

Contenido

Regulación interpersonal en el trabajo colaborativo: efectos en la comprensión lectora y la autorregulación de estudiantes con diferentes estilos cognitivos

Javier Moreno Caro, Omar López Vargas y Luis Sanabria Rodríguez 3

Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de 4.º grado de educación primaria

Adolfo Zárate Pérez y Carlos Rubens López Pari 30

La *lutte continue*: del pasado al presente, en un ómnibus

Santiago Cardozo González 49

Trascendencia y sacralidad implícitas en el lenguaje secular

Jean Paul Sarrazin 58

La relación música-lengua materna en los principios metodológicos de Edgar Willems y Shinichi Suzuki

Narciso José López García, María del Valle de Moya Martínez y Raquel Bravo Marín 72

Complejidad estructural en textos escolares descriptivo-expositivos: estudio de corpus

Ligia Ochoa Sierra 88

Formación en lenguaje desde la pandemia: reflexiones y preguntas sobre una experiencia en la educación media

Carlos Andrés Parra Mosquera 108

La escritura de las mujeres: espada hecha arte

Sandra Elena Castrillón Castrillón 124

La Luz Difícil, de Tomás González y La Balada del Pajarillo, de Germán Espinosa: dos novelas de artistas colombianos en el siglo XXI

Camilo Herrera Rodríguez 137

Configuración de identidad racial de aprendientes de segundas lenguas en el contexto colombiano	
Ferney Cruz Arcila y Sandra Ximena Bonilla Medina	146
<hr/>	
Perceptions and Beliefs of EFL Students Regarding Classroom Assessment at a Colombian University	
Leonardo Herrera Mosquera y Osmar David González Meléndez	164
<hr/>	
Percepciones de estudiantes universitarios hacia la corrección colaborativa de errores y el <i>feedback</i> virtual	
Mabel Andrea Ortiz, Claudio Diaz Larenas y Claudine Benoit Ríos	182
<hr/>	
Perspectivas existentes frente a la didáctica específica de la filosofía	
John Alexander Giraldo Botero, Liliana del Pilar Gallego Castaño y Francisco Javier Ruiz Ortega	194
<hr/>	
<i>Problem-Based Learning</i> para la enseñanza universitaria de la Filosofía Medieval	
Daniel González-García	209
<hr/>	
El Kant de Heidegger	
Leopoldo Tillería Aqueveque	225
<hr/>	

Regulación interpersonal en el trabajo colaborativo: efectos en la comprensión lectora y la autorregulación de estudiantes con diferentes estilos cognitivos

Interpersonal Regulation in Collaborative Learning: Effects on Reading Comprehension and Self-regulation of Students with Different Cognitive Styles

Regulação interpessoal na aprendizagem colaborativa: efeitos na compreensão da leitura e na auto-regulação dos alunos com diferentes estilos cognitivos

Javier Moreno-Caro* <https://orcid.org/0000-0001-5982-0992>

Omar López-Vargas** <https://orcid.org/0000-0003-2298-6854>

Luis Sanabria-Rodríguez*** <https://orcid.org/0000-0001-7042-1714>



Para citar este artículo

Moreno-Caro, J., López-Vargas, O. y Sanabria-Rodríguez, L. (2021). Regulación interpersonal en el trabajo colaborativo: efectos en la comprensión lectora y la autorregulación de estudiantes con diferentes estilos cognitivos. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11403>

Artículo recibido
03 • 03 • 2020

Artículo aprobado
28 • 01 • 2021

* Doctor en Educación. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Correo: jomorenoc@pedagogica.edu.co

** Doctor en Educación. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Correo: olopezv@pedagogica.edu.co

*** Doctor en Educación. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Correo: lubsan@pedagogica.edu.co

Resumen

En este artículo de investigación se reportan los resultados de un estudio cuasiexperimental que tuvo por objeto evaluar el impacto de un ambiente de aprendizaje computacional. Este proyecto apoyó la regulación social en el aprendizaje y la autorregulación de 166 estudiantes de Educación Media en una institución pública de la ciudad de Bogotá, Colombia. Mediante un diseño factorial 2x2, se exploraron las posibles diferencias entre dos modelos de regulación social y dos métodos de conformación grupal, teniendo en cuenta el estilo cognitivo de los sujetos en la dimensión dependencia-independencia de campo. Las pruebas no paramétricas implementadas, señalaron que el ambiente impactó significativamente la comprensión lectora, las creencias de control sobre el aprendizaje y la autorregulación metacognitiva de los participantes. Un *Mancova* no señaló diferencias significativas entre los grupos experimentales, luego de controlar el efecto de las covariables; no obstante, las tendencias en los datos indicaron que (a) regular la tarea benefició en mayor medida el logro y la autorregulación, en comparación con la regulación de la comunicación; (b) los grupos homogéneos alcanzaron mejores resultados que los grupos heterogéneos; y (c) aunque los sujetos independientes alcanzaron mejores resultados que los sujetos dependientes de campo, el ambiente logró difuminar las diferencias significativas que existían entre ambos estilos cognitivos antes de la intervención, en términos del nivel inicial de comprensión lectora. Estos resultados sugieren que implementar soportes computacionales para apoyar la regulación de la tarea y la colaboración, puede beneficiar el logro y la autorregulación durante el trabajo colaborativo en la educación a distancia.

Palabras clave

aprendizaje colaborativo; instrucción por computador; regulación social; conformación grupal; comprensión lectora; estilo cognitivo

Abstract

This research article reports the results of a quasi experimental study that aimed to evaluate the impact of a computer-based learning environment that supported social regulation on learning achievement and self-regulation, implemented in 166 high school students of a public school in Bogotá. Using a 2x2 factorial design, possible differences between two models of social regulation and two methods of group formation were explored, considering the field dependence-independence cognitive styles. Non-parametric tests indicated that the computer support significantly impacted reading comprehension, control beliefs about learning, and metacognitive self-regulation in the students. A "MANCOVA" reported no significant differences between the experimental groups, after controlling the effect of covariates; however, trends in data indicated that (a) task regulation benefited achievement and self-regulation more than communication regulation; (b) homogeneous groups achieved better results than heterogeneous groups; and (c) although independent subjects achieved better results than field-dependent subjects, the environment removed the significant differences that existed between both cognitive styles before the intervention, in terms of the initial level of reading comprehension. These results suggest that computer-based support for task and collaboration regulation can benefit achievement and self-regulation during collaborative learning in distance education.

Keywords

collaborative learning; computer instruction; social regulation; group formation; reading comprehension; cognitive style

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados de um estudo quase experimental que visou avaliar o impacto de um ambiente de aprendizagem baseado em computador que apoiou a regulamentação social sobre o desempenho de aprendizagem e auto-regulação de 166 alunos do Ensino Médio em uma instituição pública em Bogotá. Utilizando um desenho fatorial 2x2, foram exploradas possíveis diferenças entre dois modelos de regulação social e dois métodos de formação de grupos, levando em conta o estilo cognitivo dos sujeitos na dimensão da dependência de campo-independência. Testes não-paramétricos indicaram que o ambiente impactou significativamente a compreensão da leitura, crenças de controle sobre a aprendizagem e auto-regulação metacognitiva. Um “MANCOVA” não relatou diferenças significativas entre os grupos experimentais, após o controle para o efeito de covariáveis; entretanto, tendências em dados indicou que 1) a regulação de tarefas beneficiou mais a realização e a auto-regulação do que a regulação da comunicação; 2) grupos homogêneos obtiveram melhores resultados que grupos heterogêneos; e 3) embora sujeitos independentes tenham obtido melhores resultados que sujeitos dependentes do campo, o ambiente conseguiu desfocar as diferenças significativas que existiam entre os dois estilos cognitivos antes da intervenção, em termos do nível inicial de compreensão de leitura. Estes resultados sugerem que os apoios informáticos à regulação das tarefas e da colaboração podem beneficiar a realização e a auto-regulação durante a aprendizagem em colaboração no ensino à distância.

Palavras chave

aprendizagem colaborativa; ensino por computador; regulação social; construção de grupos; compreensão de leitura; estilo cognitivo

Introducción

En el marco de las habilidades del siglo XXI, la colaboración y la comunicación constituyen factores fundamentales que promueven la creación colectiva en diferentes esferas de la sociedad (Trilling y Fadel, 2009). No obstante, la colaboración en sí misma no garantiza el aprendizaje, menos aún al enfocarse en escenarios computacionales (Kirschner y Erkens, 2013). Para que la colaboración sea efectiva, los sujetos que trabajan desde este enfoque de aprendizaje requieren regular los comportamientos, las cogniciones, las emociones y las motivaciones propias, así como las de los compañeros (Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011). A la luz de esta necesidad, ha surgido el estudio de la regulación interpersonal del aprendizaje, paradigma que desde sus orígenes (McCaslin y Good, 1996) ha incrementado el volumen de investigaciones sobre el tema en los campos de la psicología y las tecnologías educativas (Hadwin et ál., 2017).

Pese a la continua indagación empírica sobre la regulación social en el trabajo colaborativo apoyado por computador, aún se desconoce el impacto diferencial que distintos modelos de regulación (p. ej., regulación de la tarea [Miller y Hadwin, 2015; Winne y Hadwin, 1998; 2008] o regulación de la colaboración y la comunicación [Saab et ál., 2007]

tienen en el logro de aprendizaje y la propia autorregulación de los sujetos. En la misma línea se ubican los métodos de conformación grupal (Webb et ál., 1997) y el estilo cognitivo en la dimensión dependencia/independencia de campo (DIC) (Witkin y Goodenough, 1977), variables que, salvo contadas excepciones (López, 2010), han sido poco exploradas en el campo de la regulación social y el trabajo colaborativo apoyado por computador.

El logro de aprendizaje, por su parte, abarcó el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación media. El estudio propuesto se centró en este dominio específico de conocimiento, pues, pese a los esfuerzos gubernamentales por fortalecer las habilidades básicas de los estudiantes colombianos inscritos en los ciclos de educación básica y media (p. ej., el programa nacional Supérate y la estrategia distrital A-probar [MEN, 2019; SED, 2015]), los resultados obtenidos en pruebas internacionales señalan desempeños muy bajos, específicamente en lo que concierne al lenguaje y la comprensión lectora (OECD, 2015).

Los resultados arrojados por la prueba PISA 2015, ubicaron a Colombia en los últimos 14 lugares de los países evaluados. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), más del 40 % de los estudiantes colombianos se

desempeñó por debajo del nivel 2, en una escala de seis niveles de competencia lectora. En otras palabras, los estudiantes del país apenas logran hacer una conexión simple entre la información del texto y su conocimiento cotidiano, evidenciando dificultades para discernir la estructura y el propósito del texto, así como para localizar información específica en este (OECD, 2015). En tal sentido, es necesario generar alternativas instruccionales que fomenten el desarrollo de la comprensión lectora y la autorregulación en estudiantes de educación media, con base en la integración de las tecnologías educativas, el trabajo colaborativo y la regulación interpersonal del aprendizaje.

En este orden de ideas, hemos propuesto un estudio para evaluar el efecto que un ambiente computacional diseñado para apoyar la regulación social del aprendizaje tiene en la comprensión lectora y la capacidad autorreguladora de estudiantes de educación media que trabajan colaborativamente. El ambiente en cuestión permitió comparar dos modelos de regulación social (regulación de la tarea o regulación de la colaboración) dependiendo del método utilizado para la conformación de los grupos durante el trabajo colaborativo (grupos homogéneos o heterogéneos según el nivel inicial de comprensión lectora), así como su estilo cognitivo en la dimensión DIC.

Referentes conceptuales

Aprendizaje colaborativo y conformación grupal

El aprendizaje colaborativo ha sido definido como un esfuerzo coordinado para resolver conjuntamente una tarea, compartiendo un espacio de trabajo que integra metas, un estado inicial del problema, conocimientos sobre posibles acciones de resolución y asociaciones entre estos elementos (Roschelle y Teasley, 1995). El aprendizaje colaborativo tiene un impacto favorable en la cognición, la motivación y el comportamiento de los sujetos. Por ejemplo, promueve la construcción conjunta de conocimiento (Brindley et ál., 2009; Pea, 1994; Roschelle, 1992), favorece el logro académico y el

pensamiento crítico (Chiong y Jovanovic, 2012; El-Deghaidy y Nouby, 2008; Garrison et ál., 2001; Gokhale, 1995), fortalece diferentes competencias de orden académico e incide positivamente en el aprendizaje autorregulado (Gilly, 1989; Kreijns et ál., 2003). Además, el aprendizaje colaborativo contribuye en la comunicación y el desarrollo de situaciones sociales que generan actitudes positivas hacia el aprendizaje (Gabbs, 2009; Lai, 2011).

