuerdo”. Este porcentaje refleja que una proporción considerable de los encuestados percibe que sus familias fomentan activamente el valor de la cooperación. Esta percepción indica la relevancia que se atribuye a trabajar en equipo y apoyarse mutuamente dentro del entorno familiar.

El 36,9% de los encuestados se posiciona en la categoría “De acuerdo”. Aunque este porcentaje es menor que el anterior, sigue siendo significativo y subraya que una parte considerable de los encuestados coincide en que en sus familias se promueve la cooperación como un valor fundamental. Estos encuestados reconocen la influencia positiva de su entorno familiar en la formación de actitudes colaborativas.

Las respuestas sobre la promoción del valor de la cooperación en el ámbito familiar muestran una inclinación general hacia la valoración y el fomento de la colaboración entre los miembros de la familia. Esta información destaca la importancia de educar en actitudes colaborativas y de trabajo en equipo desde una edad temprana para fomentar habilidades sociales y una contribución positiva a la sociedad.

Figura 14. Apoyo familiar en la educación



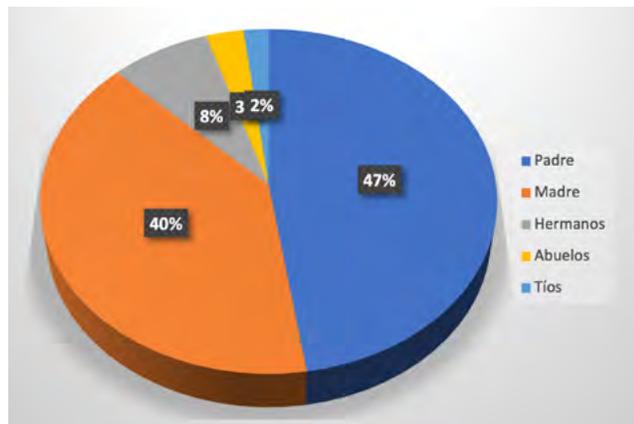
Fuente: elaboración propia.

El grupo más numeroso, representado por el 65% de los encuestados, está en la categoría “Totalmente de acuerdo”. Este porcentaje denota que una proporción sustancial de los encuestados percibe que sus familias están altamente involucradas en su proceso educativo con el objetivo de brindarles apoyo. Esta percepción indica la importancia que se atribuye a la participación activa de la familia en el desarrollo académico y personal de los encuestados.

El 26,2% de los encuestados se encuentra en la categoría “De acuerdo”. Aunque menor que el grupo anterior, este porcentaje aún refleja una parte considerable de los encuestados que coincide en que sus familias están comprometidas en su proceso educativo. Estos encuestados también reconocen la contribución positiva de sus familias en su formación y crecimiento.

El análisis de las respuestas sobre la involucración de la familia en el proceso educativo de los encuestados destaca una inclinación general hacia la percepción de que las familias están comprometidas en brindar apoyo educativo. La mayoría de los encuestados considera que sus familias desempeñan un papel activo en su desarrollo académico y personal. Esta percepción subraya la importancia de la participación familiar en el éxito educativo y enfatiza la necesidad de fortalecer la colaboración entre la familia y la institución educativa para maximizar el potencial de los estudiantes.

Figura 15. Apoyo en Tareas



Fuente: elaboración propia.

El porcentaje más alto corresponde al 47,6% de los encuestados que indican recibir apoyo de su “padre”. Esta cifra sugiere la presencia de un nivel significativo de participación paterna en el proceso educativo, lo que podría tener un impacto positivo en la comprensión de los contenidos y el avance académico de los estudiantes.

El “apoyo de la madre” es mencionado por el 39,8% de los encuestados. Este porcentaje también refleja una influencia materna importante en la realización de las tareas escolares, lo que sugiere que las madres desempeñan un papel activo en el apoyo a sus hijos en su educación.

El análisis de quiénes brindan apoyo en la realización de tareas escolares destaca la influencia significativa de padres y madres en el proceso educativo de los encuestados. También revela la existencia de apoyo entre hermanos y la posible participación de otros miembros de la familia, como abuelos y tíos. El apoyo en tareas denota un interés por los temas que los estudiantes deben asimilar, por lo tanto, es un aspecto muy positivo en el seguimiento de las actividades académicas.

5. Diseño de la guía pastoral

El diagnóstico realizado en la Institución Educativa 14 de Febrero reveló que la pastoral educativa es valorada y conocida por la comunidad educativa. Sin embargo, existe la necesidad de mejorar la asesoría espiritual y facilitar el acceso a los servicios pastorales. Además, es fundamental promover una mayor

familiaridad con la Sagrada Escritura y garantizar la celebración de la Misa para todos teniendo en cuenta que el colegio tiene un enfoque católico.

El diseño de la guía práctica de pastoral educativa considera la diversidad social y cultural de Cartagena de Indias para asegurar la equidad en el acceso a oportunidades de formación espiritual. También reconoce el papel de la familia en la formación integral de los estudiantes y fomenta una comunidad educativa inclusiva y solidaria que promueva el respeto y la convivencia saludable.

Así, el diagnóstico proporciona una base sólida para fortalecer la formación espiritual y la promoción de valores en la institución. La guía práctica resultante es una herramienta efectiva para el crecimiento personal y espiritual de todos los estudiantes, enriqueciendo así la experiencia educativa.

A partir de los resultados obtenidos en la encuesta, esta guía se presenta como una herramienta orientadora para implementar acciones concretas que promuevan un crecimiento integral y una formación espiritual en línea con las necesidades y realidades de los estudiantes.

La guía pastoral diseñada se centra en el fortalecimiento de las relaciones sociales para el logro de una mejor convivencia.

El diseño de la guía pastoral se encuentra en el siguiente documento: https://docs.google.com/document/d/1bi1nto-tLTMYE8GnHMP-3TKHSQSoH1SFC/edit?usp=drive_link&ouid=110784637358468153542&rtpof=true&sd=true

6. Conclusiones

La educación debe trascender la enseñanza de conocimientos para llegar al ser humano que es parte de una sociedad y que necesita ser formado en valores de convivencia, solidaridad y respeto.

La paz, tan anhelada en estos tiempos, es el resultado de una formación integral que no solamente busque preparar a los jóvenes para desempeñarse en un oficio, si no que, los prepare para enfrentar los

desafíos con actitudes positivas preservando los valores de justicia y solidaridad.

Los ejercicios planteados en la guía pastoral buscan una reflexión por parte de los estudiantes para que ellos mismos sean gestores de cambios positivos y que a lo largo de sus vidas tengan momentos de reflexión para buscar mejores alternativas.

Como lo mencionan Neira (2020) y Salazar (2022) la pastoral educativa busca dar acompañamiento, en la formación cristiana y social de los jóvenes en formación. Significa guiar a otros, saber el camino, ir adelante reconociendo, valorando y aprovechando todo cuanto nos ha sido dado partiendo de la premisa de que Dios sucede en la realidad. Es necesario que la pastoral lleve a tener un encuentro genuino con Dios para tomar conciencia de su presencia en nuestra vida diaria.

7. Referencias

- Cerrutti, M. (2011). *Familias latinoamericanas en transformación: desafíos y demandas para la acción pública*. CEPAL. CEPAL.
- Consejo episcopal latinoamericano. (2007). *V conferencia general del episcopado latinoamericano y del Caribe*. www.celam.org: <https://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf>
- DANE. (2018). *Comunidades negras, Afrocolombianas, raizales y palenqueras*.
- de las Asturias, N. (2017). Teología y pastoral de la vocación en el contexto actual. *Scripta Theologica*, 49(3), 595-617. *Scripta Theologica*.
- Figueroa, A. (2014). *Pastoral educativa y educación*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10902>
- García, M., & García, J. (2012). *Filosofía de la educación*. Narcea.
- García, R., & Pineda, E. (2021). La educación desde la perspectiva de Tomás de Aquino en el contexto de la cibercultura. *Hallazgos*, 18(35), 319-339.
- González, R., & Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *NovaRua: Revista Universitaria de Administración*, 13(22), 65-84.
- Herrera, C. (2014). *Fundamentos de la necesidad de una pastoral infantil en el primer ciclo básico*. Universidad Finis Terrae. https://admissiononline.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/1321/HERRERA_CONSTANZA%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johnson, D. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Ediciones SM.
- López, N., & Sandoval, I. (2016). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/176>
- Martínez, E. (2003). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Fundación Universitaria española.
- Neira, M. (2020). La pastoral escolar: espacio para una síntesis creyente de saberes y experiencias orientada a la formación integral. *Revista de Educación Religiosa*, 2(1), 41-72.
- Ortiz, S., Gutiérrez, L., y Opazo, H. (2021). Tensiones valorativas de la convivencia escolar en la educación católica. *Sinéctica*, 2(57), 1-21.
- Pablo VI. (1975). *Evangeli nuntiandi*. www.vatican.va. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangeli-nuntiandi.html
- Papa Francisco. (2014). *Educar hoy y mañana*. www.vatican.va. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html
- Pineda, M. (2012). *Propuesta de pastoral educativa para el Liceo Colombia*. Universidad San Buenaventura. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/72266.pdf>
- Ramírez, A. (2020). *Propuesta pastoral educativa, convivencias como espacio de reflexión y para el fortalecimiento de la comunión de los niños con el otro*. Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/6547>
- Reyes, J. (2016). Educación integral en Santo Tomás de Aquino. *Albertus Magnus*, 7(1), 53-97. <https://doi.org/10.15332/s2011-9771.2016.0001.03>
- Salazar, M. (2022). *La pastoral educativa en los adolescentes del siglo XXI*. Universidad Católica Sedes Sapientiae. <https://repositorio.ucss.edu.pe/handle/20.500.14095/1650>

Soto, G. (2005). El De Magistro de San Agustín: una posible lectura desde la relación filosofía y educación. *Revista Folios*, 1(22), 11-19.

Urrutía, H. (2014). *Implementación de la pastoral educativa como eje transversal en el PEI del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá: una expresión de fe desde la labor educativa*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9177>

Anexo.

Instrumento completo.

https://docs.google.com/document/d/1e0BdvU1kp-ggGV_ZJ4sE1CKfNBPWdmZYh/edit?usp=drive_link&ouid=110784637358468153542&rtpof=true&sd=true

Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad

Strengthening critical reading in high school students through the use of intertextuality

Camilo Andrés González Garzón,¹ Martha Inés Gómez Betancur² y Rafael Ricardo Cogollo Pitalúa³

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.

Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de Investigación

Recibido: agosto de 2023

Revisado: septiembre de 2023

Aceptado: noviembre de 2023

Autores

¹ Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana - Universidad Santo Tomás. Especialista en Investigación e Innovación Educativa – CECAR. Magíster en Ciencias de la Educación - Universidad de San Buenaventura, Cartagena. CECAR Corporación Universitaria del Caribe

Correo: camilo.gonzalezga@cecar.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0600-7084>

² Doctora en Lingüística (Universidad de Antioquia), Master in Arts of TESOL/ Magister en la Enseñanza del Inglés (Greensboro College, USA), Especialista en la Enseñanza del Inglés (Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín), Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad de Caldas, Manizales). Docente Universidad Católica Luis Amigó- Medellín. Grupos de investigación: EILEX (Universidad Católica Luis Amigó), GELIR (Universidad de Antioquia)

Correo: martha.gomezbe@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7408-7490>

³ Magister en Ciencias-Física (Universidad Nacional de Colombia), Especialista en Ciencias-Física (Universidad Nacional de Colombia), Licenciado en Matemáticas y Física (Universidad de Córdoba), fundador del grupo de Investigación en Materiales y Física Aplicada de la Universidad de Córdoba y Profesor Titular del Dpto. de Física y Electrónica de la Universidad de Córdoba. Universidad de Córdoba – Montería.

Correo: rafaelcogollo@correo.unicordoba.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0190-4012>

Cómo citar:

González Garzón, C., Gómez Betancur, M. y Cogollo Pitalúa, M. (2023). Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 95-107

DOI: [10.21500/23825014.6805](https://doi.org/10.21500/23825014.6805)

Resumen

El desempeño de los estudiantes en secundaria en las pruebas nacionales (ICFES) e internacionales (PISA), refleja un índice bajo en lectura crítica. El objetivo de esta investigación fue fortalecer la comprensión lectora desde la intertextualidad como estrategia pedagógica en grado octavo. La metodología para desarrollar este trabajo fue la Investigación Acción Participativa (IAP), dado que promueve la transformación de la problemática a partir de la toma de conciencia de los sujetos inmersos en esa realidad. En cuanto a los resultados, la población estudiantil en la que fue implementado el estudio, mejoró en comprensión de lectura al utilizar diferentes recursos de análisis que provee la intertextualidad. En conclusión, es necesario promover pedagogías activas que fomenten el diálogo crítico entre el docente, los estudiantes y los textos.

Palabras clave: intertextualidad, lectura crítica, ICFES, PISA, comprensión lectora.

Abstract

Student's performance of secondary school students during national (ICFES) and international (PISA) tests reflects poor performance in critical reading. The objective of this research was to strengthen reading comprehension from intertextuality as a pedagogical strategy in Eighth Grade. The methodology to develop this work was Participatory Action Research, since it promotes the transformation of the problem based on the awareness of the subjects immersed in that reality. Regarding the results, the student population in which the study was implemented improved in understanding by using different analysis resources provided by intertextuality. In conclusion, it is necessary to promote active pedagogies that encourage critical dialogue between the teacher, students, and texts.

Keywords: Intertextuality, critical reading, ICFES, PISA, comprehension of reading.