Pese a las ventajas del trabajo colaborativo, algunos investigadores han señalado ciertos problemas que encara este enfoque de aprendizaje. Tal es el caso de las dificultades experimentadas por los sujetos cuando interactúan para solucionar un problema (Manlove et ál., 2006), situación que genera resistencia respecto a ser parte de un grupo (Brindley et ál., 2009). Asimismo, la participación en el trabajo colaborativo suele ser escasa y asimétrica (Jermann, 2004), convirtiéndose en un impedimento para alcanzar las metas propuestas (Chiong y Jovanovic, 2012). De otra parte, muchos sujetos desconocen cómo trabajar en equipo (The Metiri Group, 2009), haciendo que las interacciones tiendan a ser inusualmente complejas, reduciendo la efectividad del grupo colaborativo (Kreijns et ál., 2003).

De esta manera, los resultados de investigación en este campo tienden a ser contradictorios (Cohen, 1992; Dillenbourg et ál., 1995; Kreijns et ál., 2003). De hecho, el aprendizaje colaborativo depende de múltiples variables (p. ej., la composición de los grupos, la comunicación, las características de la tarea, etc.) y por consiguiente la colaboración en sí misma no garantiza resultados favorables (Dillenbourg, 1999). Para que esta sea efectiva se requiere de una interdependencia bien orquestada (Wasson, 1998), estructurando los procesos de aprendizaje o regulando las interacciones ocurridas (Dillenbourg, 2002). En otras palabras, el trabajo colaborativo debe apoyarse continuamente en la instrucción (Saab et ál., 2007), la retroalimentación (Lai, 2011) y la regulación de la colaboración (Jermann, 2004).

Ahora bien, la *conformación de los grupos* en el aprendizaje colaborativo (una de las variables ampliamente estudiada en el campo) puede darse

en tres direcciones: a) los propios integrantes del grupo deciden su composición; b) el grupo se conforma a partir de una decisión ajena a sus integrantes, basada en criterios externos, a través de métodos de aleatorización simple o estratificada (p. ej., combinando aleatoriedad y homogeneidad) (Hilton y Phillips, 2010). Una tercera opción involucra la combinación de los anteriores métodos, una alternativa que favorece la asignación de los sujetos a condiciones experimentales, sin afectar el grado de empatía al interior del grupo: c) la conformación de grupos a cargo de los estudiantes, estableciendo unas condiciones preliminares que orienten la constitución grupal con base en el grado de homogeneidad requerido experimentalmente (p. ej., según la habilidad estudiada, el estatus social, el género, entre otros factores) (Pijls et ál., 2003). Al respecto cabe mencionar que el estudio propuesto abarcó este último método, involucrando el nivel inicial de comprensión lectora como criterio de homogenización para la conformación de los grupos durante el trabajo colaborativo apoyado por computador.

Regulación interpersonal del aprendizaje

La regulación desempeña un rol fundamental en el trabajo colaborativo, por cuanto este no implica necesariamente el aprendizaje, antes bien, requiere que los sujetos regulen tanto la solución de la tarea como la colaboración en sí misma (Hadwin et ál., 2011; Janssen et ál., 2012; Jermann, 2004; Miller y Hadwin, 2015; Volet et ál., 2009). En el primer caso, la regulación de actividades asociadas con la tarea abarca aspectos como la formulación de metas, la elección de estrategias, la planeación de acciones y la evaluación del progreso (Winne y Hadwin, 1998; 2008). En el segundo caso, la regulación de actividades relacionadas con la colaboración implica que los sujetos organicen sus interacciones en función de una comunicación efectiva (Saab et ál., 2007).

En la literatura sobre aprendizaje colaborativo apoyado por computador, la regulación generalmente se ha soportado en dos elementos: guiones y herramientas espejo (Miller y Hadwin, 2015). Los primeros consisten en instrucciones asociadas con la interacción, la colaboración y la solución conjunta

del problema (O'Donnell y Dansereau, 1992). Por su parte, las segundas corresponden a mecanismos de concienciación sobre el conocimiento individual y colectivo que se tiene acerca de las situaciones y los hechos que emergen durante la colaboración. Tales procesos de concienciación pueden ser de tipo comportamental (acciones durante la colaboración), cognitivo (conocimientos y habilidades asociadas con la solución del problema) o social (grado de participación y empatía entre los participantes) (Bodemer y Dehler, 2011).

Los guiones ofrecen instrucciones prescriptivas sobre cómo regular el trabajo colaborativo, contemplando para ello los cuatro procesos incluidos por Winne y Hadwin (1998, 2008) en su modelo de autorregulación: definición de la tarea, formulación de metas y planes, ejecución de estrategias, y reflexión individual conducente a la adaptación metacognitiva. Las herramientas de concienciación grupal o herramientas de visualización, también llamadas herramientas espejo (Janssen y Bodemer, 2013), permiten a los sujetos monitorear su progreso y el de sus compañeros, en términos de la definición de la tarea, la formulación de metas y planes, y la ejecución de estrategias.

Ahora bien, en el marco de la regulación social, específicamente en ambientes colaborativos de aprendizaje, Hadwin et ál. (2017) precisan conceptual y teóricamente tres modos fundamentales de regulación, a saber: autorregulación, aprendizaje corregulado y regulación socialmente compartida. La autorregulación se refiere a la planeación, la representación de la tarea, la reflexión y la adaptación metacognitiva, estratégica y deliberada de un estudiante durante una actividad conjunta. Implica que los individuos asuman la responsabilidad sobre sus condiciones/estados cognitivos, comportamentales, motivacionales y emocionales en la medida que se necesite.

En palabras de Zimmerman (1989), la autorregulación corresponde al grado en que los estudiantes son participantes activos (en términos motivacionales, cognitivos y comportamentales) de sus propios procesos de aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Bandura (1986), Zimmerman

sostiene que el aprendizaje autorregulado implica una causalidad recíproca entre tres factores: la persona, el comportamiento y el ambiente. Este enfoque da lugar a tres tipos de estrategias: regular procesos internos, cognitivos y metacognitivos, que varían según la especificidad disciplinar (p. ej., las creencias individuales sobre su habilidad para resumir textos), regular el comportamiento (p. ej., planeando y eligiendo estrategias efectivas para solucionar una tarea específica), y regular el ambiente (p. ej., ajustando su entorno en función del ruido y la iluminación).

La regulación socialmente compartida implica las mismas demandas cognitivas, metacognitivas, emocionales y comportamentales de la autorregulación, pero enfocadas esta vez en el grupo, ya no solo en el individuo. Por consiguiente, este tipo de regulación implica que los grupos tomen control metacognitivo de la tarea a través de una negociación conjunta. Por su parte, el aprendizaje corregulado implica la estimulación transicional y flexible de la regulación, a través de las interacciones interpersonales. La corregulación, generada, guiada o dirigida por cualquier persona en el grupo, implica restricciones y oportunidades para que emerja el aprendizaje autorregulado o la regulación socialmente compartida (Hadwin et ál., 2017).

En este sentido, el estudio propuesto abarcó el diseño y la validación de un ambiente de aprendizaje para promover la regulación interpersonal durante la solución de problemas de lectura en lengua materna. Este ambiente involucró guiones y herramientas espejo para apoyar procesos de planeación conjunta al interior de cada grupo, así como procesos asociados con la ejecución de estrategias de comprensión lectora, el monitoreo y la adaptación metacognitiva a nivel individual y grupal. Ahora bien, entendiendo la regulación del aprendizaje como un sistema dinámico (Vauras y Volet, 2013); es decir, un escenario colaborativo en el que emergen los tres tipos de regulación descritos por Hadwin y sus colaboradoras (2017), se entiende que la interacción de los sujetos en el ambiente de

aprendizaje propuesto involucre por igual la emergencia de dichos tipos de regulación.

Comprensión lectora

El estudio de la comprensión lectora se remonta a los orígenes de la cultura occidental, no obstante, es en pleno siglo xx cuando se le aborda como objeto de estudio desde disciplinas como la lingüística, la psicología cognitiva, la hermenéutica y los estudios del discurso. De acuerdo con la primera postura, la comprensión correspondía a un nivel de la lectura en el que se buscaba desentrañar el significado de un texto. En este sentido, la comprensión se organizaba jerárquicamente en habilidades lectoras relacionadas con la percepción de palabras, la descodificación o comprensión propiamente dicha, una respuesta emocional frente a lo leído y una evaluación del texto (Dubouis, 2000). Desde esta perspectiva se consideraba que el sentido de la lectura se encontraba únicamente en el texto, dejando a un lado los conocimientos y las experiencias del lector, cuyo papel consistía en extraer el significado unívoco del documento.

En oposición a este paradigma, disciplinas como la psicolingüística y la psicología cognitiva desplazaron el papel protagónico del texto hacia el lector. En este sentido, el énfasis fue puesto en los conocimientos y experiencias que le permiten a un lector comprender un texto (Grabe, 2003). Entendida de esta forma, la comprensión reposa en el procesamiento cognitivo de la información superficial y semántica del texto, al igual que en el almacenamiento de esta última, en razón del modelo mental que va construyendo el lector en su memoria (Kintsch y Van Dijk, 1983). Este enfoque, denominado interactivo, concibe la comprensión como un proceso en el que el lector construye en su mente un correlato del texto, a partir de la relación dinámica entre sus conocimientos y la información que el texto involucra. Este enfoque abarca procesos mentales que corresponden a los niveles lingüísticos del texto (Bower y Cirilo, 1985) y a los componentes para el almacenamiento y el procesamiento de la información (Rumelhart, 2003; Van Dijk, 1992).

Desde este panorama, la lectura tiene como finalidad la comprensión y la producción de sentido, resultado de la interacción entre texto y lector en un contexto determinado. La lectura es entonces un proceso interactivo y dialéctico entre tres variables: a) el lector, sus conocimientos, objetivos y procesos cognitivos; b) el texto que incluye una serie de claves léxicas, formales, tipográficas y estructurales necesarias para su comprensión (Armbruster et ál., 1983); y c) el contexto expresado en tres dimensiones, una psicológica (intereses del lector), una textual (relación de enunciados) y una extratextual (marco espacio-temporal) (Tardif, 2003). Este proceso interactivo se estructura alrededor de dos fases, una física que corresponde a la descodificación (percepción física y reconocimiento de grafemas) y una fase intelectual que abarca cuatro subprocesos: comprensión (identificación y reconstrucción del significado del texto), interpretación (juzgar, valorar y confrontar conocimientos y expectativas), retención (almacenar información y reestructurar esquemas cognitivos) y evocación (retomar la información para adelantar tareas) (Santiago et ál., 2010).

Estilo cognitivo

En el campo de la estilística educativa, el *estilo cognitivo* ha sido definido en relación con el término *estilo* en cuatro ámbitos, dos de los cuales son de especial interés para esta investigación: el de las ciencias de la conducta (expresión de la personalidad respecto a ciertas habilidades cognitivas) y el de la psicología (detalles característicos de la conducta que influyen en la consecución de una meta). Aquí, el estilo cognitivo se define a partir de cuatro rasgos fundamentales: a) un *carácter diferenciador*, pues, permite identificar una conducta individual; b) evidencia cierto grado de permanencia y por ende el estilo es *estable*; c) un atributo *integrador* pues incluye diferentes dimensiones del individuo; y c) un carácter *neutral*, es decir, no hay un estilo superior a otro (Hederich-Martínez, 2013).

La diversificación de estilos cognitivos en la literatura, producto de la indagación empírica y la revisión sistemática en torno al tema (Martens,

1975), abarcó inicialmente nueve dimensiones cognitivas asociadas con la forma en que una persona percibe, recuerda, piensa y resuelve problemas (Messick, 1969), a saber: dependencia/independencia de campo; escaneo; categorización; conceptualización; complejidad/simplicidad cognitiva; reflexividad/impulsividad; nivelación/nitidez; control rígido/flexible; y tolerancia a experiencias irreales. Posteriormente, los investigadores propusieron modelos que agrupaban los estilos cognitivos según correspondieran a los procesos de percepción, memoria o pensamiento (Miller, 1987), pertenecieran al enfoque centrado en la cognición (Grigorenko y Sternberg, 1995) o abarcaran distintos niveles de complejidad y métodos de procesamiento (Nosál, 1990, citado por Kozhevnikov, 2007).