 OPEN ACCESS



1. Introducción

La importancia de reflexionar sobre un texto es similar a la comprensión del mundo y el lugar que cada individuo ocupa en él. Considerando a [Restrepo et al. \(2019\)](#), “la alfabetización debe ser entendida como una apropiación del lenguaje que impacta en el ámbito personal, social, cultural y político” (p. 88). De esta manera, el impacto de la lectura en el contexto, exige el ver el texto más allá de las solas letras y entender su propósito. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ([Icfes, 2022b](#)), la lectura crítica conlleva tres niveles de desempeño: en primer lugar, implica la capacidad de identificar la función de los elementos literales, comprender la información explícita en los textos y contextualizarla; en segundo lugar, requiere la habilidad de interpretar la información y deducir contenidos implícitos; en tercer lugar, implica la facultad de reflexionar sobre la perspectiva del mundo presentada por el autor, los juicios de valor empleados, los elementos paratextuales del texto, el mundo del autor y su postura crítica. Llevar a cabo este proceso se torna complejo en la actualidad debido a diversos factores que desincentivan los hábitos de lectura. No obstante, es esencial seguir explorando estrategias de aprendizaje que fomenten la percepción de la lectura como una actividad que va más allá de lo académico, y que moldea individuos críticos capaces de analizar la realidad como un terreno en el cual deben identificar los problemas, comprender sus causas y participar en su solución.

Con respecto a lo anterior, la intertextualidad se configura como una herramienta que contribuye a esclarecer el significado de las relaciones semánticas presentes en la actividad de lectura. En este contexto, [Durañona et al. \(2006\)](#) sostiene que el lector puede enriquecer su comprensión textual al establecer diálogos entre textos, destacando tanto las similitudes como las diferencias que existen entre ellos. En este sentido, la intertextualidad se propone como una estrategia pedagógica destinada a potenciar los niveles de análisis que los estudiantes necesitan para llevar a cabo una lectura crítica.

Este artículo aborda diversas reflexiones con relación al empleo de la intertextualidad como estrategia pedagógica. En este contexto, se utilizan como

referentes y puntos de comparación los niveles de lectura que son evaluados por el Icfes, la prueba diagnóstica, así como los resultados obtenidos durante el estudio llevado a cabo en un colegio de educación secundaria en el municipio de Sopó, Cundinamarca. Posteriormente, se comparten los resultados derivados del *Cuestionario sobre mis preferencias de aprendizaje y automotivación*, así como del *Cuestionario sobre la familia y la lectura*. En este artículo se muestra la relevancia de fortalecer la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad.

En los últimos diez años, la lectura crítica ha planteado un desafío importante a nivel de política educativa. No obstante, los reportes de entes como el Icfes o PISA año tras año, no arrojan informes que indiquen un cambio en la dinámica negativa. Por lo cual, instan a una búsqueda continua de estrategias que permitan a los estudiantes mejorar estas habilidades en el entorno escolar. Siguiendo el estudio de [Rodríguez \(2007\)](#), es posible afirmar que esta problemática radica fundamentalmente en que muchos estudiantes y un gran porcentaje de la sociedad ignoran cómo leer, no porque carezcan de alfabetización, sino porque ya no la ven como una de las mejores formas de aprendizaje. La lectura no produce placer ni disfrute, o, dicho de otra manera, no hay tiempo ni motivación en ello. Al mismo tiempo, no se establece una conexión con el desarrollo socioemocional, a lo que se suman enfoques equivocados durante los primeros años de educación. Las cuestiones *qué enseñar, por qué, cómo y para qué*, representan preguntas en las que el trabajo docente desempeña una función crucial, no solo en la transferencia de conocimientos, también a la hora de relacionarlos.

En lo que respecta a la población estudiantil del colegio donde fue implementada la estrategia pedagógica para fortalecer la lectura crítica mediante la intertextualidad, tiene diferentes dificultades para comprender los textos planteados en el aula, ya que los estudiantes no logran discernir el significado de las palabras a nivel semántico y les resulta complicado mantener la coherencia temática necesaria para entender las ideas presentes en los textos. De acuerdo con [Aguirre \(2000\)](#), la lectura crítica demanda una serie de condiciones, entre las cuales se incluye

el reconocimiento de la información, la activación de los significados, la realización de diversas conexiones entre las partes del texto y la construcción de una macroestructura de significado global. En el caso de los estudiantes de octavo grado, se observa que estas habilidades se encuentran en niveles básicos y, en algunos estudiantes, en niveles más avanzados.

Por tanto, la pregunta planteada a partir de la problemática evidenciada es *¿Cómo contribuye la implementación de la intertextualidad como herramienta pedagógica al fortalecimiento de la lectura crítica en el octavo grado de un colegio del municipio de Sopó en Cundinamarca?* Llevar a cabo este proceso es complejo, teniendo en cuenta que en la actualidad hay múltiples factores que no incentivan los hábitos de lectura, no obstante, es necesario continuar buscando estrategias de aprendizaje que permitan reconocer la lectura como una actividad, que más allá de lo académico, forma sujetos críticos que ven la realidad como un campo de acción en el que deben identificar las problemáticas, comprender sus causas y tomar parte en la solución.

La intertextualidad es una estrategia de comprensión, eficaz para fortalecer y mejorar en la población estudiantil, cada una de las habilidades requeridas para realizar una lectura crítica, que permita proponer nuevos puntos de vista sobre una determinada temática. Este estudio aporta una mirada a la problemática sobre lectura crítica alineada con la tendencia contemporánea, en tanto no la analiza de una manera disciplinaria o aislada, sino que busca integrar asignaturas con temáticas que pueden observarse desde varias perspectivas: filosófica, artística, histórica, social, económica, política, entre otras. En ese sentido, el concepto de texto en este trabajo tiene una carga semántica adicional, puesto que se entiende como sinónimo de discurso, “todo aquello que puede ser leído e interpretado: gestos, gráficos, dibujos, objetos tanto materiales como simbólicos, mundos imaginados (arte, procesos de percepción), situaciones y acontecimientos” (Montealegre, 2004, p. 244).

El propósito de este estudio radicó en fortalecer las acciones que vienen implementándose en

Colombia para desarrollar las competencias requeridas en los exámenes tipo Icfes. Por lo tanto, la relevancia de este estudio reside en la acentuación de los niveles de interpretación de la información e inferencia de contenidos implícitos y en el nivel de reflexión sobre la visión del mundo, los juicios de valor utilizados y los elementos paratextuales del texto, y todo ello desde la intertextualidad. Ahora bien, para Aguirre (2000) la lectura crítica requiere una serie de condiciones: identificación de la información, activación de los significados, establecimiento de diversas conexiones entre las partes del texto y creación de una macroestructura de significado global. En el contexto de los estudiantes de octavo grado se observa que estas destrezas se sitúan en un espectro que abarca desde un nivel elemental hasta un nivel más avanzado, con algunos estudiantes que se destacan en el segundo caso.

2. Niveles de lectura crítica

En las pruebas nacionales estandarizadas, los exámenes sobre lectura crítica están contruidos sobre tres conceptos semánticos o tres niveles de lectura: microestructura, comprensión literal del texto; macroestructura, comprensión inferencial e interpretativa del texto; superestructura, lectura crítica, propiamente dicha. Cada nivel a su vez está relacionado con una competencia, es decir, la lectura requiere el dominio de tres competencias específicas. Dichas competencias proporcionan las bases esenciales para que la lectura de textos de diversa índole pueda llevarse a cabo de acuerdo con un enfoque apropiado de adquisición y creación de conocimiento. En el siguiente apartado, se examina cómo se han delimitado estas competencias y su relación con los exámenes.

1. *Nivel literal.* El estudiante entiende e identifica el contenido local que compone un escrito. Cada una de las preguntas de esta competencia indagan sobre la función explícita de una palabra, frase o afirmación, dentro del texto (microestructura). El significado de cada uno de los elementos está determinado por el contexto. Dicho de otra manera, el proceso interpretativo tiene que ver directamente con el círculo hermenéutico, entendido como la

relación de las partes con el todo y el todo con las partes. Leer un texto tiene que ver con la acción de entender el propósito fundamental de mensaje, no obstante, la comprensión global pasa por el hecho de relacionar el significado de cada uno de los elementos utilizados en el escrito. De acuerdo a lo anterior, las pruebas deben tener en cuenta la habilidad de los estudiantes para relacionar las partes del texto (Icfes, 2016).

2. *Nivel inferencial*. El estudiante tiene la capacidad de comprender cómo se estructuran las partes de un texto para deducir la intención comunicativa que está inmersa en el escrito. Para evaluar esta competencia se le propone al estudiante que evidencie la forma en que están planteadas las relaciones entre los elementos textuales, desde un punto de vista argumentativo y semántico. En términos prácticos, si el estudiante está ante un ensayo, debe reconocer cuál es la introducción, el aparato argumentativo, la forma en que están relacionados y la conclusión planteada en el texto. En ese sentido, la comprensión se produce al entender las relaciones entre las partes. Como se mencionó anteriormente, la interpretación puede describirse como un círculo hermenéutico que va de lo particular a lo general y viceversa. De esta manera, la comprensión avanza en una espiral para construir significado (Icfes, 2016).
3. *Nivel de lectura crítica*. La reflexión es la finalidad última de la lectura crítica. Por su parte, la identificación y comprensión de los elementos textuales son partes fundamentales de este proceso. Esta competencia implica las dos primeras. Las preguntas evaluadoras buscan que el estudiante analice el texto desde diferentes puntos de vista, por ejemplo, ellos deben, entre otros aspectos, cuestionar las formas retóricas y los tipos de argumentos para que verifique la validez de los argumentos, sus intenciones e implicaciones (Icfes, 2016).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la lectura comprensiva se caracteriza por la consideración de una amplia gama de símbolos presentes

en la tipología textual. En términos generales hay dos tipos de símbolos: los explícitos están escritos o dibujados dentro del texto; en tanto los implícitos son una abstracción a partir de la lectura global del texto. Reconocer o decodificar dichos símbolos es un ejercicio directamente relacionado con la comprensión lectora, pues supone un análisis riguroso del texto. En consecuencia, la lectura comprensiva es el resultado de la identificación, la extracción, la síntesis y el análisis de las ideas principales.

Asimismo, la comprensión lectora en su totalidad proporciona el acceso a la lectura crítica, se alcanza al seguir de manera adecuada los distintos niveles que presupone este ejercicio comprensivo. De acuerdo con Cortéz (2015), estos niveles son: literal, referida al vocabulario y a la estructura o información local; inferencial (intratextual): relación entre las partes e ideas que plantea el texto para deducir las consecuencias de dicha posición; y finalmente, el nivel comparativo (intertextual), entendido como la relación entre contenidos de diferentes textos.

Los niveles intratextual e intertextual son fundamentales para tener una opinión o perspectiva personal acerca de lo leído. Dicho lo anterior, es de gran relevancia prepararse y consolidar los niveles de comprensión lectora previos antes de abordar la lectura crítica, con el propósito de alcanzar una comprensión completa. Esto propiciará un desempeño académico más sólido y una mayor capacidad de análisis de la realidad.

3. Metodología

La metodología implementada es cualitativa, dado que la finalidad busca visibilizar las variables que están alrededor de los bajos resultados en pruebas tipo Icfes que fueron realizadas en Lengua castellana con los estudiantes de octavo grado de un colegio en Sopó, Cundinamarca. El tipo de investigación desde el que se abordada la problemática es la *Investigación Acción Participativa* (IAP) porque esta perspectiva considera a los sujetos involucrados como personas responsables de sus propios procesos de cambio, tiene en cuenta el ritmo de trabajo del grupo y su punto de partida es la realidad inmediata en la que se encuentra. En la IAP, el investigador y el ob-

Tabla 1. Icfes. Competencias y evidencias en Lectura Crítica

Competencia	Evidencias
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	1.1. Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. 1.2. Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	2.1. Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes. 2.2. Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. 2.3. Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. 2.4. Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. 2.5. Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	3.1. Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo). 3.2. Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. 3.3. Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. 3.4. Reconoce las estrategias discursivas en un texto. 3.5. Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

Nota: Niveles de lectura según los parámetros del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Fuente: ICFES (2020).

jeto de investigación colaboran para transformar la realidad. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la evaluación diagnóstica, como una forma de estudio continuo en la interacción pedagógica docente-estudiante; la encuesta y el análisis de entregables en cada una de las estaciones de aprendizaje realizadas en el aula.

4. Contexto

El colegio donde fue realizada la investigación está ubicado en Sopó, municipio que hace parte de Sabana Centro, provincia de Cundinamarca. Teniendo en cuenta que la base económica de la región es la agroindustria, en la que se destacan los derivados lácteos e industrias de nivel nacional dedicadas a la construcción, la institución ofrece una educación en valores y un énfasis especial en el desarrollo de habilidades comerciales. Es una institución con más de cincuenta años educando a generaciones y generaciones de sopesos, entre los que se destacan alcaldes y profesionales que han aportado sus conocimientos en aras de mejorar el desarrollo de la región.

Los orígenes de este centro educativo son de confesión religiosa católica, aunque hoy día siguen profesando dicha religión no es un requisito para que los niños estudien allí. Sin embargo, es un aspecto muy importante que muchas familias tienen en cuenta como valor agregado, ya que buscan que sus hijos crezcan de manera integral. Actualmente, la oferta educativa del colegio va desde preescolar hasta once, adicionalmente, tienen un convenio con el SENA para que los estudiantes de grados décimo y undécimo complementen su formación técnica-comercial.

Lo anterior no quiere decir que esta institución no sea ajena a los problemas educativos reportados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en lo que respecta al caso colombiano, por medio del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), ya que dentro de la institución también es posible identificar: deserción escolar y bajos resultados en las pruebas Icfes (OCDE, 2019). Desde

el aspecto familiar, los acudientes muchas ocasiones, no asisten a las reuniones de la institución. Desde la asignatura de Lengua castellana también se evidenció que son muy pocos los estudiantes que tienen la lectura como un hábito personal, dado que las encuestas aplicadas demuestran que los estudiantes prefieren invertir el tiempo extra curricular viendo televisión o frecuentando las redes sociales.

En términos pedagógicos, se evidencia la ausencia de metodologías que permitan a los estudiantes reconocer el propósito comunicativo de las lecturas propuestas en el aula, la importancia de comprender las relaciones de los elementos locales, la relación entre las ideas que plantea el texto o el sentido general de la lectura. Dicho de otra manera, los estudiantes requieren de una formación que los prepare para reflexionar más allá del texto y puedan leer la realidad en la que se encuentran. Parafraseando a [Ospina \(2008\)](#), la educación debe adaptarse a las cambiantes redefiniciones y profundas transformaciones que impactan a los individuos en todas las esferas de sus vidas. Por consiguiente, los estudiantes requieren herramientas que faciliten la lectura crítica, la reflexión y la interpretación en lo que concierne a su identidad, sus relaciones con los demás y su inserción en la sociedad.

Muestra

La institución educativa en la que fue realizada la investigación tiene una población de 490 estudiantes. Para el estudio concreto de este trabajo la muestra tuvo en cuenta a los estudiantes de grado octavo, que está conformado por 44 adolescentes (12 -13 años), quienes representan el 8,97% de la comunidad estudiantil.

Procedimiento de investigación y recolección de datos

Este estudio tuvo un trabajo de campo realizado en un lapso de cinco meses, en los que fueron ejecutadas varias fases de la investigación. Cada una de las etapas del trabajo fue explicada a los estudiantes. Antes de concluir cada una, se hizo la respectiva retroalimentación.

Fases de la Investigación Acción Participativa

La primera fase está relacionada con el uso de diferentes herramientas para la recolección de datos: evaluación diagnóstica, cuestionarios socioemocionales y un cuestionario para conocer el entorno familiar del estudiante. Así mismo, durante la segunda fase, se desarrollaron estaciones de aprendizaje con el fin de mejorar la lectura crítica en grado octavo. En esta fase, el énfasis que se tuvo en cuenta fue el autoaprendizaje al momento de desarrollar las respectivas actividades literarias. Las estaciones de aprendizaje desarrolladas, estuvieron asociadas con los siguientes temas: *el texto y su estructura; intertextualidad, leer es dialogar; ayer y hoy, la intertextualidad en la literatura; intertextualidad y lectura personal - el lapbook*. Por último, en la tercera fase se valoró la estrategia pedagógica abordada desde la intertextualidad para fortalecer la lectura crítica de los estudiantes y promover las interacciones con el docente.

5. Resultados: análisis por instrumento

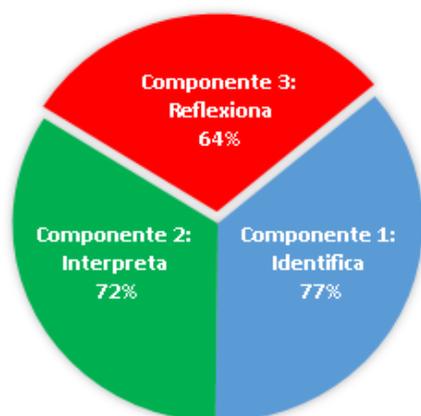
Prueba diagnóstica I

La prueba evaluó las habilidades necesarias para comprender, interpretar y reflexionar, sobre textos construidos desde la cotidianidad o desde espacios académicos.

La prueba se construyó a partir de textos continuos (columna de opinión, ensayo filosófico y un fragmento de cuento) y discontinuos (caricatura y una tabla comparativa). A continuación, se presentan los resultados generales del instrumento aplicado a los estudiantes de Octavo A (8A) y Octavo B (8B). Al indagar con los estudiantes por las preguntas que no respondieron adecuadamente, algunas respuestas se reiteraron varias veces: no entendieron la lectura, no entendían las preguntas, no veían la diferencia entre los distractores que fueron planteados en cada una de ellas, la información de las tablas no la supieron interpretar, se cansaban de leer porque habitualmente no lo hacían o no tenían suficiente motivación para concentrarse en la prueba.

Figura 1. Prueba Diagnóstica 1 – promedio general 8A-8B

PROMEDIO GENERAL 8A - 8B LECTURA CRÍTICA



Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica y las observaciones de los estudiantes en el aula, la fase de análisis se complementó con tres cuestionarios adicionales cuyo propósito fue percibir el entorno y las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, se recolectaron más datos de referencia que permitieron implementar una estrategia pedagógica que incentivara la lectura crítica en los grupos que se llevó a cabo la investigación.

Cuestionario 1: mis preferencias de aprendizaje y automotivación

Los cuestionarios auxiliares son un instrumento del Icfes para contextualizar los resultados que tienen los estudiantes en la *Prueba Saber*. Los datos están clasificados en tres categorías: habilidades socioemocionales, preferencias de aprendizaje, valoración de factores ante situaciones de cambio (Icfes, 2022c).

Tabla 2. Componentes de los cuestionarios auxiliares

Cuestionarios Auxiliares	Habilidad/ Componente
Habilidades Socioemocionales	Autoconciencia emocional Autorregulación emocional: Empatía Autorregulación emocional: Regulación de emociones Automotivación: Autoeficacia
Factores asociados	Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo
Valoración de factores ante situaciones de cambio	Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes. Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles. Mentalidad de crecimiento.

Nota: habilidades y componentes de los cuestionarios auxiliares que fueron implementados en la presente investigación para complementar la fase de diagnóstico que se realizó con los estudiantes de grado octavo.

Fuente: Icfes (2022c).

Este cuestionario indaga un poco todo lo relacionado con el manejo de las emociones y la automotivación. Las personas emiten y reciben constantemente mensajes emocionales, por lo que deben aprender a interpretar no solo el lenguaje verbal, sino también las emociones propias y de los demás para comenzar a construir relaciones interpersonales armónicas. Por lo tanto, la gestión emocional se erige como un componente fundamental para comprender el progreso de los estudiantes en el entorno escolar, a través de enfoques pedagógicos que promuevan la mejora de la convivencia en la escuela y al mismo tiempo posibiliten la identificación temprana de conductas que requieran atención tanto por parte del docente como del apoyo familiar (Icfes, 2022c).

Al indagar sobre el trabajo colaborativo el 55% de los estudiantes hablaron de su preferencia para trabajar con otros compañeros ya que esto les facilita el aprendizaje. Además, cuando se les preguntó acerca de la regulación emocional, donde los estudiantes analizaban su tipo de reacción frente a una situación enfocada con la familia, el 44% de los estudiantes hablaron de su preferencia por hablar con sus padres acerca de la situación y de las emociones que los estudiantes podían estar sintiendo en este momento. Mientras que el 30% de los estudiantes preferían encerrarse en sus cuartos antes de hablar con sus padres acerca de cualquier emoción o sentimiento que estuvieran viviendo en ese momento.

Figura 2. Cuestionario auxiliar - tolerancia

Marca UNA opción para cada afirmación.
¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?
 C1901016

		Nada	Poco	Mucho	
1.	Respeto las ideas de todos mis compañeros cuando trabajo en grupo.	1901022	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Aprendo más cuando trabajo con otros compañeros.	1901036	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Mis compañeros me pueden ayudar si es necesario.	1901040	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota: Preguntas que indagan por el respeto y la tolerancia de los estudiantes en el colegio.

Fuente: Icfes (2022a).

Figura 3. Cuestionario auxiliar – solidaridad y automotivación en la escuela

Marca Sí o No para cada afirmación.
 C1901106

			Sí 	No 
8.	Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga.	1901119	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Me enoja cuando veo que tratan mal a otra persona.	1901129	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Me preocupa cuando alguien se siente mal.	1901139	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.	1901147	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Cuando NO sé hacer bien algo que me gusta, practico mucho hasta lograrlo.	1901159	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Cuando tengo el tiempo suficiente, puedo hacer todas las tareas que me ponen.	1901169	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Estoy decidido a aprender todo lo que nos enseñen en el colegio.	1901175	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Hago cosas para lograr lo que quiero.	1901189	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Entiendo la importancia de esforzarme en el estudio para NO perder materias o repetir años.	1901190	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pasa a la siguiente página

2

Nota: Preguntas que indagan por el valor de la solidaridad en el colegio.

Fuente: Icfes (2022a).

Finalmente, al indagar sobre la automotivación en la institución, el 35% de los estudiantes se sienten muy afectados cuando ve que alguien molesta un amigo o amiga. Además, el 15% de los estudiantes se enoja cuando ven que tratan mal a otra persona frente a ellos. El 10% de los participantes entiende la importancia de esforzarse en el estudio para no perder asignaturas áreas y para no repetir años. De esta manera, el 20% de los encuestados hacen cosas para lograr lo que desean en la vida, tienen prioridades. En esta sección de la encuesta fue posible identificar la confianza del grupo en sus habilidades para alcanzar las metas que se proponen.

Cuestionario 2: familia y lectura

Lectura crítica – acercamiento al entorno del grado octavo

Cuéntame más de ti...	# estudiantes Si	# estudiantes No
¿En tu casa existe una biblioteca?	25	19
¿Lees libros diferentes a los que te piden en el colegio?	10	34
¿Tus padres leen libros en físico o digitalmente?	8	36
¿Cerca de tu casa existe alguna biblioteca o espacio para leer?	38	8
¿Cuál es el libro favorito de tus padres?	Respuesta libre	
¿Cuál es el título del libro que más te gusta?	Respuesta libre	
¿Cuál es tu tema preferido en los libros?	Respuesta libre	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos a través de este cuestionario demuestran que de los 44 estudiantes encuestados solo el 56% tiene un espacio destinado a los libros. De acuerdo con Massot (2019) el hogar es un modelo de referencia para el futuro. La familia trasmite valores que van a dirigir la vida de los hijos, entre ellos, el hábito de la lectura y el aprendizaje autónomo. Por lo cual recomienda espacios de lectura en casa para fortalecer la unión familiar, a través de libros en físico, ya que está demostrado que

la lectura en papel incide en el desarrollo neuronal de los niños.

Por otra parte, solo el 22% de los estudiantes lee de manera autónoma libros diferentes a los que son solicitados en el colegio; del 100% de los encuestados, solo el 22% reconoce que sus padres tienen hábitos de lectura en la casa; el 86% de los niños de grado octavo reconoce que hay una biblioteca cerca de la casa o espacios para leer.

Después de la aplicación de estos cuestionarios, se contó con la posibilidad de un *Diseño de estrategia pedagógica*, donde se implementó la intertextualidad en el currículo de grado octavo. Esto se realizó a través de las estaciones de aprendizaje. En esta modalidad de enseñanza cada una de las temáticas tienen como base dicho concepto. El objetivo era descubrir con los estudiantes que, más allá de la tipología textual o el propósito desde el que es abordada la lectura: interpretativa, argumentativa, literaria, académica, cultural o lúdica, esta actividad requería correlacionar las ideas que planteaba el texto con los saberes previos, y con el contexto social y cultural en el que estaban inmersos.

Para este diseño de estrategias se tuvieron en cuenta cuatro temáticas centrales de trabajo en cada una de las estaciones. Estas estuvieron relacionadas con el texto y su estructura, intertextualidad, leer es dialogar, ayer y hoy, la intertextualidad en la literatura, y la intertextualidad y lectura personal - el lapbook.

Cada una de las estaciones de aprendizaje tenían como objetivo que el estudiante descubriera la posibilidad de dialogar con los textos, más allá del enfoque –comunicativo, pedagógico, literario, lúdico– o de conocer la clasificación –continuos o discontinuos–. En cada una de las estaciones de aprendizaje, los estudiantes del grado octavo estuvieron ejercitándose en el reconocimiento de estructuras como la proposición y el párrafo, las relaciones semánticas entre el contenido local y global, las estrategias discursivas y los juicios valorativos. Así mismo, comenzaron a reconocer ideas implícitas y a identificar elementos propios de la intertextualidad:

las referencias, el parafraseo, la citas, el humor o la ironía, la comparación, el contraste y la asociación. Finalmente, uno de los aprendizajes extraídos de esta actividad conlleva la reflexión de que el texto se configura como una compleja trama de conceptos con los cuales el lector entabla un diálogo para su comprensión, al tiempo que rememora sus vivencias personales y se embarca en la recreación de su percepción y visión del mundo.

Prueba diagnóstica II

En la prueba diagnóstica II, donde algunas preguntas como la 5, 9, 11 y 12 se encontraban asociadas al primer componente (identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto), los estudiantes tuvieron 81% de acierto. Las preguntas 1, 3, 8 y 10, relacionadas con el segundo componente (entienden cómo están relacionadas las partes del texto para establecer la intención comunicativa), los estudiantes obtuvieron 77% de acierto. Las preguntas 2, 4, 6 y 7, correspondientes al tercer componente (reflexionar en torno a un texto y valorar su contenido), los estudiantes tuvieron 63% de acierto.

Análisis general: valoración de la intertextualidad como estrategia pedagógica en lectura crítica

El rasgo distintivo fundamental de la intertextualidad radica en el constante diálogo que se establece entre el texto y el lector. Sin esta interacción, la lectura se convierte en un mero fin en sí misma. Esta concepción de la lectura es una de las causas principales de la disminución del interés por la lectura en el entorno escolar, lo cual se refleja en los deficientes resultados observados en la Prueba Saber y, en términos generales, en todos los procesos vinculados a esta habilidad. La intertextualidad emerge como una respuesta a esta problemática, ya que se alinea con enfoques pedagógicos activos en los que el estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. El texto adquiere significado cuando el lector establece una conexión directa con él.

Por otra parte, esta investigación presentó algunas dificultades específicas en el momento de realizar el trabajo de campo, entre ellas: son muy pocos los estudiantes que tienen la lectura como un hábito personal, en general, la mayoría de ellos y su

entorno familiar no demuestran hábitos de lectura. Así mismo, los estudiantes invierten el tiempo extra curricular viendo televisión o en redes sociales. Además, el planteamiento de lo mencionado anteriormente, el enfoque de evaluación se centra en los errores en lugar de resaltar los logros de los estudiantes. En ese sentido, la intertextualidad puede aportar en estos procesos, ya que el punto de partida es el estudiante y sus necesidades específicas. Se trata de una propuesta que se basa en el diálogo y en interacciones constantes entre el estudiante y el docente, con el propósito de recrear el conocimiento a partir de las experiencias del estudiante y posteriormente construir su propio discurso. Un lector mejora en comprensión lectora cuando ejercita sus habilidades de observación, inferencia y reflexión, mediante el diálogo textual, dado que es una estrategia pedagógica para descubrir la similitud y diferencia entre lecturas.

A partir de los ejercicios realizados en el aula, un aspecto a destacar son los valores que requiere la intertextualidad: “aprendizaje constante, colaboración, cooperación, generosidad intelectual, respeto, construcción compartida de significaciones” (Ponce, 2016, p. 355), en consecuencia, esta estrategia pedagógica busca la construcción permanente del saber a partir de la participación y el compromiso, dado que el proceso lector requiere un trabajo personal y colectivo con la finalidad de potenciar las competencias comunicativas.