El estilo cognitivo en la dimensión dependencia/independencia de campo (DIC) ha ocupado un lugar prominente en las anteriores clasificaciones. Este estilo cognitivo, entendido como la habilidad individual de desenmascarar información en tareas perceptuales vinculadas a la inteligencia espacial, abarca dos polaridades: una preferencia general por aprender de forma aislada (independencia de campo) en oposición a privilegiar la motivación extrínseca, una necesidad por seguir estructuras e indicaciones suministradas por el instructor (dependencia de campo) (Witkin y Asch, 1948).

Si bien la literatura sobre este estilo cognitivo generalmente ha clasificado los sujetos en alguna de estas dos polaridades, a partir de los resultados obtenidos en pruebas perceptuales como el *embedded figure test* (Volkmar, 2013), estudios recientes han optado por generar grupos intermedios (polaridad intermedia, si se quiere) a partir de la distribución de los datos en distintos percentiles (Hederich-Martínez y Camargo-Urbe, 2016; Hederich-Martínez et ál., 2016). En concordancia con estas investigaciones, el estudio aquí descrito involucró el análisis de los datos derivados del test de figuras enmascaradas (Hederich-Martínez y Camargo-Urbe, 1999), en función de distribuir la muestra en terciles: en el primer tercil (puntuaciones más bajas) se ubicaron los sujetos dependientes, en

el segundo tercil se ubicaron los sujetos intermedios, mientras que en el tercero (puntuaciones más altas) se ubicaron los independientes de campo.

Ahora bien, varios estudios se han ocupado de explorar la relación entre el estilo cognitivo DIC y la lectura. Específicamente, la literatura al respecto ha señalado una fuerte asociación entre dicho estilo cognitivo y la comprensión lectora (Sabet y Mohammadi, 2013), teniendo en cuenta la velocidad y la ejecución de microprocesos lectores tales como la decodificación, el análisis sintáctico (Kirchner, 1987) y el análisis semántico (Camargo-Uribe y Hederich-Martínez, 2004). En esta dirección, las investigaciones han reportado que los sujetos independientes de campo obtienen mejores resultados en pruebas de lectura (Hederich-Martínez y Camargo-Uribe, 2016; Suh, 2009), especialmente cuando dichas pruebas demandan habilidades analíticas (Salmani-Nodousham, 2007), recuperación de información, uso de pistas contextuales y prueba de hipótesis (Sabet y Mohammadi, 2013).

Método

Esta investigación cuasiexperimental buscó determinar el impacto de un ambiente computacional diseñado para apoyar la regulación social, en el logro de aprendizaje y la autorregulación de estudiantes de educación media en una institución pública de Bogotá. Mediante un diseño factorial 2×2 , se exploraron posibles diferencias entre dos *modelos de regulación social* (regular la tarea o regular la comunicación) y dos *métodos de conformación grupal* (grupos homogéneos o heterogéneos según el logro inicial), teniendo en cuenta el logro de aprendizaje (en términos de comprensión lectora individual) y el nivel de autorregulación (dado en los resultados que arrojó un cuestionario de autorreporte sobre el constructo en cuestión) que los estudiantes alcanzaron luego de la intervención. Además de las dos variables independientes arriba mencionadas, se incluyó como variable asociada al *estilo cognitivo* en la dimensión dependencia/independencia de campo.

Población y muestra

En la investigación participaron todos los estudiantes matriculados en el ciclo de educación media de la institución educativa ($N = 186$). Tres criterios se tuvieron en cuenta para hacer más homogénea la muestra: primero, se excluyeron los estudiantes con discapacidad auditiva que formaban parte de la población ($n = 11$). Segundo, se excluyeron aquellos estudiantes que estaban cursando por segunda ocasión el mismo grado ($n = 2$), en la medida que ya habían participado en la prueba piloto del ambiente de aprendizaje, realizada el año anterior. Finalmente, se excluyeron los estudiantes que participaron en la primera etapa del estudio, pero que se retiraron de la institución antes de comenzar la implementación ($n = 7$). En suma, la muestra final correspondió a 166 sujetos, 73 hombres y 93 mujeres, con un rango de edad comprendido entre los 14 y 20 años ($M = 16,35$, $SD = 1,07$).

Materiales y mediciones

Ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje consistió en un curso de lectura colaborativa en modalidad *b-learning*, recurriendo al uso de tecnologías computacionales fuera y dentro del aula de clase (Graham, 2005). El curso se construyó en *Moodle 3.2.1* y se alojó en el servidor de la Universidad Pedagógica Nacional, empleando principalmente cinco tipos de recursos: páginas, encuestas, chats, wikis y cuestionarios. El escenario computacional abarcó dos componentes, uno general para todos los estudiantes y otro con dos versiones distintas dependiendo de la condición experimental, esto es, los dos modelos de regulación. El componente general, *módulo de dominio específico* (apéndice A), se fundamentó en a) estrategias antes, durante y después de la lectura (Pressley, 2002); b) el enfoque de estrategias transaccionales para la lectura (Brown et ál., 1995); y c) el enfoque de codificación dual para representaciones mentales (Paivio, 1990).

El *componente para apoyar la regulación social* tuvo dos versiones, una para apoyar actividades rela-

cionadas con la tarea y otra para apoyar actividades asociadas con la comunicación y la colaboración (apéndice B). En el primer caso, el apoyo se basó en los trabajos de Winne y Hadwin (1998; 2008) sobre autorregulación, así como en las propuestas teóricas y metodológicas de Miller y Hadwin (2015) para promover la regulación socialmente compartida (*socially shared regulation* –SSR–) en el aprendizaje colaborativo apoyado por computador. En el segundo caso, el soporte para apoyar la regulación de la comunicación y la colaboración, se fundamentó en el enfoque sociocultural, la cognición situada (Masterman y Sharples, 2002) y en algunos principios para favorecer los procesos comunicativos (*respect, intelligent collaboration, deciding together* y *encouraging* –RIDE–) durante el trabajo grupal (Saab et ál., 2005).

Logro de aprendizaje

El logro de aprendizaje se expresa en términos del nivel de comprensión lectora individual, teniendo en cuenta el *componente de lectura en las pruebas PISA*, componente que abarca cuatro dimensiones: recuperar e integrar información, reflexionar sobre el contenido de los textos, reflexionar sobre la forma de los textos, e interpretar los textos (OECD, 2010). Para determinar el nivel inicial de comprensión lectora en los sujetos, se empleó la prueba PISA 2006, versión reducida por Herrera y Pool (2007, citado por Cerchiaro et ál., 2011). El logro de aprendizaje final se identificó a través de una prueba similar, compuesta por reactivos provenientes de la prueba PISA, versiones 2000, 2003, 2008 y 2009 (Cañón y Luna, 2011). La confiabilidad del instrumento se calculó teniendo en cuenta la fuerza de asociación entre los reactivos de ambas pruebas, pretest y postest ($r = 0,96$), además del alfa de Cronbach ($\alpha = 0,82$).

Autorregulación

El nivel de autorregulación en los sujetos se determinó con base en el *cuestionario sobre estrategias motivadas para el aprendizaje* (*motivated strategies for learning questionnaire* –MSLQ–, Pintrich et ál.,

1991), aplicado antes y después de la intervención pedagógica. Para los efectos particulares de este estudio se seleccionaron 42 reactivos distribuidos en las seis subescalas que abarcan exclusivamente la autorregulación: motivación intrínseca, valor de la tarea, creencias de control sobre el aprendizaje, autoeficacia, autorregulación metacognitiva y administración del tiempo y el ambiente de estudio (Hederich-Martínez et ál., 2016). La aplicación inicial del instrumento arrojó un alfa de Cronbach de 0,92, en tanto la aplicación final dio lugar a un alfa de 0.90.

Estilo cognitivo en la dimensión dependencia/independencia de campo

El estilo cognitivo de los sujetos se identificó mediante el *test de figuras enmascaradas*, instrumento desarrollado por Sawa (1966) a partir de los estudios de Witkin y Asch (1948) sobre orientación en el espacio y percepción en campos visuales. Esta prueba permite identificar el *estilo cognitivo* de los sujetos de acuerdo con su habilidad para encontrar una figura simple en otra más compleja (eficacia dada en el número de aciertos). En esta prueba, estandarizada por Hederich-Martínez y Camargo-Urbe (1999), un puntaje alto es un indicador de una tendencia hacia la independencia de campo, en tanto que un puntaje bajo señala una tendencia hacia la sensibilidad al medio. Según la literatura, esta prueba ha mostrado buenos niveles de confiabilidad en la población colombiana, dados en alfas de Cronbach que oscilan entre 0,91 y 0,97 (Hederich-Martínez, 2007).

Procedimiento

El estudio se desarrolló en tres etapas. En la primera se presentó la investigación a la comunidad educativa y se recogieron los consentimientos informados que registraron la participación voluntaria de los estudiantes (apéndice C). Se aplicaron las pruebas de entrada para determinar los niveles iniciales de comprensión lectora y autorregulación. A partir de los resultados de la prueba de lectura (logro inicial de aprendizaje), los estudiantes

fueron clasificados en tres grupos: bajo nivel de comprensión lectora ($n = 42$), nivel intermedio ($n = 82$) y nivel alto ($n = 42$).

Posteriormente, los sujetos fueron asignados de forma aleatoria a una de las dos condiciones experimentales para apoyar la regulación social: regulación de actividades relacionadas con la tarea (ssr, $n = 82$) y regulación de actividades asociadas con la comunicación y la colaboración (ride, $n = 84$). Enseguida, los estudiantes fueron asignados aleatoriamente a una de las dos condiciones experimentales derivadas del método de conformación grupal: grupos homogéneos ($n = 81$) o heterogéneos ($n = 85$) de acuerdo con el nivel inicial de comprensión lectora.

La conformación de los grupos de trabajo colaborativo se basó en la estrategia de Pijls et ál. (2003), para evitar que la empatía entre los integrantes de cada grupo se convirtiera en una variable interviniente que afectara los resultados del estudio. En suma, se conformaron 50 grupos compuestos por 3 o 4 integrantes, grupos distribuidos equitativamente según el modelo de regulación social (SSR = 25, RIDE = 25) y el método de conformación grupal (24 grupos homogéneos y 26 heterogéneos).

La segunda etapa del estudio correspondió a la implementación del ambiente de aprendizaje. La interacción de los estudiantes con el escenario computacional se desarrolló durante nueve semanas académicas, dando lugar a un promedio de 30 sesiones de 55 minutos cada una. En modalidad presencial, los estudiantes utilizaron el ambiente en los laboratorios de idiomas, mientras que en modalidad no presencial, algunos grupos se conectaron en horarios extraescolares, adelantando por su cuenta algunas de las actividades del curso (apéndices A y B). En la tercera etapa se aplicaron las pruebas de salida respecto a las dos variables dependientes en el estudio (prueba PISA, componente de lectura, y cuestionario MSLQ), así como la prueba de figuras enmascaradas para determinar el estilo cognitivo de los sujetos en la dimensión dependencia-independencia de campo.

Análisis de los datos

Teniendo en cuenta el tipo de estudio y el diseño aquí propuestos, se eligió un análisis multivariado de covarianza (Mancova) como el método estadístico más adecuado para dar respuesta a los interrogantes de la investigación. Además del Mancova, se realizaron dos análisis complementarios: uno para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos de cada variable independiente o asociada antes de la intervención; otro, emulando un diseño preexperimental pretest/postest sin grupo control (Campbell y Stanley, 2005), para identificar si existían diferencias entre los valores de las covariables (nivel inicial de comprensión lectora y autorregulación inicial) y los puntajes de las variables dependientes (logro final de aprendizaje y autorregulación final).

En relación con los análisis complementarios, se emplearon pruebas no paramétricas debido a que la cantidad de casos atípicos que arrojaron las pruebas de entrada excedía el 10 % de la muestra y, por tanto, no era recomendable suprimir o transformar esa proporción de casos (Mertler y Vannatta, 2017). Por consiguiente, se utilizó el test U de Mann-Whitney para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos de ambas variables independientes, en tanto el test Kruskal-Wallis permitió indagar acerca de posibles diferencias significativas entre los tres grupos de la variable asociada. Por su parte, la prueba de Wilcoxon Signed Rank se empleó para determinar si existían diferencias significativas en el logro de aprendizaje y la autorregulación, antes y después de la intervención. Cabe mencionar que todas las pruebas (paramétricas y no paramétricas) se realizaron en el programa *IBM SPSS Statistics*, versión 21.0.

Resultados

Mediante el estudio se buscó responder tres interrogantes: a) ¿existen diferencias entre los grupos experimentales antes de la intervención, en términos de comprensión lectora y autorregulación, teniendo en cuenta las tres variables independientes del estudio:

modelo de regulación social, método de conformación grupal y estilo cognitivo DIC¹; b) ¿cuál es el efecto del ambiente de aprendizaje sobre las dos variables dependientes?; y c) ¿existen diferencias significativas en el logro de aprendizaje y el nivel final de autorregulación, entre los dos modelos de regulación social, los dos métodos de conformación grupal y las tres polaridades del estilo cognitivo, luego de controlar el efecto de las covariables logro y autorregulación iniciales?