Académicamente, la intertextualidad invita a considerar detenidamente planteamientos curriculares que continúan entendiendo el texto como una realidad encerrada en sí misma y, por ende, continúan considerando la palabra como la única forma para transmitir el saber escolar. Por consiguiente, la lectura ha ido quedando relegada a la categoría de una fuente de información temática y enciclopédica. Habitualmente, en el aula suele estar presente la creencia de que el texto o las imágenes –por sí mismos– representan todas las posibilidades de comunicación que tiene el ser humano, sin embargo, la palabra y la imagen no son realidades dicotómicas, dado que entre dichas realidades es posible transmitir o construir conceptos, información o nuevos

discursos. En este sentido, la intertextualidad vincula por medio del diálogo al texto y la imagen (Durañona et al., 2006).

La intertextualidad incentiva la investigación en el docente, teniendo en cuenta que su función es mediar y transmitir experiencias y metodologías que les permitan a los estudiantes comprender lo que se enseña desde contextos situados. En consecuencia, el estímulo y la orientación proporcionados por el profesor desempeñan un papel fundamental en la promoción de la lectura crítica por parte de los estudiantes, al fomentar la creación de conexiones intertextuales entre textos que poseen diferentes códigos comunicativos. Por otro lado, el docente debe esforzarse por crear un ambiente propicio que permita el análisis textual a partir de situaciones derivadas de la práctica pedagógica. Las personas que promueven y animan la lectura, saben que estos procesos deben tener una base pedagógica importante, más aún con aquellos estudiantes que no tienen referencias de hábitos de lectura en el hogar. Por lo tanto, el punto de partida de estos procedimientos debe involucrar estrategias que inspiren el disfrute y el placer de la lectura.

En definitiva, la intertextualidad es una estrategia de enseñanza idónea para fortalecer, en los estudiantes, las habilidades requeridas en lectura crítica. Esta perspectiva aporta otros beneficios: promueve la flexibilización del currículo, el estudio holístico, incentiva el diálogo, el trabajo en equipo; simultáneamente, los estudiantes fortalecen relaciones interpersonales que los lleva a tener metas en común (Carvajal, 2010). Dicho de otro modo, esta propuesta aporta una forma de trabajo en el aula para que los estudiantes sean críticos de sus propias experiencias y cotidianidad.

6. Conclusiones

Leer de manera comprensiva supone entender que la identificación de elementos literales solo corresponde al nivel más básico de la competencia lectora, no obstante, es posible encontrar docentes en las aulas que aún hoy día favorecen una pedagogía memorística sobre una pedagogía reflexiva. Los textos están cargados de ideas y de intenciones por

doquier, por ende, la simple decodificación no basta para comprender el aparato argumentativo y discursivo que eligió el autor para exponer sus ideas. La capacidad de leer, comparar y reflexionar mejora y potencia la competencia lectora de los estudiantes, por lo cual es fundamental promover en el aula pedagogías basadas en la comparación, en la diferenciación y en el diálogo textual, social y cultural.

Además, la lectura crítica requiere desarrollar una serie de habilidades que van más allá de lo meramente mecánico, repetitivo, incluso de lo académico. Comprender que en los textos, como en el mundo, subyacen ideologías, valores, argumentos e intenciones, es esencial para tener una postura reflexiva del entorno. La intertextualidad como estrategia pedagógica, a través de la retención de información, las referencias textuales, la asociación, la alusión, la comparación, la historia, la identificación del discurso, la cultura, la sociedad, la crítica literaria, entre otras propiedades, visibiliza el diálogo crítico que puede tener un lector con el texto.

La educación colombiana debe seguir promoviendo investigaciones y propuestas que minimicen la problemática en la que actualmente se encuentra la educación. Tener un proceso lector acorde a las necesidades educativas actuales es un deber constitucional del Estado. La intertextualidad como estrategia para mejorar la comprensión de los tipos de textos, ofrece diferentes posibilidades para que el docente pueda hacer clases activas, permitiendo que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje. Además, este enfoque pedagógico lleva a cabo una exploración más exhaustiva del texto, profundizando en la comprensión al identificar las ideas centrales y el tema principal, y al emplear herramientas como síntesis, resúmenes, mapas mentales y cuadros sinópticos. Dichas estrategias contribuyen para que los estudiantes alcancen una comprensión más sólida y una mayor adaptación en el proceso de lectura.

En el ámbito de la enseñanza del lenguaje, este enfoque pedagógico está en sintonía con las cambiantes realidades y corrientes en la educación, utilizando metodologías de aprendizaje activas. Se

basa en el contenido temático como punto de partida, y a través de la intertextualidad, le otorga nuevos significados y perspectivas. De esta manera, se pudo incentivar en los estudiantes de grado octavo el gusto por la lectura, la reflexión y el análisis crítico de la realidad.

Por último, es importante resaltar que esta modalidad de enseñanza y aprendizaje no necesariamente está vinculada de manera directa al docente, a las instalaciones físicas, o a una estructura escolar inflexible. Esta estrategia pedagógica busca que el estudiante pueda llegar a apreciar la reconstrucción del conocimiento desde lecturas académicas, sociales y personales. Sumado a lo anterior, las tecnologías de la información pueden ser aliados oportunos para que los estudiantes puedan realizar, de una manera sencilla y efectiva, reflexiones que los incentiven a transformar su entorno.

7. Referencias

- Aguirre de Ramírez, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 4, 147-150. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601102.pdf>
- Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727233012>
- Cortéz Ruiz, L. F. (2015, July 1). *Lectura crítica: Cómo hacer para mejorar mi nivel de lectura- IPLER 2023*. ipler.edu.co. <https://www.ipler.edu.co/blog/lectura-critica-como-mejorar-mi-nivel/>
- Durañona, M., García Carrero, E., Hilaire, E., Salles, N. y Vallini, A. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. (6ta. ed.). Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001596.pdf>
- Icfes. (2016). Competencias comunicativas en lenguaje: lectura y escritura. Marco de referencia para la evaluación. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/16858871/Marco+de+Referencia+-+Competencias+-+Comunicativas+en+Lenguaje+Saber+3%-C2%Bo%2C+5%C2%Bo%2C+9%C2%Bo.pdf/30811f6e-647f-cb5b-bfa5-645c85b7964d?version=1.1&t=1670248033630>
- Icfes. (2020). *Guía de Orientación Saber Pro 2018*, 39. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2215175/Marco+de+Referencia_+Competencias+Comunicativas+en+Lenguaje+Saber+359.pdf/e9dbefao-9b25-ae2c-e848-b8394929d642?version=1.0&t=1647954543736
- Icfes. (2022a). Educación Básica Secundaria, cuestionarios auxiliares, 2. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/11078134/o.+Cuadernillo+Educaci%C3%B3n+B%C3%A1sica+Secundaria.pdf/588230bc-5f1d-d126-15de-88fb97d4abao?version=1.1&t=1657239046722>
- Icfes. (2022b). *Examen Saber 11°. Niveles de desempeño. Prueba Lectura Crítica*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10065230/Niveles+de+desempe%C3%B1o+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+11.%C2%BA+2022.pdf>
- Icfes. (2022c). *Evaluar para avanzar. Cuestionarios Auxiliares. Guía de orientación y uso de resultados—2022*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/11087745/Guia-PC-CuestionarioAuxiliar-8-1.pdf/4308900e-de25-f10b-54fa-1e37cc707398?version=1.0&t=1657241883399>
- Massot, D. (2019). *La lectura forma parte del estilo de vida y los valores que los padres enseñan a sus hijos en el día a día*. <https://es.aleteia.org/2019/05/26/la-importancia-de-tener-una-pequena-biblioteca-en-casa/>
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 235-255. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536205.pdf>
- OCDE. (2019). *PISA 2018, results. Where All Students Can Succeed, Vol. I - III*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ospina, B. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Invest. educ. enferm* 26(2) suppl.1. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So120-53072008000300001
- Ponce Naranjo, G. (2016). *Lectura crítica e intertextualidad: experiencia docente*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5874749>

Restrepo Pérez, K., Aragón Ávila, A. I. y Martínez Monterrosa, A. (2019). El coronel sí tiene quien le lea: cooperación internacional en proyectos innovadores de lectura. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 6(2), 87-107. <https://doi.org/10.21500/23825014.4370>

Rodríguez Gallardo, A. (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. *Investigación bibliotecológica*, 21(42), 143-175. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2007000100007&lng=es&tlng=es

Representaciones de las concepciones del currículo y su gestión en las prácticas pedagógicas de maestros de instituciones educativas de Córdoba, Colombia

Representation of the curriculum conceptions and their management in the pedagogical practices of teachers in educational institutions in Córdoba, Colombia

Juan Felipe Pérez Solipá,¹ Andrea Salgado Guzmán² y Rudy Doria Correa³

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.

Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de Investigación

Recibido: septiembre de 2023

Revisado: octubre de 2023

Aceptado: diciembre de 2023

Autores

¹ Magíster en Educación SUE- Caribe. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba- Colombia. Docente investigador en la línea de estudios curriculares y la enseñanza del lenguaje. Coordinador y gestor de proyectos de alfabetización en el Departamento de Córdoba, Colombia. Docente de Aula.

Correo electrónico: jfperezsolipa@correo.unicordoba.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8543-0768>

² Magíster en Educación SUE- Caribe. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba- Colombia. Docente investigador en la línea de estudios curriculares y narrativas de maestros.

Correo electrónico: asalgadoguzman@correo.unicordoba.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0323-7885>

³ Magíster en Educación, Especialista en Metodología de la Enseñanza del español y la Literatura, Licenciado en Lenguas Modernas. Profesor titular del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba, desde 1997. Integran del grupo de investigación Cymted-L, categoría A de Minciencias Colombia.

Correo electrónico: rdoria@correo.unicordoba.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7062-9272>

Cómo citar:

Pérez Solipá, J. F., Salgado Guzmán, A. y Doria Correa, R. (2023). Representaciones de las concepciones del currículo y su gestión en las prácticas pedagógicas de maestros de instituciones educativas de Córdoba, Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 108-123

DOI: [10.21500/23825014.6785](https://doi.org/10.21500/23825014.6785)

Resumen

En el artículo se analizan las concepciones que tienen los maestros sobre el currículo y la gestión curricular en las escuelas, y cómo esas concepciones se representan en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Para ello, se partió de la perspectiva del enfoque cualitativo de investigación y desde un abordaje narrativo; se aplicaron entrevistas a profundidad a dos maestros que laboran en instituciones educativas en el Departamento de Córdoba, Colombia, teniendo en cuenta sus representaciones y creencias de carácter intuitivo acerca del currículo y su gestión. Los resultados muestran que existe, entre los maestros objeto de este estudio, una concepción curricular reflexiva orientada a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como unas dinámicas de gestión curricular colectivas e individuales que facilitan la comprensión de la realidad educativa, una postura que, aunque teóricamente no es explícita por parte de los maestros, tiene correspondencia con las teorías críticas y dialógicas del currículo.

Palabras clave: concepciones de maestros; gestión curricular; práctica pedagógica, currículo; metodología docente.

Abstract

In the text analyzes the conceptions that teachers have about the curriculum and curricular management in schools, and how these conceptions are reflected in their daily pedagogical practices. For this purpose, we started from the perspective of the qualitative research approach and from a narrative approach; In-depth interviews were applied with two teachers who work in educational institutions in Córdoba, Colombia, considering their representations and intuitive beliefs regarding the curriculum and its management. The results show that the teachers in this study have a reflective curricular conception aimed at continuous improvement of teaching and learning processes. They also engage in both collective and individual curricular management dynamics that facilitate the understanding of the educational reality. Although teachers may not explicitly express this, their stance is consistent with critical and dialogical theories of the curriculum.

Keywords: teachers' conceptions; curricular management; pedagogical practice; curriculum; teaching methodology.

 OPEN ACCESS



1. Introducción

El abordaje del tema de currículo y gestión curricular es un asunto vigente e importante, dado que los currículos al igual que los modelos pedagógicos son variables, contextualizados y situados, lo que demanda discusiones, reflexiones y acciones permanentes en función de su transformación, debido a su carácter dialéctico. Al respecto, la Unesco (2016a), ha planteado que existe una necesidad latente de proponer nuevas transformaciones a nivel curricular que faciliten el logro de las metas esperadas y descritas en los documentos institucionales, como por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia educativa (Unesco 2016b), para lo cual se debe “instalar en el centro de las preocupaciones de la educación la necesidad de gestionar el *currículum* como el componente medular de la acción educativa en cada institución” (Castro, 2005, p. 13), apuntando, precisamente, a generar condiciones de cambio en relación con la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, con base en las necesidades sociohistóricas de los contextos.

El currículo tiene un carácter cambiante que se ajusta a las necesidades humanas de tipo social, cultural, económico, educativo y axiológico, que según Estebaranz “no se puede definir mediante un solo concepto, pues sería creer que hay una sola clase de educando para un solo tipo de sociedad preestablecida” (Estebaranz como se citó en Freire y Cogua, 2019 p. 5). El currículo implica una pluralidad de definiciones que permiten comprender la educación, el sistema educativo y la propia sociedad desde un amplio conjunto de concepciones y realidades. Desde que Bobbitt (1876-1999) publicó el que sería el primer trabajo sobre teoría curricular en 1918, las concepciones curriculares han estado en constante evolución; se ha hablado de currículo técnico entre autores como Tyler (1986) y Taba (1902-1967); de currículos prácticos como en Schwab J. (1969), Sacristán (1991) y Kemmis (1946); y finalmente, de una concepción curricular crítica bajo la mirada de autores como Stenhouse (1984), lafrancesco (2014), Torres (2012) y Grundy (1998), entre otros.

En este sentido, al hacer una revisión de la literatura sobre currículo y gestión curricular en el contex-

to escolar se encontró que Berrío (2017), en Colombia, analizó la incidencia de la gestión curricular en los procesos de mejoramiento educativo; Freire et al., (2018), en Ecuador, analizaron la incidencia que tiene la elaboración de un correcto diseño curricular como herramienta estructural en el proceso de enseñanza. Por su parte, García et al., (2018), en el contexto de la educación básica y media, analizaron aspectos relacionados con la gestión curricular y la gestión administrativa de los centros educativos de Costa Rica, desde la percepción del colectivo docente y desde los directivos, mientras que Alvarado y Prieto (2019), dieron a conocer herramientas teóricas y metodológicas para la gestión curricular, a fin de dinamizar y articular su praxis con las necesidades contextuales y experiencias de los docentes.

Por otra parte, Siñani (2020), en Bolivia, buscó develar la percepción de los actores educativos sobre el proceso de gestión curricular y determinar los rasgos de liderazgo del director, de acuerdo con la opinión de los estudiantes sobre la labor de este. Rosabal y Solís (2020), analizaron la forma en la que se ha llevado a cabo el proceso de gestión curricular en los centros educativos públicos de Costa Rica, en el marco de la pandemia del Covid-19. Campos (2019), analizó el rol de los directores que se destacan como exitosos a nivel de la educación media en El Salvador. Estos estudios recientes son de gran importancia en materia curricular, sin embargo, preocupa que en el contexto del departamento de Córdoba son escasos los trabajos en esta materia en los últimos años, y los que sí existen, presentan resultados desalentadores, como en el caso de Sierra y Carrascal (2005), quienes encontraron que en las escuelas normales superiores no había unidad de criterios sobre el diseño y la gestión curricular, y existía una desarticulación en lo concerniente a la práctica docente y a las orientaciones contempladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). También, Durango (2015), en un trabajo realizado en una institución educativa del municipio de Cereté, encontró que “la elaboración del *currículum* se reduce a un proceso de programación de naturaleza técnica que pretende hacer de la enseñanza un acto eficiente [...], se observa un trabajo desarticulado e insular” (p. 145).

1.1 El currículo y las teorías curriculares

De acuerdo con las teorías de [Habermas \(1987\)](#), sobre los intereses de la ciencia, basada en la acción comunicativa y el análisis de la estructura de la sociedad, se habla de tres tipos de interés sobre el desarrollo de la ciencia: técnico, práctico y emancipatorio que, luego, son asumidos desde la educación para clasificar el currículo en tres grandes corrientes o enfoques: la técnica, la práctica y la crítica.

El enfoque técnico tiene un carácter positivista y conductual que procura que la enseñanza sea un acto eficiente, predefinido, con tiempos y actores específicos. Según [Portela et al., \(2017\)](#), este tiene “arraigo en representaciones sociales existentes y asume planes, programas, disciplinas, contenidos, planeación, evaluación, control, eficacia y objetivos; toda una racionalidad originaria eficientista, conductual y gerencialista” (p. 25). Hacia las décadas de 1960 y 1970 hubo reacciones críticas frente a este enfoque dadas sus percepciones sobre la organización del currículo escolar y la formación del individuo, debido a la necesidad de reivindicar al ser humano y de tener en cuenta a la sociedad y la cultura como elementos esenciales para orientar la educación, y no reducir el conocimiento a conductas y mediciones que limitaran la participación de los estudiantes. En cambio, se planteaba la escuela como un espacio para promover una sociedad más democrática, es decir, no se debe preparar al niño para algún trabajo en particular ([Dewey, 1998](#)).

El enfoque práctico del currículo centró su interés en el fortalecimiento de los conocimientos de los estudiantes tanto a nivel individual como social, y se alejó de la educación como mecanismo meramente instrumental del conocimiento. Se fundamenta en una dimensión cultural e integradora; concibe el currículo como un proceso que permite el desarrollo de habilidades y destrezas desde una visión más significativa para el ser humano. Es una nueva mirada que surge aproximadamente en 1960 y se extiende a 1970, en contraposición a “La Taylorización donde ni los estudiantes ni los docentes podían participar en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad” ([Torres, 2012, p. 19](#)). En este sentido, la concepción práctica del currículo lo asume más allá de un con-

junto de objetivos, contenidos y metodologías; lo reconoce como un proceso dinámico y activo que se desarrolla en la interacción entre los estudiantes, el docente, y el entorno. Se enfoca en cómo los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido en situaciones reales de su vida, y cómo los docentes pueden adaptar el currículo y los métodos de enseñanza a las necesidades y circunstancias específicas de cada grupo.

El enfoque crítico, en el que se enmarca esta investigación, tiene su origen con autores como [Grundy \(1991\)](#), [Magendzo y Donoso \(1992\)](#) y [Apple \(1986\)](#), entre otros. Para [Grundy \(1991\)](#) “el currículum no es un concepto sino una construcción cultural, no se trata de una percepción abstracta que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p. 5). Para [Magendzo](#), la concepción del currículo está construida en función de los intereses habermasianos, es decir, que se relaciona con “el interés constitutivo del conocimiento emancipador”. “Se trata de un interés para la autonomía y las libertades racionales, que emancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social” ([Magendzo, 2001, p. 2](#)). [Apple \(1986\)](#), por su parte, “cuestiona la hegemonía de la alianza entre neoliberalismo y neoconservadurismo, a lo que denomina época de crisis, contaminando las instituciones económicas, políticas y culturales, entre ellas a la escuela” (p. 75). Se trata entonces de entender el currículo y su construcción como un proceso negociado que pretende la emancipación y la libertad de los implicados en el acto educativo.

1.2 El proceso de gestión curricular en las escuelas

La gestión curricular es el entramado de acciones que llevan a cabo los maestros para la mejora de los procesos educativos; mejoras que implican innovación y renovación de las metodologías y de las herramientas educativas. “Es un proceso dinámico, dinamizador, integrador, problematizador e innovador orientado a la resignificación y transformación de los procesos formativos desde y para el currículo” ([Alvarado y Prieto, 2019, p. 2](#)). Gestionar el currículo

lo demanda del docente una apropiación del área que se enseña; conocimiento de las debilidades y fortalezas del proceso, de sus objetivos y metas académicas. Requiere también una relación dialógica y reflexiva consigo mismo que le permita dilucidar y evaluar de manera constante su praxis educativa teniendo en cuenta los aciertos y desaciertos que ha tenido, de tal forma que se puedan tomar decisiones que sean congruentes con lo que se requiere mejorar o lograr con los estudiantes.

Al hablar de gestión curricular se debe centrar la mirada en el desarrollo de los componentes pedagógicos y didácticos y, por consiguiente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes debido a que “la gestión curricular se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar” (Castro, 2005, p. 14).

En consecuencia, todos esos elementos siempre deben ser objeto de discusión, teniendo en cuenta que las condiciones contextuales son tan cambiantes como las necesidades formativas de los estudiantes, por lo que se debe promover una cultura de educación reflexiva que permita avanzar hacia una enseñanza en la que prime el aprendizaje significativo de contenidos relevantes. Así se comprende desde la perspectiva de Alvarado y Prieto (2019), quienes sostienen que “la gestión curricular tiene como eje medular un conjunto de acciones orientadas a significar lo educativo desde procesos teórico-prácticos para entretejer, sistematizar, construir y atribuir nuevos sentidos al currículo a través de sus elementos, concepciones y tendencias con miras a reducir la incertidumbre a nivel del contexto y el aula” (p. 3).

2. Método

La investigación se inserta en el enfoque de investigación cualitativo, debido a su carácter inductivo y holístico. Se desarrolló a partir del método de investigación narrativo, debido a que este “constituye el método para acercarse a la realidad de los sujetos desde su voz y desde las voces de otros y otras” (Arias y Alvarado, 2015), es un método que permite

al maestro contar desde su experiencia lo que sabe y hace con ese saber.

Permite, además, una interacción dialógica y dialéctica que conlleva a la resignificación de la propia experiencia de los maestros en el ambiente escolar y les permite, desde adentro, dar a conocer su experiencia formativa, su forma de entender y desarrollar la educación, el currículo y todo lo que eso implica. Permite el estudio sistemático del significado y la experiencia personal y es muy útil para explorar las cualidades del pensamiento humano y el poder de los relatos para redefinir la identidad” (Sparkes y Deivis, 2007 p. 3). Tiene un interés comprensivo de los significados implícitos en las narraciones (son en esencia el foco central de la investigación narrativa, propia de los enfoques cualitativos, pues se asume que todo estudio cualitativo es de carácter narrativo) de los actores del proceso y brinda la posibilidad de crear nuevos sentidos a partir de ellas y las interacciones de los demás.

Para la recolección de información se aplicaron y transcribieron dos entrevistas en profundidad, una a cada maestro participante, en aras de indagar con detalle sus concepciones sobre currículo y gestión a partir de las prácticas pedagógicas cotidianas que realizan en sus escuelas. Específicamente, las entrevistas se realizaron teniendo en cuenta tres categorías: concepciones curriculares de los maestros; prácticas curriculares en el aula y las dinámicas de gestión curricular, no sin antes haber validado el instrumento a través de juicio de expertos (Rodríguez, et al., 2021). Una vez terminado el proceso de recolección de información y de transcripción de las entrevistas, se hizo la reconstrucción conjunta (docentes e investigadores) de las narrativas y posteriormente se analizaron a través de la técnica de análisis microtextual.

Esta investigación fue desarrollada en el contexto de dos instituciones educativas colombianas, ubicadas en espacios geográficos rurales. Los participantes fueron un maestro y una maestra de establecimientos educativos distintos y fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios: más de cinco años de experiencia y con derechos

de carrera; que una vez seleccionados manifestaron su participación de manera libre y espontánea en la investigación, que fueran reconocidos por la comunidad académica y la Secretaría de Educación como docentes memorables, es decir maestros con interés, vocación por la enseñanza y aprendizaje, y capacidad de asombro para llevar a cabo el acto de educar (Moscoso y Pesantez, 2022, p. 2).

3. Resultados y discusión

3.1 Aproximación a las concepciones de los maestros sobre el currículo

Al ahondar en el análisis de las narrativas de los docentes entrevistados en este estudio, se pudo identificar que existe entre estos una concepción abierta y comprensiva del currículo, que lo entienden como una herramienta que permite la reflexión sobre la práctica educativa, y como un elemento fundamental y cambiante que se construye en colectivo con los estudiantes a través de la experiencia. Desde esta perspectiva el currículo puede entenderse como una hoja de ruta, como una guía que orienta el proceso educativo para la generación de conocimientos a partir de estrategias metodológicas vinculantes y dialógicas, en las que los diferentes actores de la institución escolar asumen compromisos y responsabilidades comunes, en aras de lograr unos resultados o propósitos específicos que apunten hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional. Esta mirada permite comprender que la gestión del currículo en la escuela y en el aula se lleva a cabo mediante una relación horizontal entre maestro y estudiantes, que a la luz de hallazgos investigativos recientes como los de Sierra (2019) “rompe con las estructuras piramidales dentro del aula de clase para enfocar e incentivar el conocimiento recíproco y colectivo” (p. 48).

Al efectuarse una relación bajo esas condiciones donde se quebrantan los esquemas y jerarquías tradicionales va a existir un mayor rendimiento académico, dado que “los procesos cognitivos de los estudiantes van de la mano con la forma en que se imparten las clases. Este tratamiento del grupo ayuda al reconocimiento de los estudiantes como agentes de duda y al uso de la imaginación” (Sierra, 2019, p. 58). Así lo conceptualizaron los docentes participantes (P1 y P2):

P1. Yo, concibo el currículo como una hoja de ruta que nos permite guiarnos en ese laberinto de la educación y con el cual podemos tener una consistencia con relación hacia dónde vamos y lo que esperamos. Considero que el currículo son aquellas observaciones y reflexiones que uno hace con los estudiantes, es más, yo considero que el currículo debería planearse junto con los estudiantes. (Fragmento de narrativa)

P2. El currículo es la vida de una institución educativa, vida en el sentido de que recoge todo cuanto hace, cuanto necesita, cuanto se proyecta, todo en términos generales desde la programación hasta los proyectos más sencillos o simples, tanto de aula como de proyectos de desarrollo comunitario, proyectos de producción, proyectos de cualquier tipo, proyectos pedagógicos. (Fragmento de narrativa)

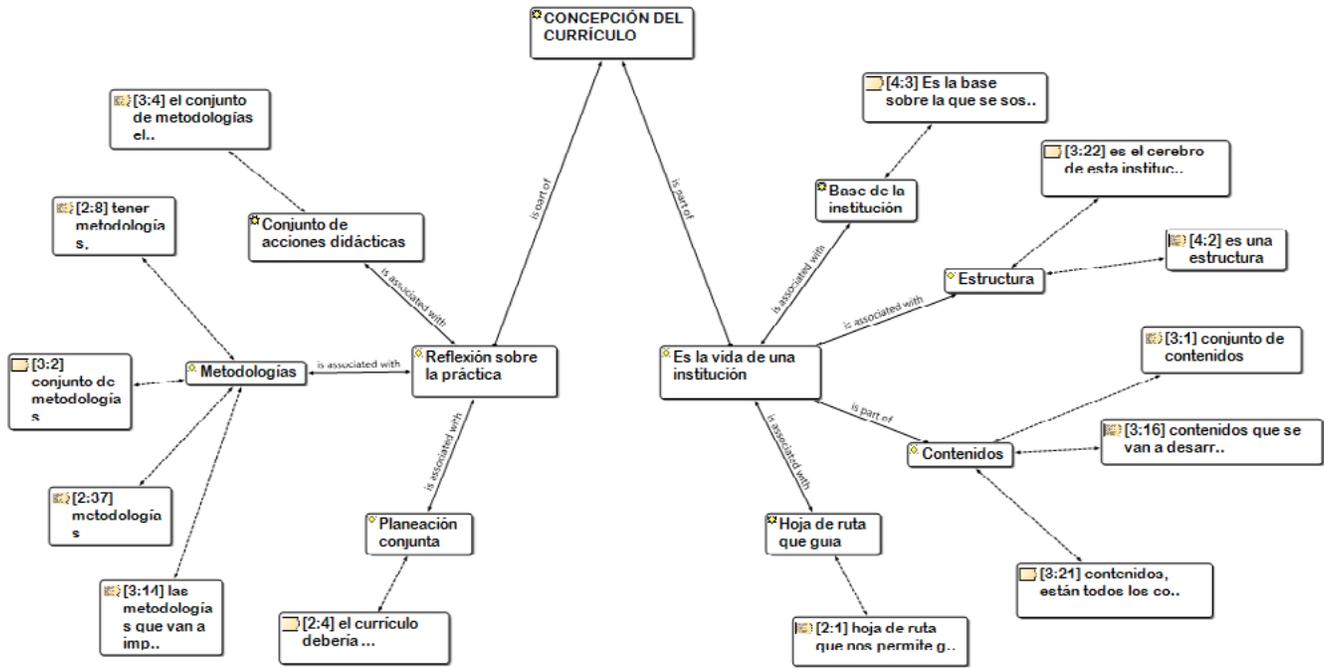
Lo anterior, permite decir que esta forma de ver o entender el currículo es más flexible y adaptativa, y se enfoca a resolver problemas concretos en situaciones específicas que implican un enfoque más práctico, en contraposición a una visión más teórica o abstracta. Es decir, que se concibe el currículo como “Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas[...], que se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas” (Sacristán, 1991, p. 109).