Respecto al primer interrogante, se encontró que antes de la intervención existían diferencias significativas entre sujetos dependientes e independientes de campo, en términos de comprensión lectora inicial. Al explorar el segundo interrogante, se encontró un aumento significativo en la comprensión lectora, las creencias de control sobre el aprendizaje y la propia autorregulación de los sujetos. Por su parte, al abordar el tercer interrogante, los datos no señalaron diferencias significativas en términos del logro de aprendizaje y la autorregulación final, según el modelo de regulación social, el método de conformación grupal o el estilo cognitivo de los sujetos.

Logro de aprendizaje y autorregulación iniciales

Al explorar ambas covariables del estudio, únicamente se encontraron diferencias significativas entre los sujetos teniendo en cuenta su estilo cognitivo, a propósito del nivel inicial de comprensión lectora. En efecto, al considerar como hipótesis unilateral el hecho de que los sujetos independientes de campo suelen obtener mejores resultados en términos de logro de aprendizaje (Hederich-Martínez y Camargo-Uribe, 2000), la prueba H de Kruskal-Wallis señaló diferencias significativas al respecto (figura 1): (dependientes, $n = 55$; intermedios, $n = 59$; independientes, $n = 52$), $X^2(2, n = 166) = 5,59, p = 0,034$ (unilateral). Al emplear el test U de Mann-Whitney para comparar parejas de estilos, se encontró que las diferencias significativas

emergían entre sujetos dependientes ($Md = 44,23$) e independientes de campo ($Md = 50,0$): $U = 1071,50, z = -2,23, p = 0,025$.

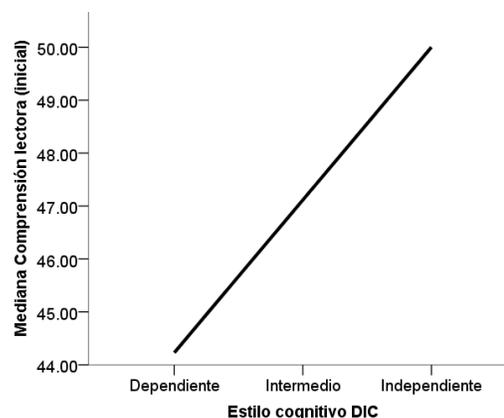


Figura 1. Comparación entre estilos cognitivos en la dimensión DIC: comprensión lectora inicial

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados coinciden con los hallazgos reportados en estudios que han explorado el estilo cognitivo en ambientes naturales (Guisande et ál., 2007; Hederich-Martínez, 2007; Tinajero et ál., 2012; Witkin y Goodenough, 1977), así como en ambientes apoyados por computador (Angeli et ál., 2009; Chen y Macredie, 2002; Handal y Herrington, 2004; Weller et ál., 1994). En efecto, los resultados de estas investigaciones señalan reiteradamente que los sujetos independientes de campo suelen desempeñarse mucho mejor en la mayoría de ámbitos disciplinares, en comparación con sujetos intermedios y, fundamentalmente, dependientes de campo.

Efecto del ambiente sobre el logro de aprendizaje y la autorregulación final

La prueba de Wilcoxon reveló diferencias significativas entre el nivel de comprensión lectora medido antes de la intervención y al finalizar la misma (figura 2): $z = -8,393, p < 0,001$, con un tamaño del efecto medio ($r = 0,46$). Estos resultados indican que el logro de aprendizaje luego de la intervención ($Md = 61,90$) fue significativamente

¹ Para los efectos del tratamiento estadístico de los datos, el diseño se transformó en $2 \times 2 \times 3$, involucrando al estilo cognitivo DIC como variable independiente, variable con tres valores: sujetos dependientes, intermedios e independientes de campo.

superior al alcanzado por los sujetos antes de la misma ($Md = 47,12$).

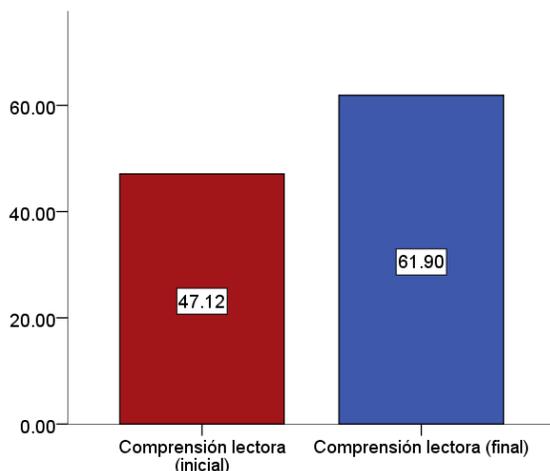


Figura 2. Mediana de las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lectura aplicadas antes y después de la intervención pedagógica

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados respaldan las investigaciones que han reportado correlaciones significativas entre la regulación social y el desempeño alcanzado por grupos que trabajan colaborativamente (Janssen et ál., 2012; Järevelä et ál., 2013; Järvelä et ál., 2016; Volet et ál., 2009). En este sentido, los efectos de la intervención sugieren que combinar el desarrollo de estrategias en un dominio específico de conocimiento con soportes computacionales para apoyar la regulación social (bien sea de la tarea o de la colaboración), favorece el logro de aprendizaje. En la misma línea, los resultados corresponden con las investigaciones que han empleado soportes computacionales para apoyar la regulación social, principalmente cuando se enfocan en la regulación de hábitos de estudio y actividades asociadas con la tarea (Hwang et ál., 2015; Lin, 2018; Saab et ál., 2007; Zheng y Huang, 2016).

En relación con el efecto de la intervención sobre la autorregulación de los sujetos, la prueba de Wilcoxon reveló diferencias significativas entre las creencias de control sobre el aprendizaje, medidas antes de la intervención ($Md = 5,25$) y después de finalizada ($Md = 5,50$): $z = -2,950$, $p < 0,01$ (figura

3). Los mismos resultados emergieron al comparar la autorregulación metacognitiva antes ($Md = 4,50$) y después de la intervención ($Md = 4,67$): $z = -2,928$, $p < 0,01$ (figura 4).

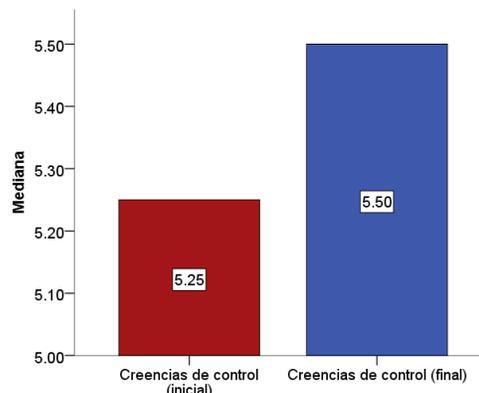


Figura 3. Mediana de las puntuaciones obtenidas en creencias de control sobre el aprendizaje, antes y después de la intervención pedagógica

Fuente: elaboración propia.

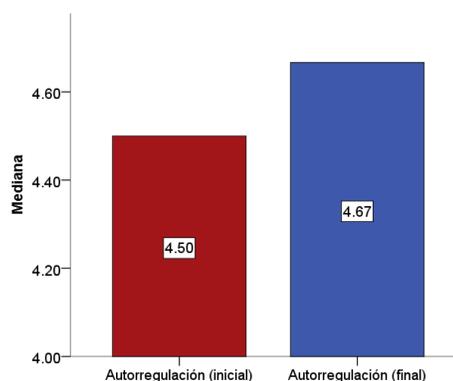


Figura 4. Mediana de las puntuaciones obtenidas en autorregulación, antes y después de la intervención pedagógica

Fuente: elaboración propia.

A propósito del efecto que el ambiente tuvo en las creencias de control sobre el aprendizaje, los resultados sugieren que los estudiantes comprendieron que los resultados de su aprendizaje se deben a sus propios esfuerzos antes que a factores externos; por ende, al asumir que tienen control sobre su desempeño, los estudiantes comprendieron la efectividad

de estudiar estratégicamente. Este valor agregado se reflejó sobre la otra escala metacognitiva en la que el ambiente impactó de manera significativa, esto es, la propia regulación metacognitiva. En esta dirección, los estudiantes progresaron significativamente respecto a tres procesos clave en el marco de la autorregulación: la planeación, el monitoreo y la propia regulación, es decir, la capacidad de calibrar comportamientos, cogniciones y emociones, en función de alcanzar las metas de aprendizaje y mejorar el desempeño (Pintrich et ál., 1991).

Resultados del análisis multivariado de covarianza

Antes de verificar los supuestos para correr el Mancova, se identificaron datos atípicos (*outliers*) en el interior de los grupos experimentales y los grupos derivados del estilo cognitivo DIC como variable asociada. Para identificar datos atípicos univariados se emplearon estadísticos descriptivos, diagramas de caja y diagramas de tallo y hojas. Por su parte, la identificación de datos atípicos multivariados se basó en la distancia de Mahalanobis (Tabanachi y Fidell, 2014).

Después de identificar valores atípicos univariados, se procedió a reducir su impacto en los resultados del análisis, eliminando los casos que pre-

sentaban el mayor número de outliers en la muestra ($n = 2$) y transformando los valores atípicos restantes ($n = 8$) mediante la técnica winzorizing (Shete et ál., 2004). En cuanto los *outliers* multivariados, no se encontraron distancias de Mahalanobis superiores a las puntuaciones límite, según los grados de libertad asociados con la cantidad de variables dependientes y covariables.

En suma, luego de remover los dos casos que presentaban el mayor número de valores atípicos, así como otro caso que involucró datos perdidos en términos del nivel inicial de autorregulación, la muestra resultante para efectuar el análisis multivariado de covarianza comprendió un total de 163 casos.

Efecto de las variables independientes y las covariables sobre la variable dependiente combinada

La prueba de contrastes multivariados (tabla 1) señaló que la única covariable que incidió significativamente en la variable dependiente combinada fue la *comprensión lectora inicial* (lecPreTr) [λ de Wilks = 0,795, $F(7,138) = 5,093$, $p < 0,001$, η^2 multivariado = 0,205]. Por el contrario, las covariables relacionadas con la autorregulación inicial, las variables independientes y la variable asociada, no incidieron significativamente en la variable dependiente combinada.

Tabla 1. Contrastes multivariados^a

Efecto	Lambda de Wilks	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Intersección	0,394	30,305 ^b	7	138	0,000	0,606
lecPreTr	0,795	5,093 ^b	7	138	0,000	0,205
motIntPre	0,942	1,207 ^b	7	138	0,303	0,058
valTaPre	0,955	0,923 ^b	7	138	0,491	0,045
creConPre	0,941	1,225 ^b	7	138	0,293	0,059
autoEfiPre	0,938	1,305 ^b	7	138	0,252	0,062
autoRegPre	0,971	0,597 ^b	7	138	0,758	0,029
adTiEsPre	0,918	1,755 ^b	7	138	0,101	0,082
Apoyo	0,915	1,831 ^b	7	138	0,086	0,085
formGrup	0,944	1,180 ^b	7	138	0,318	0,056

Ecdic	0,846	1,722 ^b	14	276	0,051	0,08
apoyo * form- Grup	0,96	0,817 ^b	7	138	0,574	0,04
apoyo * ecdic	0,958	0,430 ^b	14	276	0,964	0,021
formGrup * ec- dic	0,902	1,049 ^b	14	276	0,405	0,051
apoyo * form- Grup * ecdic	0,925	0,788 ^b	14	276	0,682	0,038

^a Diseño: Intersección + lecPreTr + motIntPre + valTaPre + creConPre + autoEfiPre + autoRegPre + adTIEsPre + apoyo + formGrup + ecdic + apoyo * formGrup + apoyo * ecdic + formGrup * ecdic + apoyo * formGrup * ecdic

^b Estadístico exacto

Fuente: elaboración propia.

Efecto del soporte computacional para apoyar la regulación social en el logro de aprendizaje y la autorregulación de los sujetos

La prueba de los efectos intersujetos (tabla 2) correspondiente al *soporte computacional para apoyar la regulación social* (apoyo), indicó que esta variable independiente solo afectó significativamente la autorregulación final de los sujetos [$F(1, 144) = 3,946$, $p = 0,046$, η^2 parcial = 0,027]. No obstante, al modifi-

car el nivel de alfa con base en el ajuste de Bonferroni (alfa de 0,05 a 0,007), se encontró que esta variable independiente no incidió significativamente en el nivel de autorregulación final, hecho que respalda el bajo tamaño del efecto reportado, pues el soporte computacional (regulación de la tarea vs. regulación de la colaboración) solo habría explicado el 2 % de la varianza en la variable dependiente.