Como se observa en los registros de las voces de los maestros, el currículo no se reduce a contenidos o planes que se deben desarrollar y a una educación con carácter eficientista. Es decir que es una concepción curricular que no tiende a la generación de productos o contenidos, de acuerdo con lo que se esté trabajando en un área específica; aquí, la reflexión aparece como un elemento clave en la concepción de currículo, donde se tienen en cuenta los elementos del contexto para el desarrollo de las actividades académicas; esto, teniendo en cuenta que “Cada EE tiene características únicas que le diferencian de los demás, la infraestructura, la organización administrativa, el PEI y, sobre todo, la comunidad educativa, le brindan identidad y lo sitúan en un contexto determinado” (MEN, 2017, p. 16). Por tanto, la reflexión sobre el proceso educativo, además de lo contextual, debería adquirir gran relevancia cuando se concep-

tualiza en materia curricular, debido a que, “cada vez más se devela la importancia de ir más allá del currículo o de los planes y programas, para analizar la

experiencia escolar” (Hernández, Zayas y Camarena, 2017, p. 32).

Figura 1. Concepciones curriculares de los maestros



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad.

3.2 Aproximación a las concepciones de maestros sobre la gestión curricular

La gestión curricular, como se dijo arriba, es el entramado de acciones que ejecutan los maestros para la mejora de los procesos educativos. Mejoras que implican innovación y renovación de las metodologías y de las herramientas educativas, además de una adecuación del sistema de evaluación, que esté acorde con las necesidades del contexto escolar en el que se llevan a cabo las actividades académicas. En este sentido, es claro que los factores que se tienen en cuenta para el proceso de gestión curricular están acordes con los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para el proceso de gestión curricular al interior de las instituciones educativas y, a su vez, están encaminadas a la mejora continua de la educación, teniendo en cuenta que “la gestión curricular debe ser una acción conjunta entre todos los actores de una comunidad académica, de tal forma que se puedan tomar acciones

concretas que permitan dar nuevos significados al acto educativo tal y como lo señala Alvarado y Prieto (2019) y Castro (2005).

Desde la perspectiva de los docentes, la gestión curricular se concibe como un proceso de reflexión crítica del accionar educativo en el ámbito escolar a nivel individual que permea lo colectivo; es un proceso que se puede realizar a partir de la experiencia de cada uno de los maestros debido a que ya están situados en un mismo contexto y conocen sus necesidades. Gestionar el currículo, además, implica analizar las gestiones del PEI, valorarlas y desarrollarlas de tal modo que se pueda cumplir con los objetivos trazados, lo que demanda un trabajo colaborativo y sistemático que oriente las dinámicas de la institución. En las narrativas de los docentes, además, se encontró que la gestión del currículo se concibe como el conjunto de actividades que se llevan a cabo a nivel interno de las instituciones educativas para el

desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual se articulan los fundamentos teóricos y la comunidad educativa. Esto coincide con lo planteado por Mora (2010), cuando expresa que “la gestión curricular se define como la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución a partir de la definición de qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes” (párr. 2). A continuación, la ratificación de lo afirmado desde la voz de los docentes:

P1. *La gestión curricular es la capacidad motivadora que tiene el ente directivo, administrativo y docente de la institución para llevar a cabo el proceso de desarrollo curricular que se ha planteado.*

P1. *Para gestionar el currículo, se debe tener en cuenta lo que ofrece el Ministerio de Educación Nacional y lo que necesita el contexto porque, ajá, ellos dicen qué hacer, pero el contexto muestra una realidad diferente y si eso no está articulado... (Fragmento de narrativa)*

P2. *Es gestionar, gestionar en ese proceso educativo todas las metodologías, todas las didácticas, todas las herramientas que se vayan a implementar para que el proceso educativo sea bastante significativo. (Fragmento de narrativa)*

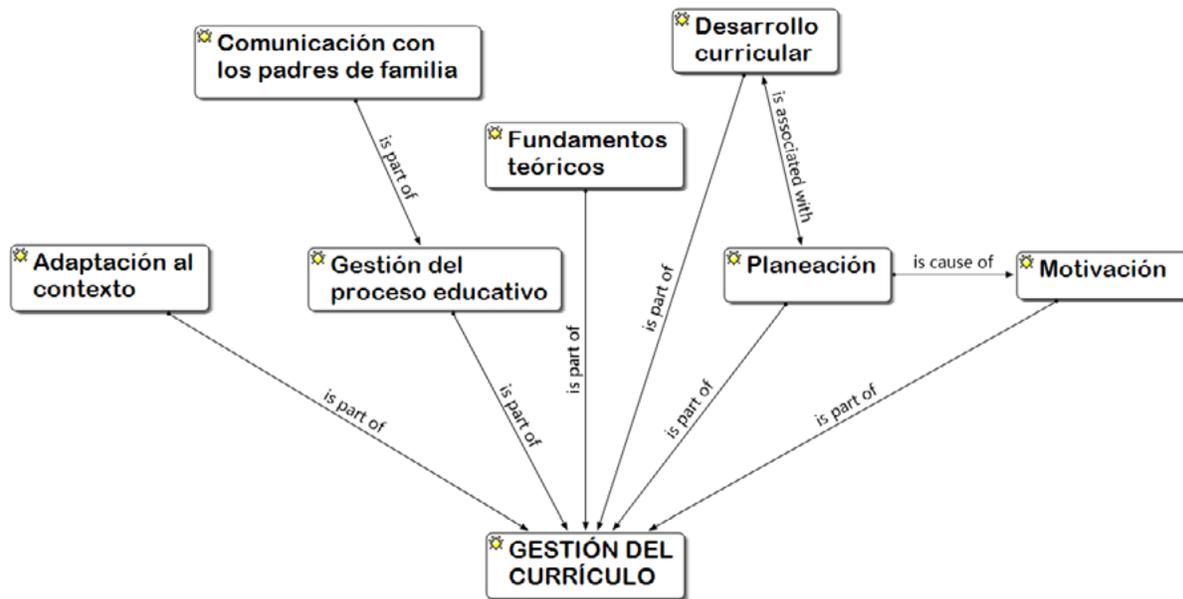
P2. *Las implicaciones que tiene la gestión curricular al interior de una escuela son de muchos esfuerzos, implica dinámicas, implica dentro de ese esfuerzo desarrollar, de pronto, capacidades para tú gestionar qué necesitas, porque cuando nos vamos a desarrollar cualquier sea el currículo los maestros no sé, en términos generales muchas veces vemos más lo que nos limita, que lo que nos posibilita. No tengo tiza, no tengo cartel, no tengo tablero. Pero tengo un tablero llamado tierra, tengo un universo lleno de posibilidades que a veces no lo valoramos y no lo tenemos en cuenta o sencillamente no lo*

hemos aprendido porque cuando se abre esa posibilidad, la creatividad fluye y se convierte como que, en el aliado principal, entonces hay que decir que para el desarrollo del currículo implican muchas cosas, más positivas que negativas, dependiendo de quién lo mire, de quién lo ejecute. (Fragmento de narrativa)

Lo anterior, da cuenta de que los docentes, además, conciben la gestión curricular como un proceso de trabajo en equipo, ya que se busca involucrar a todos los actores del proceso educativo en la toma de decisiones y la definición de objetivos y estrategias para la formación integral de los estudiantes, y donde la comunicación con los padres de familia cumple un papel fundamental debido a que se involucran en los proyectos que se llevan a cabo en la institución. Así mismo, desde las narrativas de los docentes, la gestión del currículo se caracteriza por adelantar procesos de mejoramiento continuo, que implica la revisión y actualización periódica del este para asegurar su relevancia y pertinencia en el contexto donde desarrollan sus actividades académicas.

Se puede entender, desde la voz de los docentes, que la gestión curricular influye en la planeación de las clases y se constituye en un elemento esencial de reflexión sobre la práctica a nivel individual, que de una u otra manera influye en lo colectivo cuando se toman decisiones sobre los contenidos que se deben enseñar, cómo se deben enseñar y cómo evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Gestionar el currículo implica analizar las gestiones del PEI, valorarlas y desarrollarlas de tal modo que se puedan cumplir con los objetivos trazados, además de un trabajo colaborativo y sistemático que oriente las dinámicas de la institución.

Figura 2. Concepciones sobre gestión del currículo



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad

3.3 Fundamentos epistémicos que guían el accionar educativo de los maestros

Las concepciones curriculares bajo las cuales se orienta el currículo en las instituciones educativas presentan una tendencia hacia el nivel de concreción macro curricular porque ha sido impuesto mayoritariamente por los directivos de los Establecimientos Educativos, es decir que se ciñen de manera tácita a las Políticas Educativas del Ministerio de Educación Nacional colombiano, que dan orientaciones sobre el tipo de estudiantes que se quiere formar en la sociedad actual, para lo cual se deben tener en cuenta los planes de estudios, los objetivos, las competencias, los contenidos, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación, entre otros aspectos, tal y como lo sugieren Samayoa y Domingo (2017), cuando plantean que “el macro currículum permite fijar los lineamientos de políticas educativas del país, y se consolida como la matriz básica del proyecto educativo en el que plantean objetivos y directrices de una nación” (s.p.). A continuación, se puede evidenciar, desde la voz de los maestros, sus concepciones:

P1. Siendo sinceros el rector que teníamos antes era una persona que le gusta mucho el tema de los formatos institucionales, él decía que nosotros tenemos un jefe que nos hace todo y se llama Ministerio de Educación Nacio-

nal... Tienes que coger todas las guías del MEN y después que las abarques, quizás podrás experimentar en otras cosas, pero primeramente es necesario apegarse a la guía y eso ha ayudado. (Fragmento de narrativa)

P2. Se tiene en cuenta cada uno de los referentes teóricos que saca el Ministerio de Educación Nacional, en este caso, lineamientos pedagógicos, estándares, los DBA, matriz de referencia... y también algo que hay que tener en cuenta es el contexto que tenemos nosotros. Sin embargo, nosotros también decidimos tomar nuestro propio modelo, nuestro propio nombre, activo participativo, bajo las premisas de lo que nosotros vivimos a diario con los chicos... Partiendo de las investigaciones endógenas que tengo investigamos cuál es el potencial y de ahí, de ese potencial poder articular con la realidad, con lo que se pide, con los estándares, con las competencias y poder amarrar. (Fragmento de narrativa)

En estos fragmentos, los docentes tienen como base común para la enseñanza, la planificación, la evaluación y las políticas educativas que ofrece el Ministerio de Educación Nacional, las cuales son adaptadas por los educadores según las necesidades de los estudiantes. Esto quiere decir que existen algunas dinámicas de alineación que no son del todo claras, entre los niveles de concreción macro curricular, meso curricular y micro curricular. Pese a ello se evidencia que los maestros tienen plena conciencia

de que “las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales del conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales” (Congreso de la República, 1994).

Sin embargo, a pesar de que los maestros señalan que su concepción curricular es práctica y reflexiva, en sus discursos (voces) no son evidentes las bases epistémicas de las teorías curriculares desde las cuales sustentan sus prácticas, generando así la imposibilidad de definir, en algunos casos, desde elementos teórico-conceptuales, sus modos de entender el currículo, lo que no genera la posibilidad de trascender la reflexión práctica, entre pares, sobre los desarrollos curriculares y los procesos académicos que se gestan al interior de la escuela. Un ejemplo de esto es que al preguntarles por esas teorías o teóricos que guían su accionar educativo respondieron lo siguiente:

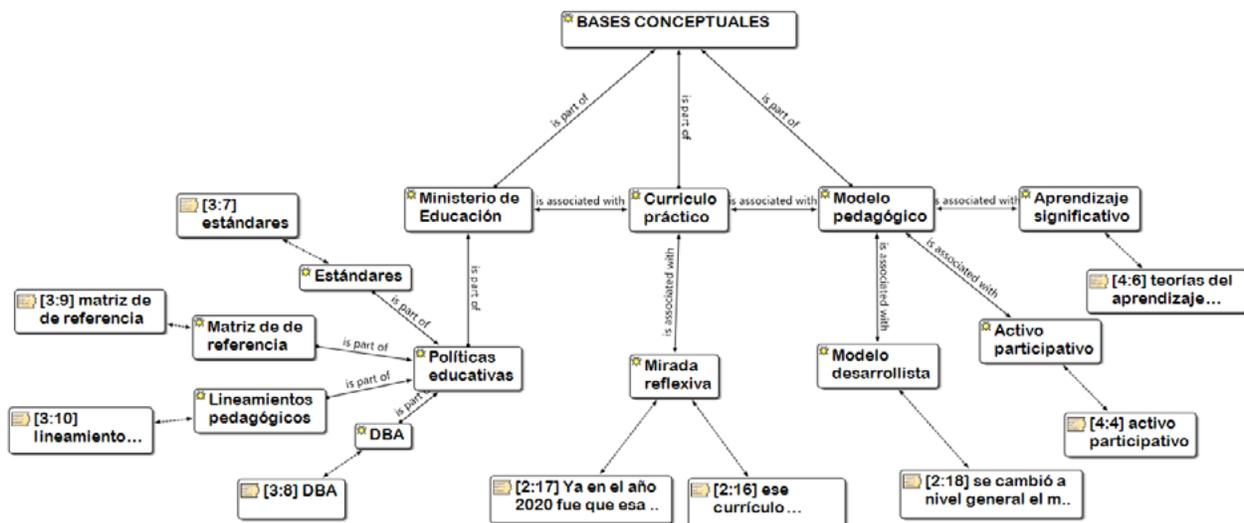
P1. Por ello, asumo una concepción reflexiva del currículo que implica realizar una práctica, aplicar cosas y tener metodologías. Esta mirada práctica del currículo, sobre todo, se impulsó mucho más durante la Pandemia porque se dieron cuenta (ya yo lo venía trabajando con los cortometrajes). (Fragmento de narrativa)

P2. Ahora bien, el currículo se sustenta bajo unas concepciones que normalmente son ideas o ni siquiera

ideas, sino teorías concretas sobre los modelos que se quieren implementar para poder articular y llevar a cabo el propósito que es la educación integral en cualquiera área que se imparta, bajo estos criterios nuestra institución educativa, en este momento atraviesa un periodo de transición, de reforma, porque se ha dado cuenta que el modelo que venía practicando desde el modelo ecléctico [...] (Fragmento de narrativa)

Lo anterior, pone de manifiesto que, además de las directrices del MEN, las bases conceptuales que orientan a las instituciones educativas pudieran tener su sustento en la teoría práctica del currículo que en palabras de [Sacristán \(1991\)](#), es “el puente entre la teoría y la acción” mientras que para [Stenhouse \(1984\)](#), es “el campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación sobre la cual y en la cual el docente debe ser un activo investigador” (s.p.). Sin embargo, se carece de ese conocimiento y por tanto se genera la necesidad de formación para los maestros en aras de que puedan tener una mayor claridad conceptual sobre las teorías que rigen y orientan su práctica educativa, pues el maestro debe tener claridad acerca de preguntas epistémicas que indaguen sobre: cómo formar, para qué formar, qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar; es decir, se esperaría que cuando expliquen lo que hacen en sus prácticas curriculares por lo menos tengan unos referentes conceptuales claros que les permitan un intercambio intelectual entre pares de mayor alcance.

Figura 3. Bases conceptuales que orientan el currículo



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad

3.4 Dinámicas para la gestión curricular a nivel institucional

Para los docentes, las dinámicas de gestión curricular son una actividad continua y sistemática que se lleva a cabo a lo largo de todo el ciclo educativo. Enfatizan en la importancia de la retroalimentación constante y la adaptación del currículo a las necesidades y demandas de los estudiantes y del entorno educativo. Esto implica identificar los objetivos y metas del currículo, revisar y analizar su diseño, observar y registrar su implementación en el aula, y valorar los resultados obtenidos en términos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

P1. Yo he encontrado elementos muy buenos e importantes en lo que propone el Ministerio y todo lo que vengo haciendo con la investigación y producción audiovisual lo saco de los Estándares de ciencias sociales y de los lineamientos curriculares del área... Entonces tú ves cómo lo que es una actividad mía o de cualquier profesor termina siendo una política o algo curricular que ya va a marcar la tendencia en el colegio porque el docente que llegue queda obligatoriamente metido en esa dinámica. (Fragmento de narrativa)

P2. Todas las modificaciones curriculares sean de planes de áreas y de mallas curriculares como tal, están hechas desde los indicadores de calidad del Ministerio [...] Para ese proceso de gestión curricular, nosotros usamos las guías que se llaman "revisión curricular" y ese instrumento se aplica cada tantos años [...] Sin embargo, básicamente el instrumento que nos permite evaluar el currículo en la institución se llama Plan de Mejoramiento Institucional, que permite que tú revises no solo el currículo si no toda la institución [...]. (Fragmento de narrativa)

Las dinámicas de gestión curricular llevadas a cabo por los maestros giran en función a reuniones, asignación de tareas grupales e individuales, y la evaluación del currículo (mallas, planes de clases, las evaluaciones y los procesos de mejoramiento institucional). En el marco de esas dinámicas de gestión, los docentes pretenden una articulación entre los lineamientos ministeriales, las directrices de la entidad territorial y las orientaciones internas de las escuelas, que giran en torno al direccionamiento del rector y, a su vez, en función de la autonomía del docente para el logro del fortalecimiento curricular

que, "busca que las comunidades educativas, a través de su experiencia y utilizando las herramientas propuestas por el Ministerio de Educación, pongan en marcha una revisión detallada de los procesos internos para caracterizar el estado del currículo" (Guía curricular MEN, 2017. p. 8).

Sin embargo, y a pesar de esos esfuerzos, el proceso de gestión aún carece de rigurosidad, en tanto los PEI tienen, en algunos casos, vacíos conceptuales, falencias en su horizonte institucional o se encuentran desactualizados según lo planteado por los mismos educadores en sus narrativas.

Por otra parte, el análisis de esas dinámicas de trabajo permite señalar que las instituciones (históricamente) han tenido una mayor inclinación hacia el logro de buenos resultados en las pruebas nacionales ICFES (eficientistas), y esto ha motivado a que en el marco de las reuniones que se adelantan en las escuelas, este tema siempre esté latente, razón por la cual han venido haciendo análisis detallados de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas oficiales en los últimos cuatro años (2019-2022), para generar así cambios en materia de gestión curricular en cuanto a las metodologías de trabajo y enfoques pedagógicos que conlleven a procesos de re-significación del PEI. Se percibe que las reflexiones, en lo académico, llegan hasta el análisis de pruebas estandarizadas y la elaboración de planes de mejoramiento sujetos solo a las falencias encontradas en esas pruebas, pero no hay referencias, por ejemplo, a reflexiones profundas y documentadas sobre pertinencia curricular en relación con los contextos socioculturales de las escuelas y los marcos del desarrollo global en términos educativos.

Frente a eso se puede decir que esas acciones conducen a la escuela a responder, aún más, a las diversas relaciones de poder que median los discursos educativos y políticos, según lo expresado por Montes et al., (2016), y que, a su vez, pueden conllevar a generar procesos de la alineación del estudiantado como lo planteó Adorno (1998), razón por la cual, los educadores, en apoyo de la Entidad Territorial Certificada, deben tomar una mayor conciencia de estos procesos y promover el equilibrio en materia de

articulación a nivel macro-meso y micro-curricular, en aras de generar una ecología de saberes (Soussa, 2006) que tenga mayoritariamente en cuenta los contextos rurales en los que se sitúan, acorde con las características socioculturales de las escuelas y de los propósitos formativos, desde la integralidad del ser; una perspectiva que se aleja de la mera instrumentalización y mecanización de la educación.

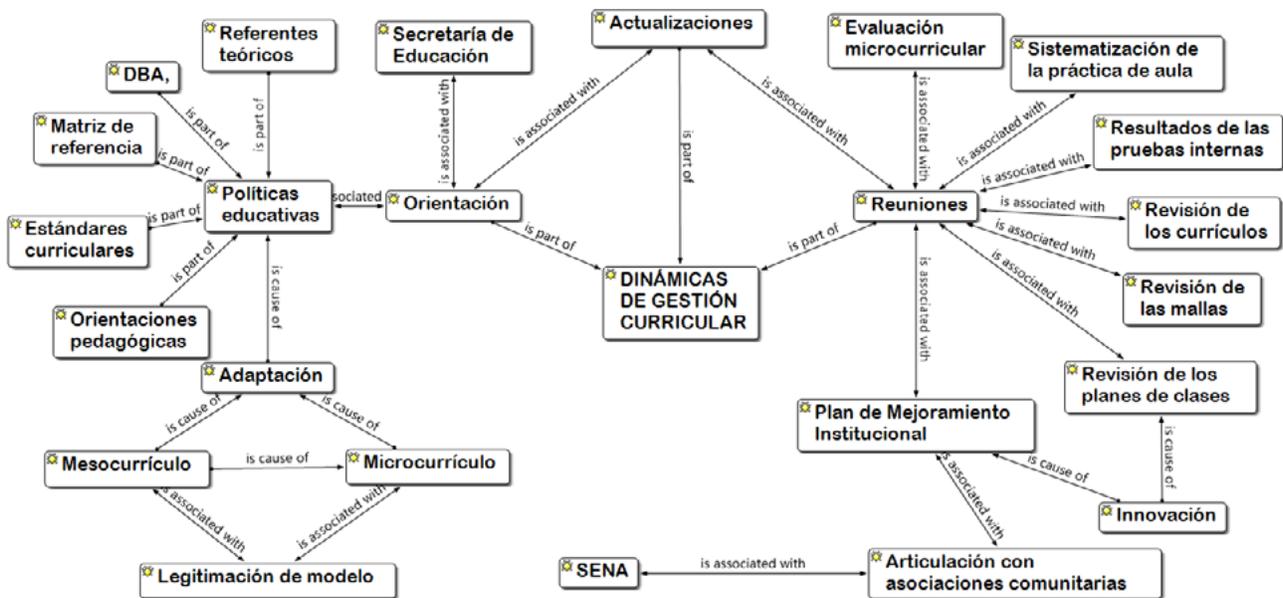
P2. Siempre se hacía copiando las ideas de otros y no habíamos aterrizado aun conociendo nuestro potencial. (Fragmento de narrativa)

P1. [...] para el diseño curricular hay que tener en cuenta las necesidades de los estudiantes [...] se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje, el contexto, también

se tienen en cuenta todos esos documentos que nos aportan desde el Ministerio de Educación y el PEI del colegio. (Fragmento de narrativa)

En este sentido, aunque se observan elementos importantes en los conceptos de los docentes, que hacen referencia a la participación y el reconocimiento del contexto, no hay consistencia en un discurso propio sobre diseño curricular, pues siempre está presente el eje y la orientación institucional vía MEN, es decir, hay un énfasis en hacer la tarea de acuerdo con lo postulado desde las políticas curriculares, más no desde una propuesta autónoma, sólida y construida desde las reflexiones colectivas de los maestros.

Figura 4. Dinámicas de gestión curricular



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad

3.5 Metodologías de trabajo en el aula

Los docentes de las instituciones educativas estudiadas utilizan una gama de estrategias que se consideran innovadoras en el marco del contexto educativo en el cual se desarrollan. Entre dichas estrategias se encuentran el uso de la cartografía social, el uso de las herramientas tecnológicas (TIC) (elaboración de cortometrajes en función a temas culturales de la región), el desarrollo de actividades como la feria de la ciencia, voz pópuli, simulaciones

(debates presidenciales, discursos de políticos, campesinos, investigadores); la revisión de archivos fotográficos para el análisis de los cambios culturales en cuanto a la forma de vestir, las viviendas, las formas de organización de las comunidades; trabajos en equipo y tejidos en croché, entre otros. A continuación, algunos fragmentos de las entrevistas:

P1. [...] la cartografía social donde los mismos estudiantes invitan a la gente y aprenden a identificar

elementos importantes. [...] Luego aplicamos una revisión de archivos fotográficos, hicimos una ficha y los mandamos a hacer sus árboles[...].

P1. *Lo que sí hicimos para cada clase y cada materia era aplicar pequeños elementos como recolección de información, presentación de información, realizar observaciones, hacer interpretaciones, es decir competencias básicas de cada uno de esos elementos que los van ayudando para que cuando lleguen al curso ya tengan los elementos adecuados. (Fragmento de entrevista)*

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que en las metodologías de trabajo implementadas por los docentes se evidencia un proceso articulado y cimentado en las teorías curriculares críticas, lo anterior con sustento en lo planteado por Luna y López (2012), cuando señalan que desde el enfoque crítico se considera al docente como investigador y transformador de su práctica y que la “fuente para la selección de los contenidos es la propia realidad social dentro de la cual se enmarca la escuela” (p. 70). En este sentido, los maestros, a través de sus metodologías de trabajo fundamentadas en los procesos de investigación, donde los estudiantes son los protagonistas, logran desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes que les permiten reconocer su territorio y hacer lectura de este desde la academia, con un sentido crítico y proyectivo.

En el desarrollo de las actividades académicas de los docentes se evidencia el papel protagónico de formar al estudiante en procesos de investigación, y para ello los docentes se apoyan en los métodos etnográficos, la investigación-acción e investigación-acción participativa (IAP), que permiten agenciar el proceso de transformación en la escuela. A los estudiantes se les enseña a diseñar un anteproyecto: los objetivos, la metodología, instrumentos de recolección de información y la realización de árboles de problemas donde puedan analizar las relaciones causa y efecto. Así mismo, se les orienta para la elaboración de informes sencillos donde se dé cuenta de los que se ha investigado. Todas estas estrategias están mediadas u orientadas por los docentes, dada su vocación y sus ganas de agenciar cambios en la juventud, pues tienen claro la necesidad de contribuir al fortalecimiento de los proyectos de vida de sus estudiantes. Además, se debe

resaltar que esas estrategias están orientadas, desde unas nociones teóricas claras sobre el currículo ejecutado, y esto permite que “se construyan propuestas coherentes, abiertas, pertinentes y contextualizadas con relación a las demandas del contexto[...].” (Alvarado y Prieto, 2019, p. 10).