Tabla 2. Prueba de los efectos intersujetos para la variable independiente *soporte computacional para apoyar la regulación social*

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Apoyo	Comprensión lectora (final)	372,478	1	372,478	1,896	0,171	0,013
	Motivación (final)	1,868	1	1,868	2,991	0,086	0,02
	Valor de la tarea (final)	0,754	1	0,754	1,816	0,18	0,012
	Creencias de control (final)	0,429	1	0,429	0,765	0,383	0,005
	Autoeficacia (final)	0,018	1	0,018	0,046	0,831	0,000
	Autorregulación (final)	1,722	1	1,722	3,946	0,049	0,027
	Administración de T y A (final)	0,000	1	0,000	0,000	0,983	0,000

Fuente: elaboración propia.

En función de estos resultados, algunos estudios han encontrado que la regulación social no necesariamente beneficia el logro o incluso la propia autorregulación. Por ejemplo, Schoor y Bannert (2012) no encontraron diferencias significativas entre días con altos y bajos desempeños, en términos de las frecuencias de las actividades reguladoras acaecidas durante la colaboración. Una situación análoga fue reportada por Perera et ál. (2009), quienes tampoco encontraron relaciones significativas entre el desempeño y las frecuencias y secuencias de las actividades realizadas por grupos fuertes o débiles durante el trabajo colaborativo en línea.

En la misma dirección se sitúan, a propósito de los soportes computacionales, algunos estudios que han recurrido a los guiones y las herramientas de concienciación para apoyar la regulación social. En el primer caso, los guiones no necesariamente favorecen el logro, por cuanto suelen dificultar la colaboración al forzar a los sujetos a interactuar de forma poco natural, al secuenciar linealmente las tareas, afectando negativamente aquellos estudiantes que prefieren abordar los problemas de forma holística, e incluso al incrementar la carga cognitiva, demandando esfuerzos adicionales para comprender y utilizar los propios guiones (Dillenbourg, 2002; Panadero et ál., 2015). En el caso de las herramientas de concienciación, algunos estudios han reportado que este tipo de apoyo computacional tampoco ha impactado significativamente el logro de aprendizaje, argumentando que dichas herramientas se centran en reflexiones retrospectivas, antes que en la formulación de planes, esto es, reflexiones prospectivas conducentes a posibles adaptaciones metacognitivas (Kirschner et ál., 2014).

Aunque el escenario computacional impactó positivamente en el logro de aprendizaje y la autorregulación de los sujetos (*ver* sección “Efecto del ambiente sobre el logro de aprendizaje y la autorregulación final”), no hubo diferencias significativas entre los participantes dependiendo del tipo de soporte utilizado para apoyar la regulación (tabla 2). Tal como se ha mencionado, estos resultados pueden explicarse a la luz de los estudios previos

sobre el tema, sin embargo, ¿cómo precisar dichas explicaciones en esta investigación en particular? Por una parte, el hecho de que en algunos estudios no se haya encontrado correlación entre la regulación y el logro (Perera et ál., 2009; Schoor y Bannert, 2012) puede deberse a la complejidad de la tarea (Kirschner, Paas y Kirschner, 2011) y al dominio específico de conocimiento (Zimmerman, 1989).

En el primer caso, las tareas propuestas en el ambiente de aprendizaje correspondieron a problemas altamente estructurados (cuestionarios con preguntas de selección múltiple), actividades que probablemente no demandaron elevados niveles de regulación por parte de los participantes. En el segundo caso, el nivel de autorregulación depende de la experticia de los sujetos en determinado dominio específico de conocimiento, por ende, el hecho de que ambas condiciones experimentales tuvieran en común el módulo para apoyar la comprensión lectora (apéndice A) podría haber incidido en que no emergieran diferencias significativas entre los dos soportes para apoyar la regulación, en suma, habría tenido más peso el componente disciplinar que el componente regulador.

De otra parte, las investigaciones en el campo han señalado efectos heterogéneos de los guiones y las herramientas de concienciación, sobre el logro y la regulación de los sujetos. Mientras que algunos estudios apelan por las bondades de dichas herramientas (Lin, 2018; Su et ál., 2018; Zheng y Huang, 2016), otras investigaciones han reportado resultados menos favorables (Kirschner et ál., 2014; Panadero et ál., 2015). Por consiguiente, el que los soportes computacionales en este estudio emplearan ambos recursos, pudo incidir en el hecho que no se presentaran diferencias significativas entre ambas condiciones experimentales. En efecto, tanto la versión del ambiente para apoyar la regulación de la tarea (SSR), como la versión para apoyar la comunicación y la colaboración (RIDE), recurrieron a guiones para orientar procesos de planeación y reflexión, así como a herramientas de concienciación para apoyar el monitoreo, la definición de la tarea y la propia solución de los problemas de lectura (apéndice B).

Efecto del método de conformación grupal en el logro de aprendizaje y el nivel de autorregulación de los sujetos

La prueba de los efectos intersujetos (tabla 3) ejecutada sobre el *método de conformación grupal* (formGrup), indicó que esta variable independiente no incidió de forma significativa en ninguna de las variables dependientes contempladas en el estudio. Estos resultados contradicen gran parte de la literatura sobre métodos de conformación grupal, investigaciones que abogan por la superioridad

de los grupos heterogéneos sobre los homogéneos (Johnson y Johnson, 1989; Kagan y Kagan, 2009), principalmente en lo que respecta al logro de aprendizaje (Webb, Nemer y Chizhik, 1997). En esta dirección, suele afirmarse que los grupos heterogéneos favorecen mucho más a los sujetos con bajos niveles de conocimientos previos (Zhang, Kalyuga, Lee y Lei, 2016), en tanto la homogeneidad grupal no beneficia el logro de aprendizaje cuando los colectivos están compuestos exclusivamente por sujetos expertos (Kirschner, Sweller, Kirschner y Zambrano, 2018).

Tabla 3. Prueba de los efectos intersujetos para la variable independiente método de conformación grupal

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
formGrup	Comprensión lectora (final)	104,824	1	104,824	0,534	0,466	0,004
	Motivación (final)	0,364	1	0,364	0,584	0,446	0,004
	Valor de la tarea (final)	0,101	1	0,101	0,244	0,622	0,002
	Creencias de control (final)	0,667	1	0,667	1,19	0,277	0,008
	Autoeficacia (final)	0,635	1	0,635	1,588	0,21	0,011
	Autorregulación (final)	0,004	1	0,004	0,01	0,922	0,000
	Admin. de T y A (final)	0,029	1	0,029	0,064	0,801	0,000

Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, los resultados de nuestro estudio señalaron que el ambiente de aprendizaje afectó por igual a ambos tipos de grupos, llegando incluso a beneficiar en mayor medida (aunque no de forma significativa) a los grupos homogéneos, grupos que obtuvieron mejores resultados en el logro de aprendizaje y en la mayoría de escalas de autorregulación (ver sección “Estadísticos descriptivos respecto a las variables independientes”). Estos resultados señalan el potencial del ambiente propuesto para compensar las desventajas de los grupos homogéneos en términos de restructuración y afinación del aprendizaje, en comparación con los grupos heterogéneos (Rumelhart y Norman, 1978). Por supuesto, estos resultados no son tan extraños en la literatura sobre el tema, pues, coinciden con los hallazgos reportados en otras investigaciones (Falk y Johnson, 1977; Fiedler, Meuwese y Oonk, 1961).

Al respecto emergen varias explicaciones, en primer lugar, los estudios previos han demostrado que los grupos heterogéneos son más exitosos entre hombres, pero no entre mujeres (Ziller, 1955); teniendo en cuenta que el criterio para conformar los grupos en nuestro estudio correspondió al nivel inicial de comprensión lectora y no al sexo de los sujetos, sería comprensible entonces que los grupos heterogéneos no hubiesen superado a los grupos homogéneos. En segundo lugar, el hecho de que los propios estudiantes conformaran sus grupos pudo incidir positivamente en su desempeño y autorregulación (Brindley et ál., 2009; Juwah, 2006). En tercer lugar, los sujetos que integraron los grupos homogéneos coincidían en términos de habilidades y estándares asociados con su nivel de comprensión lectora, condición que pudo favorecer la metacognición compartida en dichos grupos (Malmberg et ál., 2017; Winne, 2015).

Incidencia del estilo cognitivo en el logro de aprendizaje y el nivel de autorregulación

La prueba de los efectos intersujetos (tabla 4) para el *estilo cognitivo* dic, señaló que esta variable asociada no incidió significativamente en ninguna de las variables dependientes del estudio. De hecho,

pese a que el efecto del estilo cognitivo sobre las creencias de control parecía estar al límite del nivel de significación [$F(2,144) = 2,898, p = 0,058, \eta^2 \text{ parcial} = 0,039$], luego de aplicar el ajuste de Bonferroni, el posible efecto de esta variable asociada desaparece por completo.

Tabla 4. Prueba de los efectos intersujetos para la variable asociada estilo cognitivo en la dimensión dependencia/independencia de campo

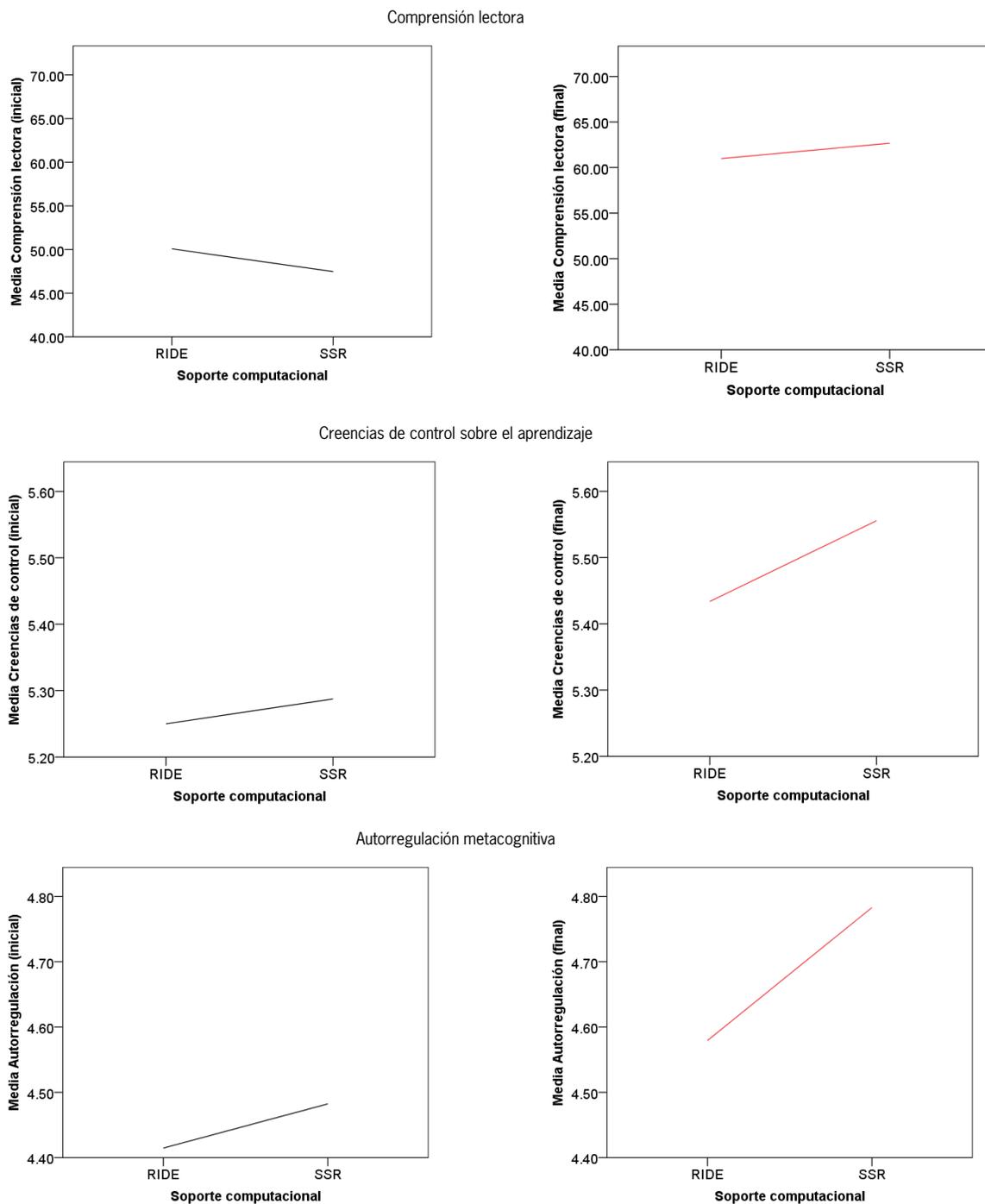
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
DIC	Comprensión lectora (final)	940,243	2	470,121	2,393	0,095	0,032
	Motivación (final)	1,731	2	0,866	1,386	0,253	0,019
	Valor de la tarea (final)	0,648	2	0,324	0,779	0,461	0,011
	Creencias de control (final)	3,249	2	1,624	2,898	0,058	0,039
	Autoeficacia (final)	0,312	2	0,156	0,391	0,677	0,005
	Autorregulación (final)	0,086	2	0,043	0,098	0,907	0,001
	Admin. de T y A (final)	0,558	2	0,279	0,611	0,544	0,008