P1. *Ese tipo de instrumentos y herramientas son de la investigación y se trabajan en todas las clases (aplicamos en cada clase uno que otro aspecto de esos elementos) porque la investigación es de instrumentos, de herramientas, de metodologías. Ya cuando hablamos del diseño de un proyecto de aula como tal, yo cojo con los estudiantes de grado décimo a hacer el proyecto y entonces hacemos un anteproyecto: identificación del problema, objetivos, metodologías. Ya este trabajo como tal es diferente porque estamos haciendo un proyecto sobre la investigación formativa, pero en el resto de los salones (desde sexto a noveno) aprenden sobre herramientas de recolección de información, aprenden sobre análisis y aprenden a sacar categoría, aprenden a hacer cosas básicas: hacer juegos de observación y todo ese tipo de cosas incluso a cómo dar a conocer el resultado de pesquisas o de búsquedas sencillas. Esa es la manera como la investigación hace parte de la enseñanza de las Ciencias Sociales y como lo macro curricular se trabaja a nivel micro. (Fragmento de entrevistas)*

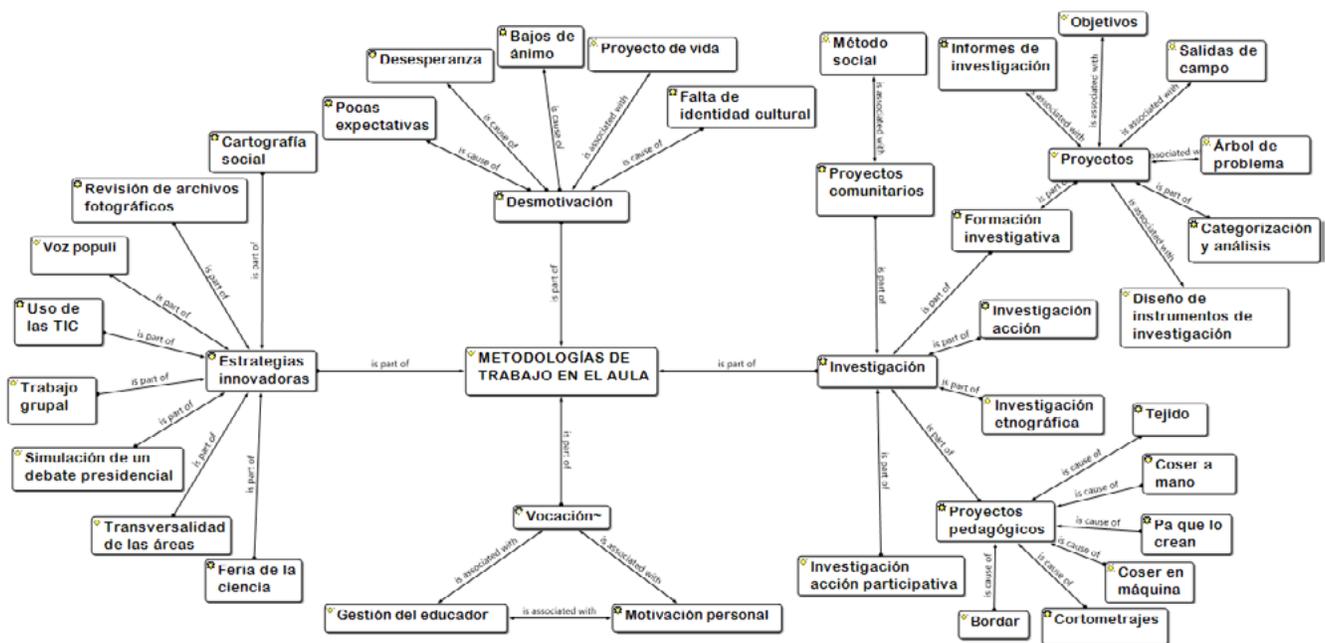
Otro factor importante que ha servido para avanzar en los procesos formativos de los estudiantes es establecer vínculos con la comunidad, elaborar proyectos comunitarios donde se vincule al estudiante y a otras entidades como el SENA, Fundaciones u ONG que brindan apoyo externo y ayuden a potencializar, desde el territorio, lo que se viene trabajando en la escuela. A estos profesores les ha servido el hecho de “retroalimentar, rectificar y ratificar el diseño, y así ajustar progresivamente el currículum formal al currículum real, pero tratando, al mismo tiempo, de tender al logro del currículum formal a medida que el diseño se ajusta y modifica” (Casarini, 2004).

P2. *Las metodologías de trabajo que implementamos en la institución están relacionadas con los proyectos comunitarios y se enredan unos procesos, cuando digo se enreda es que se hace un nuevo tejido, un tejido social, un tejido comunitario, un tejido de familia que busca, así como la telaraña, involucrar a todos los que se pueda en su mayoría y la estrategia que utilizamos en primera medida fue enseñar a tejer. (Fragmento de entrevista)*

En síntesis, el trabajo adelantado por los maestros en el aula y en las comunidades, en el marco de la gestión curricular vinculada a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, mediante estrategias interactivas y contextualizadas es lo que ha permitido que sean catalogados como docentes memorables, a pesar de que en sus discursos se evidencia una marcada preocupación por cumplir con un currículo ya normatizado desde el MEN. Pero hay un avance importante hacia nuevas formas de gestionar el currículo, sustentado en la vocación y el compromiso de los maestros por generar transformaciones concretas en los jóvenes estudiantes, que les permitan percibirse como sujetos capaces de construir conocimientos desde la diversidad de sus territorios. También hay una contribución importante desde esas prácticas curriculares de los maestros a una formación con calidad, crítica y reflexiva como producto de cambios estructurales en sus modos de ver y entender la educación.

Estas rupturas desde las prácticas de aula de los maestros están próximas o por lo menos se orientan a lo que autores como Luna y López (2012) afirman cuando plantean que “la acción y la reflexión, la teoría y la práctica se unifican en un proceso dialéctico” (p. 70). Y es precisamente ese proceso dialéctico el que han sabido hacer estos dos maestros para transformar sus prácticas académicas y apoyar otros procesos de transformación que están haciendo sus colegas en aras de fortalecer su trabajo en el aula. En ello, se vislumbra una visión dialógica horizontal en la que los actores, maestros-estudiantes, maestros-maestros se asumen como pares, como iguales, en perspectiva democrática, entendiendo que “el carácter dialógico de la educación es como una práctica de la libertad, no cuando el profesor se reúne con los alumnos en una situación pedagógica, sino cuando el primero se pregunta así mismo, sobre qué versará su diálogo con los últimos” (Freire 1979, citado por Luna y López, 2012).

Figura 5. Implementación curricular: metodologías de trabajo en el aula



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad

4. Conclusiones y recomendaciones

La investigación ha permitido comprender que existen dos modelos distintos en la práctica educativa, la postura crítica de los docentes en su quehacer cotidiano y la adhesión a los lineamientos ministeriales, siendo este último un factor que puede generar falta

de flexibilidad y adaptabilidad, así como limitaciones para la creatividad e innovación de los educadores. Si bien los docentes entrevistados muestran una actitud reflexiva y una disposición para mejorar la enseñanza, se evidencia una brecha entre su praxis y la sustentación teórica de sus acciones, sugiriendo así que

existe la necesidad de fortalecer la formación docente por parte de las secretarías de educación, y promover la actualización constante en relación con las teorías pedagógicas y las metodologías de enseñanza para que haya una mayor apropiación conceptual de los mismos, y, por tanto, unos mejores resultados.

En este sentido, existe la necesidad de poner a dialogar, de manera más consciente, el macro-curriculum y el micro-curriculum al interior de las instituciones educativas, en aras de poder hacer el proceso de diseño y resignificación curricular desde el marco de los PEI, acorde con las necesidades de formación y las metas institucionales. Así mismo, la investigación da cuenta de que los docentes, a través de sus prácticas académicas diarias, realizan procesos importantes de gestión curricular sin ser conscientes desde qué concepción lo hacen, por tanto, existe la necesidad de impulsar reflexiones colectivas apoyadas en referentes teóricos, teniendo en cuenta la voz y las experiencias de los maestros con el fin de enriquecer los procesos de gestión curricular en las instituciones educativas.

Del mismo modo, los hallazgos permiten comprender que un buen proceso de gestión curricular es producto de la reflexión y trabajo constante sobre la práctica e implica unas dinámicas de trabajo tanto a nivel individual como colectivo al interior de la escuela. La concepción reflexiva del currículo permite la identificación de necesidades concretas de formación y de impulso de los cambios estructurales que se requieren (métodos, lenguajes, estrategias); esta postura es propia de los docentes cuyas prácticas pedagógicas son memorables, y asumen una relación horizontal con sus estudiantes. Esta concepción da cuenta de los avances significativos que ha habido en materia curricular en los establecimientos educativos del municipio de Loricá, y ayuda a superar algunas de las preocupaciones existentes en esta materia, que tienen su sustento en investigaciones como la de Sierra y Carrascal (2005) y Berrío (2017) en las que se expresa que el currículo se ve como un elemento aislado e insular en la práctica educativa.

Finalmente, es pertinente señalar que el diseño del currículo debe ser un proceso dialógico y parti-

cipativo en el que se tengan en cuenta todos los niveles de concreción curricular (macro, micro y meso currículo), y las teorías desde las cuales se quiere elaborar la propuesta educativa que, de acuerdo con las necesidades de la educación en el siglo XXI, obedecen a una dinámica crítica y participativa. Para los maestros, el diseño curricular se puede entender, además, como un proceso que busca darle identidad a la institución educativa, toda vez que de este depende cómo será el accionar de la escuela en función a la formación que quieran adelantar. Esta manera de entender el diseño curricular, se corresponde con lo planteado por Luna y López (2012) cuando señalan que “al docente le compete el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral del estudiante [...]” (p. 71). Pero, las anheladas transformaciones de que se habla hoy día en el ámbito de los eventos educativos y pedagógicos demandan de maestros y directivos de las escuelas asumir posiciones fundamentadas, que tengan sustento en un equilibrio justo entre la teoría y la práctica, es decir, una praxis mediada por la reflexión colectiva y permanente de los diferentes actores involucrados en la vida de las escuelas.

5. Referencias

- Alvarado, N. y Prieto, L. (2019). Gestión del currículo desde la visión del docente como constructor del currículo. *REDINE*, 11(1), 9-22. <https://core.ac.uk/download/pdf/270309534.pdf>
- Arias, A., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-18 <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022>
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Ediciones Morata.
- Apple, W. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal S.A.
- Berrío, K. (2017). *La incidencia de la gestión curricular en los procesos de mejoramiento educativo en la Institución Educativa Santo Cristo de Zaragoza* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/9478>

- Bobbitt, J. (1918). *The Curriculum*. <https://archive.org/details/curriculum008619mbp/page/n9/mode/zup>
- Campos, S. (2019). Papel de los directores exitosos en centros escolares de educación media. Caso San Salvador. *Entorno*, (67), 70-77. <https://doi.org/10.5377/entorno.voi67.7499>
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículo y la institución educativa. Chillán, Chile. Universidad del Bío-Bío. *Horizontes Educativos* (10), 13-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>
- Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño Curricular*. Trillas
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Durango, D. (2015). *Concepciones de curriculum de los maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje: El Caso del Centro Educativo Corozza las Cañas-Pozona de Cereté, Córdoba* [tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UPN <https://acortar.link/m7iGZp>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: introducción a la filosofía de la educación* (3ª ed). Ediciones Morata
- Freire, J., Páez, M., Infante, R., Núñez, M., y Narváez, M. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Comunicación de la SEECI*, 45, 75-86. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-86>
- Freire, M., & Cogua, R., (2019). El currículo. Generalidades y aspectos relevantes para su diseño. *Comunidades Epistemológicas Tomo I: investigando la actualidad desde diversas disciplinas*
- García, J., Cerdas, V., y Torres, N., (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente. *Educar* 22(1). <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3ª ed.). Ediciones Morata
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (1ª ed.) *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus, Madrid.
- Hernández, A., Zayas, F. y Camarena, B. (2017). La experiencia universitaria en la formación de sentidos acerca de la sustentabilidad. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 4(1), 30-45. <https://doi.org/10.21500/23825014.3115>
- lafrancesco, G. (2014). *Currículo y plan de estudios. Estructura y planteamiento* (1ª ed.) Ed. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.
- Kemmis, S. (1946). *Currículo theorising: beyond the reproducción theory*. [El currículo: Más allá de una teoría de la reproducción]. Ediciones Morata, Madrid.
- Luna, E. y López, G. (2012). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, 29(2), 67-77. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/217>
- Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. <http://www.elsolardelasartes.com.ar/pdf/716.pdf>
- Magendzo, A. Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Siempre Día E: Guía de fortalecimiento curricular. https://cismilk.edu.co/links/guia_fortalecimiento_curricularMEN.pdf
- Mora, A. (2010). La gestión curricular y su implicancia en los procesos educativos de calidad. *Revista Vinculando*. <https://acortar.link/oq71la>
- Moscoso, M. y Pesantez, L. (2022). Docentes memorables. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1), 19.
- Montes, A., Alarcón A. y Múnera L. (2016). Aproximación a las Políticas de Calidad de la Educación en Colombia desde el Enfoque de las Pedagogías Críticas: El Sentido de lo Implícito. *Escenarios*, 14 (2), 72-85. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i2.933>
- Portela Guarín, H., Taborda Chaurra, J. y Loaiza Zuñiga, Y. E. (2017). El currículo en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.2>

- Rosabal Vitoria, S., & Solís Vargas, Y. G. (2020). La gestión curricular en centros educativos públicos de Costa Rica durante la pandemia del virus de la COVID-19. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 228-242. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3225>
- Rodríguez Medina, M., Poblano-Ojinaga, E., Alvarado Tarango, L., González Torres, A., y Rodríguez Borbón, M. (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), eo80. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960>
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid.
- Samayoa, R., y Domingo, O. (2017). Macro, Meso y Micro Currículum. <https://www.emaze.com/@aorllrli/Macro%2C-Meso-y-Micro-Curr%C3%A9-Dulum7>
- Schwab, J. J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. [Lo práctico: un lenguaje para el currículo]. *The school review*, 78(1), 1-23. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/442881>
- Sierra, I., y Carrascal, N. (2005). La gestión del currículo y de los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias cognitivas en la formación inicial de educadores en el departamento de Córdoba. *Enunciación* 10(1), 31-39. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/450/684>
- Sierra, T. (2019). Educación Horizontal: sobre las jerarquías tradicionales en la Enseñanza de las Ciencias Exactas. *Revista científica* 48 (62). <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/16972>
- Siñani, E. (2020). Cuestiones de Aula. Gestión curricular. *Franz Tamayo*, 2(5), <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v2i5.307>
- Soussa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la Semancipación social*. Clacso.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata. Madrid.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*, 43-68. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/33532>
- Taba, H. (1902-1967). Una política educativa sostenible para mejorar la calidad de la humanidad. *Perspectivas*, 33 (4) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133891_spa
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel S.A https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_Unidad_1.pdf
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata. 6ed.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel, S.A Buenos Aires. 5ed.
- Unesco. (2016a). *Qué hace a un currículo de calidad*. Oficina Internacional De La Educación Unesco. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/118467>
- Unesco. (2016b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa



**REVISTA INTERNACIONAL
DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO**
Vol 10. Núm 2 - Julio-Diciembre de 2023

e-ISSN: 2382 - 5014



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**

VIGILADA MINEDUCACIÓN