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados indican que el ambiente de aprendizaje difuminó la distancia que existía inicialmente entre los sujetos independientes y los dependientes de campo respecto al logro de aprendizaje. Los hallazgos coinciden con otras investigaciones que han conseguido reducir la distancia entre estilos cognitivos mediante apoyos computacionales (López et ál., 2012; Zehavi, 1995). Una posible explicación de estos resultados deriva de las herramientas empleadas en nuestro ambiente de aprendizaje, guiones y herramientas de concienciación. En efecto, otros estudios han demostrado que utilizar preguntas (guiones) y mecanismos de retroalimentación favorecen distintos estilos cognitivos (Myint, 1996; Pi-Sui-Hsu y Dwyer, 2004). Más aún, investigaciones en el área han demostrado que la implementación de estrategias afectivas, sociales (p. ej., las incluidas en nuestra versión RIDE) y cognitivas (p. ej., las incluidas en nuestra versión SSR) favorecen especialmente a los sujetos dependientes de campo (p. ej., Altun y Cakan, 2006).

Estadísticos descriptivos respecto a las variables independientes

Aunque el Mancova no arrojó diferencias significativas entre los modelos de regulación social ni entre los métodos de conformación grupal involucrados en el estudio, se examinaron los estadísticos descriptivos y las medias marginales estimadas para identificar posibles tendencias en la distribución de los datos. Al explorar el *soporte computacional* para apoyar la regulación social, en relación con las tres variables que mejoraron significativamente luego de la intervención (figura 5), se encontró que la condición con apoyo para *regular actividades asociadas con la tarea* (ssr) generó mejores resultados en términos del logro de aprendizaje ($M = 63,17, ET = 1,60$), las creencias de control sobre el aprendizaje ($M = 5,54, ET = 0,08$) y la autorregulación metacognitiva ($M = 4,79, ET = 0,07$).



La figura de la izquierda (línea negra) indica el nivel de la variable antes de la intervención.

La figura de la derecha (línea roja) indica el nivel de la variable después de la intervención.

Figura 5. Logro de aprendizaje y autorregulación antes y después de la intervención, dependiendo del soporte computacional para apoyar la regulación social

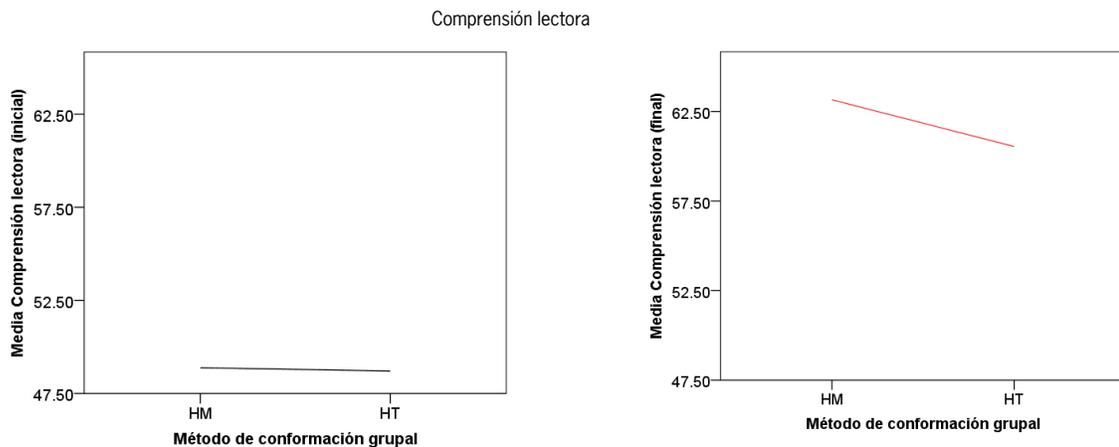
Fuente: elaboración propia.

Estos hallazgos son similares a los reportados en otros estudios que han empleado guiones y herramientas de concienciación para apoyar la colaboración, así como los procesos de planeación y reflexión metacognitiva (Lin, 2018; Su et ál., 2018; Wang et ál., 2017; Zheng y Yu, 2015). En efecto, el hecho que los guiones implementados en la condición SSR favorecieran los procesos de planeación y reflexión grupal, decantó en el beneficio del logro de aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes (Järvelä et ál., 2016; Zheng et ál., 2017). En la misma línea, las herramientas de concienciación individual y grupal favorecieron el monitoreo metacognitivo, la construcción de conocimientos de alto nivel (Khosa y Volet, 2014), los procesos de planeación compartida y la solución de la tarea (Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011).

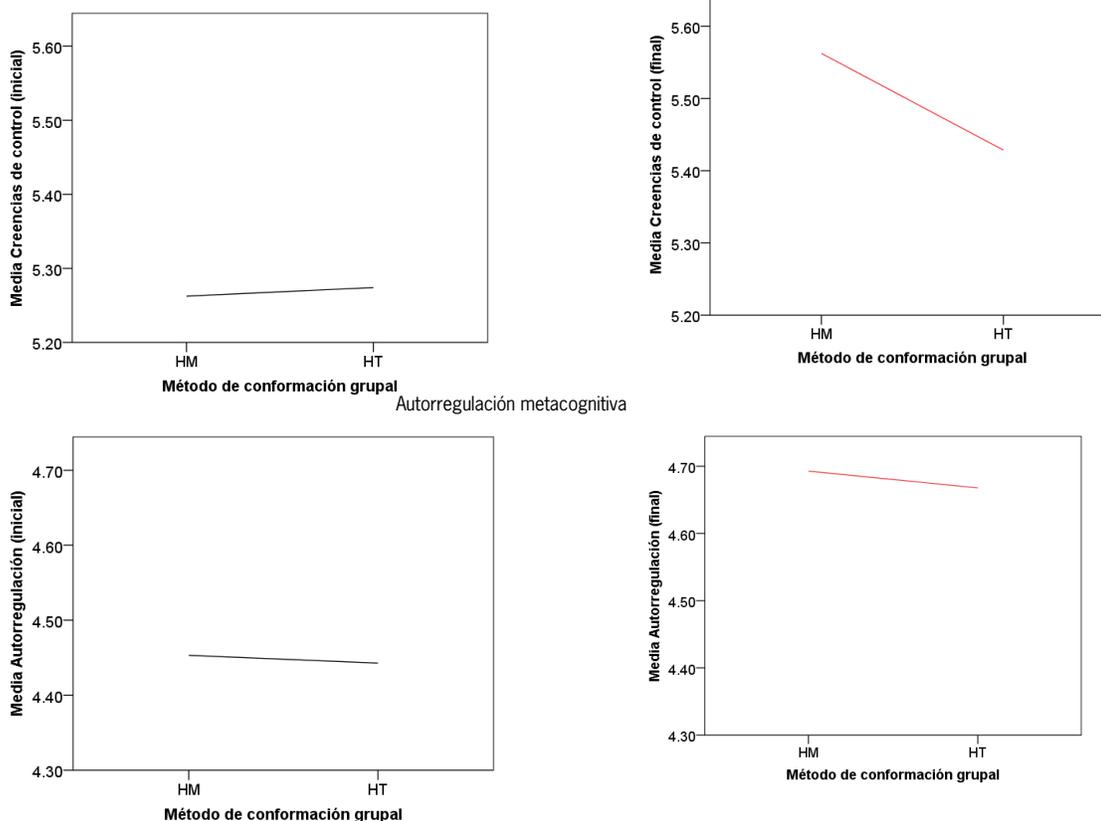
En relación con el *método de conformación grupal*, las medias marginales que arrojó el análisis multivariado de covarianza (figura 6) señalaron que los sujetos que conformaron *grupos homogéneos* (HM) obtuvieron mejores resultados en el logro de aprendizaje ($M = 63,44$, $ET = 1,60$), las creencias de control sobre el aprendizaje ($M = 5,56$, $ET = 0,08$) y la autorregulación ($M = 4,69$, $ET = 0,07$). Estos

resultados contradicen las investigaciones previas que abogan por la superioridad de los grupos heterogéneos frente a los homogéneos (Johnson y Johnson, 1989; Kagan y Kagan, 2009; Webb et ál., 1997). Una posible explicación al respecto reposa en la propia literatura sobre la regulación interpersonal del aprendizaje, paradigma desde el cual se asume que la metacognición puede ser compartida en la medida que los integrantes del grupo posean estándares similares para el monitoreo metacognitivo, y que cada sujeto tenga cierto grado de similitud en términos de sus habilidades (Malmberg et ál., 2017; Winne, 2015).

En este sentido, el efecto que el ambiente de aprendizaje tuvo sobre los estudiantes, principalmente sobre aquellos asociados en grupos homogéneos, pudo deberse a la implementación de herramientas de concienciación, en función de facilitar la autorregulación y la adaptación metacognitiva (Fransen, Weinberger y Kirschner, 2013), beneficio que en gran parte depende de la existencia de modelos mentales afines, compartidos, que propician la formulación de metas y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas (Zhou y Wang, 2010).



Creencias de control sobre el aprendizaje



La figura de la izquierda (línea negra) indica el nivel de la variable antes de la intervención.

La figura de la derecha (línea roja) indica el nivel de la variable después de la intervención.

Figura 6. Logro de aprendizaje y autorregulación antes y después de la intervención, dependiendo del método de conformación grupal

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El estudio propuesto permitió comparar dos modelos para apoyar la regulación social durante el trabajo colaborativo apoyado por computador, modelos que no habían sido comparados con anterioridad en la literatura sobre regulación interpersonal del aprendizaje. Por supuesto, previamente algunos investigadores ya habían explorado los efectos de la regulación de la tarea y la regulación social, sobre el desempeño de grupos que trabajaban colaborativamente (Janssen, Erkens, Kirschner y Kanselaar, 2012); sin embargo, a la fecha no se habían abordado puntualmente los modelos explorados en nuestro estudio: regulación de la tarea a partir del uso de guiones y herramientas de concienciación (Miller

y Hadwin, 2015), en oposición a la regulación de la comunicación y la colaboración con base en el conjunto de reglas RIDE (Saab et ál., 2007).

Nuestros resultados coinciden parcialmente con los hallazgos reportados por Janssen y sus colaboradores (2012), es decir, regular la tarea suele beneficiar en mayor medida el desempeño, cuando se enfoca en fortalecer los procesos de planeación, monitoreo y evaluación durante el trabajo colaborativo. No obstante, trascendiendo estas coincidencias, también encontramos que la regulación de la tarea y la regulación de la colaboración, no solo favorecen el desempeño, sino que además impactan significativamente la autorregulación de los sujetos. Estos resultados sugieren que involucrar ambos tipos de

regulación en los entornos computacionales, puede favorecer mucho más estas variables dependientes, en la medida que se combinen de manera efectiva, guiones y herramientas de concienciación que promuevan la emergencia y el sostenimiento de comportamientos reguladores durante la colaboración.

Involucrar el método de conformación grupal en nuestro diseño metodológico, también ofrece aportes de valioso interés para las líneas de investigación en regulación social y trabajo colaborativo apoyado por computador. Los hallazgos reportados en este estudio sugieren que la regulación social, sin importar el tipo de actividad que sea objeto de regulación (actividades asociadas con la tarea o con la comunicación y la colaboración), favorece el logro y la autorregulación de sujetos que trabajan tanto en grupos homogéneos como en grupos heterogéneos, teniendo en cuenta conocimientos y habilidades en un dominio específico de conocimiento. Estos resultados atañen no solo al ámbito educativo, sino también al teletrabajo colaborativo acaecido en distintos contextos profesionales, entornos en los que no siempre es posible generar condiciones de heterogeneidad al conformar los equipos de trabajo en los que se involucran sus empleados.

Otra de las fortalezas en nuestro estudio correspondió a la inclusión del estilo cognitivo en la dimensión dependencia/independencia de campo, en el marco de las investigaciones sobre regulación social durante el trabajo colaborativo apoyado por computador. Si bien otros investigadores ya habían considerado estas características individuales en relación con ambientes hipermedia en modalidad *b-learning* (López et ál., 2012), a la fecha no se había contemplado el estilo cognitivo en relación con modelos de regulación social (regulación de la tarea o regulación de la colaboración), ni métodos de conformación grupal según las habilidades de los estudiantes. En esta dirección, los resultados aquí reportados sugieren que las diferencias que emergen entre sujetos con distinto estilo cognitivo al interactuar en ambientes computacionales pueden reducirse a través de modelos que apoyen la regulación interpersonal del aprendizaje durante la colaboración.

Referencias

- Altun, A. y Cakan, M. (2006). Undergraduate students' academic achievement, field dependent/independent cognitive styles and attitude toward computers. *Educational Technology & Society*, 9(1), 289-297.
- Angeli, C., Valanides, N. y Kirschner, P. (2009). Field dependence-independence and instructional-design effects on learners' performance with a computer-modeling tool. *Computers in Human Behaviour*, 25(6), 1355-1366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.05.010>
- Armbruster, B., Echols, C. y Brown, A. (1983). *The role of metacognition in reading to learn: a developmental perspective*. University of Illinois.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bodemer, D. y Dehler, J. (2011). Group awareness in CSCL environments. *Computers in Human Behaviour*, 27(3), 1043-1045. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.014>
- Bower, G. y Cirilo, R. (1985). Cognitive psychology and text processing. En T. van Dijk (ed.), *Handbook of discourse processing* (Vol. 1, pp. 71-105). Londres: Academic Press.
- Brindley, J., Walti, C. y Blaschke, L. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.675>
- Brown, R., El-Dinary, P., Pressley, M. y Coy-Ogan, L. (1995). A transactional strategies approach to reading instruction. *The Reading Teacher*, 49(3), 256-258.
- Camargo-Uribe, Á. y Hederich-Martínez, C. (2004). Estilo cognitivo y lectura de palabras. Análisis de diferencias en el proceso de acceso al léxico. *Folios*, 20, 123-137. <https://doi.org/10.17227/01234870.20folios123.137>
- Campbell, D. y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores.
- Cañón, A. y Luna, F. (2011). *PISA: comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Cerchiaro, E., Sánchez, L., Herrera, J., Arbeláez, M. y Gil, H. (2011). *Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia*. Editorial Unimagdalena.

- Chen, S. y Macredie, R. (2002). Cognitive styles and hypermedia navigation: development of a learning model. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(1), 3-15. <https://doi.org/10.1002/asi.10023>
- Chiong, R. y Jovanovic, J. (2012). Collaborative learning in online study groups: an evolutionary game theory perspective. *Journal of Information Technology Education*, 11, 81-101. <https://doi.org/10.28945/1574>
- Cohen, E. (1992). Conditions for productive small groups. *Issues in Restructuring Schools*, (2), 4-7.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by 'collaborative learning'? En P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. En P. Kirschner (ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (pp. 61-91). Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. y O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada y P. Reiman, *Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- Dubouis, M. (2000). *El proceso de lectura*. Aique.
- El-Deghaidy, H. y Nouby, A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education*, 51(3), 988-1006. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.001>
- Falk, D. y Johnson, D. (1977). The effects of perspective-taking and egocentrism on problem solving in heterogeneous and homogeneous groups. *The Journal of Social Psychology*, 102(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/00224545.1977.9713241>
- Fiedler, F., Meuwese, W. y Oonk, S. (1961). An exploratory study of group creativity in laboratory tasks. *Acta Psychologica*, 18, 100-119. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(61\)90008-7](https://doi.org/10.1016/0001-6918(61)90008-7)
- Fransen, J., Weinberger, A. y Kirschner, P. (2013). Team effectiveness and team development in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.747947>
- Gabbs, G. (2009). *The assessment of group work: lessons from the literature*. Oxford Brookes University. <https://www.brookes.ac.uk/aske/documents/Brookes%20groupwork%20Gibbs%20Dec%2009.pdf>
- Garrison, R., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking and computer conferencing: a model and tool to assess cognitive presence. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Gilly, M. (1989). The psychosocial mechanisms of cognitive constructions: Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13(6), 607-621. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90044-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90044-X)
- Gokhale, A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30. <https://doi.org/10.21061/jte.v7i1.a.2>
- Grabe, W. (2003). Revaloración del término "interactivo". En E. Rodríguez y E. Lager, *La lectura* (pp. 81-98). Universidad del Valle.
- Graham, C. (2005). Blended learning systems. En C. Bonk y C. Graham, *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
- Grigorenko, E. y Sternberg, R. (1995). Thinking styles. En D. Saklofske y M. Zeidner, *International handbook of personality and intelligence* (pp. 205-230). Springer.
- Guisande, M., Páramo, M., Tinajero, C. y Almeida, L. (2007). Field dependence-independence (FDI) cognitive style: an analysis of attentional functioning. *Psicothema*, 19(4), 572-577.
- Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. En B. Zimmerman y D. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). Routledge.
- Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, H. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. En D. Schunk y G. Greene, *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 83-106). 2a. ed. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-6>
- Handal, B. y Herrington, A. (2004). *On being dependent or independent in computer based learning environments*. UTSEPRESS. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ850352.pdf>
- Hederich-Martínez, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones educativas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Hederich-Martínez, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 21-56. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce21.56>
- Hederich-Martínez, C. y Camargo-Urbe, A. (1999). *Estilos cognitivos en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich-Martínez, C. y Camargo-Urbe, A. (2000). Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (40-41). <https://doi.org/10.17227/01203916.7782>
- Hederich-Martínez, C. y Camargo-Urbe, A. (2016). Cognitive style and educational performance. The case of public schools in Bogotá, Colombia. *Psychology*, 36(4), 719-737. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1091916>
- Hederich-Martínez, C., López-Vargas, O. y Camargo-Urbe, A. (2016). Effects of the use of a flexible metacognitive scaffolding on self-regulated learning during virtual education. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3), 199-216. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2016.082321>
- Hilton, S. y Phillips, F. (2010). Instructor-assigned and student-selected groups: a view from inside. *Issues in Accounting Education*, 25(1), 15-33. <https://doi.org/10.2308/iace.2010.25.1.15>
- Hwang, W., Hsu, J., Shadiev, R. y Chang, C. H. (2015). Employing self-assessment, journaling, and peer sharing to enhance learning from an online course. *Journal of Computing in Higher Education*, 27, 114-133. <https://doi.org/10.1007/s12528-015-9096-3>
- Janssen, J. y Bodemer, D. (2013). Coordinated computer-supported collaborative learning: awareness and awareness tools. *Educational Psychologist*, 48(1), 40-55. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.749153>
- Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P. y Kanselaar, G. (2012). Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition Learning*, 25-43. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9061-5>
- Järvelä, S., Malmberg, J. y Koivuniemi, M. (2016). Recognizing socially shared regulation by using the temporal sequences of online chat and logs in CSCL. *Learning and Instruction*, 42, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.10.006>
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J. y Hadwin, A. (2013). Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267-286. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.267>
- Jermann, P. (2004). *Computer support for interaction regulation in collaborative problem-solving*. [Tesis doctoral]. Université de Genève. Ginebra, Suiza.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Juwah, C. (2006). Interactions in online peer learning. En R. Sharma y C. Juwah, *Interactions in online education. Implications for theory and practice* (pp. 171-190). Lawrence Erlbaum.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Khosa, D. y Volet, S. (2014). Productive group engagement in cognitive activity and metacognitive regulation during collaborative learning: Can it explain differences in students' conceptual understanding? *Metacognition and Learning*, 9, 287-307. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9117-z>
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Kirchner, T. (1987). *Estilo cognitivo de "dependencia - independencia de campo" y proceso lector*. [Tesis de doctorado]. Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Kirschner, P. y Erkens, G. (2013). Toward a Framework for CSCL Research. *Educational Psychologist*, 48(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.750227>
- Kirschner, P., Kreijns, K. y Fransen, J. (2014). Awareness of cognitive and social behavior in a CSCL environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(1), 59-77. <https://doi.org/10.1111/jcal.12084>
- Kirschner, F., Paas, F. y Kirschner, P. (2011). Task complexity as a driver for collaborative learning efficiency: the collective working-memory effect. *Applied Cognitive Psychology*, 25(4), 615-624. <https://doi.org/10.1002/acp.1730>
- Kirschner, P., Sweller, J., Kirschner, F. y Zambrano, J. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13, 213-233. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133(3), 464-481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.3.464>

- Kreijns, K., Kirschner, P. y Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335-353. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)
- Lai, E. (2011). *Collaboration: a literature review*. Pearson. <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Collaboration-Review.pdf>
- Lin, J. (2018). Effects of an online team project-based learning environment with group awareness and peer evaluation on socially shared regulation of learning and self-regulated learning. *Behaviour & Information Technology*, 37(5), 445-461. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1451558>
- López, O. (2010). *Aprendizaje autorregulado, estilo cognitivo y logro académico en ambientes computacionales*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- López, O., Hederich-Martínez, C. y Camargo-Urbe, Á. (2012). Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación*, 44(2), 13-26.
- Malmberg, J., Järvelä, S. y Järvenoja, H. (2017). Capturing temporal and sequential patterns of self-, co-, and socially shared regulation in the context of collaborative learning. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.009>
- Manlove, S., Lazonder, A. y Jong, T. d. (2006). Regulative support for collaborative scientific inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(2), 87-98. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00162.x>
- Martens, K. (1975). Cognitive style: an introduction with annotated bibliography. En *American College Personnel Association Convention* (pp. 1-18). State University of New York.
- Masterman, L. y Sharples, M. (2002). A theory-informed framework for designing software to support reasoning about causation in history. *Computers & Education*, 38, 165-185. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00072-0](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00072-0)
- McCaslin, M. y Good, T. (1996). *Listening in classrooms*. Harper Collins Publishers Inc.
- Mertler, C. y Vannatta, R. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods*. Routledge.
- Messick, S. (1967). *The criterion problem in the evaluation of instruction: assessing possible not just intended outcomes*. University of California.
- Miller, A. (1987). Cognitive styles: an integrated model. *Educational Psychology*, 7(4), 251-268. <https://doi.org/10.1080/0144341870070401>
- Miller, M. y Hadwin, A. (2015). Scripting and awareness tools for regulating collaborative learning: changing the landscape of support in CSCL. *Computers in Human Behavior*, 52, 573-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.050>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). *Supérate*. Bogotá. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/339326:Superate>
- Myint, S. (1996). The interaction of cognitive styles with varying levels of feedback in multimedia presentation. *International Journal of Instructional Media*, 23(3), 229-237.
- O'Donnell, A. y Dansereau, D. (1992). Scripted cooperation in student dyads: a method for analyzing and enhancing academic learning and performance. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller, *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning* (pp. 120-141). Cambridge University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2010). *PISA 2009 Results: what students know and can do - Student performance in reading, mathematics and science*. París. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2015). *PISA 2015 Results. Excellence and equity in education*. Vol. 1. París.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations. A dual coding approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>
- Panadero, E., Kirschner, P., Järvelä, S., Malmberg, J. y Järvenoja, H. (2015). How individual self-regulation affects group regulation and performance: A shared regulation intervention. *Small Group Research*, 46(4), 431-454. <https://doi.org/10.1177/1046496415591219>
- Pea, R. (1994). Learning scientific concepts through material and social activities: conversational analysis meets conceptual change. *Educational Psychologist*, 28(3), 265-277. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2803_6

- Perera, D., Kay, J., Koprinska, I., Yacef, K. y Zaïane, O. (2009). Clustering and sequential pattern mining of online collaborative learning data. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 21(6), 759-772. <https://doi.org/10.1109/TKDE.2008.138>
- Pijls, M., Dekker, R. y Van Hout-Wolters, B. (2003). Mathematical level raising through collaborative investigations with the computer. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 8, 191-213. <https://doi.org/10.1023/B:IJCO.0000003874.51843.87>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan.
- Pi-Sui-Hsu y Dwyer, F. (2004). Effect of level of adjunct questions on achievement of field independent/field dependent learners. *International Journal of Instructional Media*, 31(1), 99-105.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. En A. Farstrup y J. Samuels, *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). 3a. ed. International Reading Association. <https://doi.org/10.1598/0872071774.13>
- Rogat, T. y Linnenbrink-García, L. (2011). Socially shared regulation in collaborative groups: an analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes. *Cognition and Instruction*, 29(4), 375-415. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.607930>
- Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: convergent conceptual change. *Journal of the Learning Sciences*, 2(3), 235-276. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0203_1
- Roschelle, J. y Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. O'Malley, *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 69-97). Springer-Verlag.
- Rumelhart, D. (2003). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez y E. Lager, *La lectura* (pp. 25-52). Universidad del Valle.
- Rumelhart, D. y Norman, D. (1978). Accretion, tuning, and restructuring: three modes of learning. En J. Cotton y L. Klatsky, *Semantic factors in cognition* (pp. 37-53). Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Saab, N., Van Joolingen, W. y Van Hout-Wolters, B. (2005). Communication in collaborative discovery learning. *British Journal of Educational Psychology*, 15(4), 603-621. <https://doi.org/10.1348/000709905X42905>
- Saab, N., Van Joolingen, W. y Van Hout-Wolters, B. (2007). Supporting communication in a collaborative discovery learning environment: the effect of instruction. *Instructional Science*, 35, 73-98. <https://doi.org/10.1007/s11251-006-9003-4>
- Sabet, M. y Mohammadi, S. (2013). The relationship between field independence/dependence styles and reading comprehension abilities of EFL readers. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 2141-2150. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.11.2141-2150>
- Salmani-Nodoushan, M. (2007). Is field dependence or independence a predictor of EFL reading performance? *TESL Canada Journal*, 24(2), 82-108. <https://doi.org/10.18806/tesl.v24i2.140>
- Santiago, Á., Castillo, M. y Ruiz, J. (2010). *Lectura, metacognición y evaluación*. Alejandría.
- Sawa, H. (1966). Analytic thinking and synthetic thinking. *Bulletin of Faculty of Education*, 13, 1-16.
- Schoor, C. y Bannert, M. (2012). Exploring regulatory processes during a computer-supported collaborative learning task using process mining. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1321-1331. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.016>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2015). *Estrategia A-probar*. Bogotá. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5853
- Shete, S., Beasley, T., Etzel, C., Fernández, J., Chen, J., Allison, D. y Amos, C. (2004). Effect of winzorization on power and type 1 error of variance components and related methods of qtl detection. *Behavior Genetics*, 34, 153-159. <https://doi.org/10.1023/B:BEGE.0000013729.26354.da>
- Su, Y., Li, Y., Hu, H. y Rosé, C. (2018). Exploring college english language learners' self and social regulation of learning during wiki-supported collaborative reading activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13, 35-60. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9269-y>
- Suh, J. S. (2009). Role of field independence-dependence in EFL reading. *Contemporary Grammar Research*, 58, 203-220. <http://dspace.kci.go.kr/handle/kci/283153>
- Tabanachi, B. y Fidell, L. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson.

- Tardif, J. (2003). La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación. En E. Rodríguez y E. Lager, *La lectura* (pp. 165-194). Universidad del Valle.
- The Metiri Group (2009). *The impact of collaborative, scaffolded learning in K-12 schools: a meta-analysis*. Cisco. <http://docshare01.docshare.tips/files/7943/79437698.pdf>
- Tinajero, C., Lemos, S., Araújo, M., Ferraces, M. y Páramo, M. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of brazilian university students. *Psicologia*, 25(1), 105-113. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000100013>
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vauras, M. y Volet, S. (2013). The study of interpersonal regulation in learning and its challenge to the research methodology. En S. Volet y M. Vauras (eds.), *Interpersonal regulation of learning and motivation* (pp. 1-13). Routledge.
- Volet, S., Summers, M. y Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128-143. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>
- Volkmar, F. (2013). *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. Springer.
- Wang, X., Kollar, I. y Stegmann, K. (2017). Adaptable scripting to foster regulation processes and skills in computer-supported collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 12, 153-172. <https://doi.org/10.1007/s11412-017-9254-x>
- Wasson, B. (1998). Identifying coordination agents for collaborative telelearning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 9, 275-299.
- Webb, N., Nemer, K. y Chizhik, A. (1997). *Equity issues in collaborative group assessment: group composition and performance*. University of California.
- Weller, H., Repman, J. y Rooze, G. (1994). The relationship of learning, behavior, and cognitive style in hypermedia-based instruction. *Computers in the schools. Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 10(3-4), 401-418. https://doi.org/10.1300/J025v10n03_09
- Winne, P. (2015). What is the state of the art in self-, co-and socially shared regulation in cscl? *Computers in Human Behavior*, 52, 628-631. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.007>
- Winne, P. y Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 93, 27-30.
- Winne, P. y Hadwin, A. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. En D. Schunk y B. Zimmerman, *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (pp. 297-314). Lawrence Erlbaum Associates.
- Witkin, H. y Asch, S. (1948). Studies in space orientation. III. Perception of the upright in the absence of a visual field. *Journal of Experimental Psychology*, 38(5), 603-614. <https://doi.org/10.1037/h0055372>
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1977). Field dependence and interpersonal behavior. *Psychologica Bulletin*, 84(4), 661-689. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.4.661>
- Zehavi, N. (1995). Integrating software development with research and teacher education. *Computers in the Schools*, 11(3), 11-24. https://doi.org/10.1300/J025v11n03_03
- Zhang, L., Kalyuga, S., Lee, C. y Lei, C. (2016). Effectiveness of collaborative learning of computer programming under different learning group formations according to students' prior knowledge: a cognitive load perspective. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(2), 171-192.
- Zheng, L. y Huang, R. (2016). The effects of sentiments and co-regulation on group performance in computer supported collaborative learning. *The Internet and Higher Education*, 28, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.001>
- Zheng, L. y Yu, J. (2015). The empirical study on self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation in computer-supported collaborative learning. En *2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 180-184). <https://doi.org/10.1109/ICALT.2015.37>
- Zheng, L., Li, X. y Huang, R. (2017). The effect of socially shared regulation approach on learning performance

in computer-supported collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(4), 35-46.

Zhou, Y. y Wang, E. (2010). Shared mental models as moderators of team process-performance relationships. *Social Behavior and Personality*, 38(4), 433-444. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.4.433>

Ziller, R. (1955). Scales of judgement: a determinant of the accuracy of group decisions. *Human Relations*, 8(2), 153-164. <https://doi.org/10.1177/001872675500800203>

Zimmerman, B. (1989). Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de 4.º grado de educación primaria

Difficulties Generating Causal Inferences when Reading Narrative Texts in 4th Grade Primary School Students

Dificuldades na geração de inferências causais na leitura de textos narrativos em alunos da quarta série do Ensino Fundamental

Adolfo Zárate Pérez* <https://orcid.org/0000-0003-3810-6161>

Carlos Rubens López Pari** <https://orcid.org/0000-0001-7758-6271>



Para citar este artículo

Zárate Pérez, A. y López Pari, C. (2021). Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11587>

Artículo recibido
11 • 05 • 2020

Artículo aprobado
28 • 01 • 2021

* Doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje. Profesor del Ministerio de Educación del Perú. **Correo:** azarate@minedu.gob.pe

** Licenciado en Lingüística y Literatura. Profesor University of North Carolina at Chapel Hill, USA. **Correo:** crlopez@email.unc.edu

Resumen

El presente artículo de investigación explora las dificultades que enfrentan los estudiantes de cuarto grado de primaria en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos, los cuales formaron parte de las evaluaciones estandarizadas aplicadas por el Ministerio de Educación del Perú (ECE 2016, ECE 2018 y EM 2019). El análisis se realiza sobre la base de la tasa de acierto y la dificultad del ítem, luego del procesamiento bajo el modelo probabilístico Rasch. El corpus del presente estudio lo conforman 12 ítems de opción múltiple (48 respuestas: 36 distractores y 12 respuestas correctas) que evaluaron la capacidad de inferir relaciones causales en la lectura de textos narrativos. Según la tasa de acierto de los ítems seleccionados, los estudiantes evidencian problemas para discriminar información causal en el texto, sobre todo cuando hay información en competencia. Esta dificultad tiene impacto en la comprensión global del texto. Además, cuando los estudiantes no encuentran X (la causa de la proposición focal) optan por buscar una pista textual (elemento causal) próxima o una pista muy notoria en el texto, y cuando no ocurre ello, activan sus conocimientos previos. Cuando esta activación es inadecuada, interfiere en la generación de inferencias porque la aleja del texto.

Palabras clave

inferencia causal; textos narrativos; dificultades de comprensión, procesos cognitivos

Abstract

This research article explores the difficulties that fourth grade students face when generating causal inferences in the reading of narrative texts, which were part of the standardized evaluations applied by the Ministry of Education of Peru (ECE 2016, ECE 2018 and EM 2019). The analysis is carried out on the basis of the hit rate and the difficulty of the item, processing this information under the Rasch probability model. The corpus of the present study is made up of 12 multiple-choice items (48 answers: 36 distractors and 12 right answers) that evaluated the ability to infer causal relationships in reading narrative texts. According to the success rate of the selected items, students show problems in discriminating causal information in the text, especially when there is competing information, affecting the overall understanding of the text. Furthermore, when students cannot find X (the cause of the focal proposition) they choose to search for a nearby textual clue (causal element) or a very noticeable clue in the text, and when this does not happen, they activate their prior knowledge. When this activation is inappropriate, it interferes with the generation of inferences because this activation moves it away from the text.

Keywords

causal inference; narrative texts; comprehension difficulties; cognitive processes

Resumo

Este artigo de pesquisa explora as dificuldades enfrentadas por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental ao gerar inferências causais na leitura de textos narrativos que faziam parte das avaliações padronizadas aplicadas pelo Ministério da Educação do Peru (ECE 2016, ECE 2018 e em 2019). A análise é feita com base na taxa de acerto e na dificuldade do item, após processamento no modelo probabilístico de Rasch. O corpus do presente estudo é composto por 12 itens de múltipla escolha (48 respostas: 36 distratores e 12 respostas corretas) que avaliaram a capacidade de inferir relações causais na leitura de textos narrativos. De acordo com a taxa de sucesso dos itens selecionados, os alunos apresentam problemas para discriminar informações causais no texto, principalmente quando há informações concorrentes. Essa dificuldade tem impacto na compreensão geral do texto. Além disso, quando os alunos não encontram X (a causa da proposição focal), eles optam por procurar uma pista textual próxima (elemento causal) ou uma pista muito perceptível no texto; se isso não acontece, eles ativam seu anterior conhecimento. Quando essa ativação é inadequada, ela interfere na geração de inferências porque a distância do texto.

Palavras chave

inferência causal; textos narrativos; dificuldades de compreensão; processos cognitivos

Introducción

Para comprender un texto, no basta con decodificar palabras y oraciones. Se requiere conectar una red de ideas proposicionales ya activadas a partir de la lectura de un texto (Kintsch, 1998; Pressley, 2006). Esto permite inferir nueva información. Las inferencias y, en particular, las inferencias causales, se consideran claves para la comprensión e interpretación de la realidad (Fletcher, 1989; Noordman y Vonk, 1998; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso y Van den Broek, 1985; Trabasso et ál., 1989; Zunino, 2014; Zunino et ál., 2016; Zwaan, 2016; León y Escudero, 2017). Además, las inferencias causales constituyen un aspecto importante para la comprensión, debido a que permiten la representación coherente del contenido semántico del texto.

La generación de inferencias causales como resultado del proceso de lectura ocurre, de manera general, gracias a la habilidad del lector para conectar ideas que se tejen dentro del texto o conectarlas con sus conocimientos del mundo. En algunos casos, estas conexiones pueden ser simples (cuando hay una única causa) o múltiples (cuando hay una cadena causal o existe más de una causa contigua).

Aunque las conexiones causales no son exclusividad de un determinado tipo textual, estas son abundantes en los textos narrativos. En este tipo textual, existen muchas conexiones entre eventos, como el orden temporal, la contigüidad espacial, la covariación y dependencia contrafáctica (Einhorn y Hogarth, 1986) o la *intriga* (Adam, 1992). Estas características influyen en la dificultad que los estudiantes experimentan al enfrentarse a un texto de regular extensión en el que abundan las relaciones causales.

Identificar las dificultades que los estudiantes deben superar en la construcción de inferencias causales es un desafío para los docentes. Es una manera que permite ofrecer a los estudiantes orientaciones pertinentes para guiar el desarrollo de sus habilidades como lectores competentes. Estas dificultades pueden verse influenciadas por varios factores: relacionados con el lector (motivación por la lectura, las habilidades del lector, características

personales o culturales, etc.), con el texto (tipo y formato textual, complejidad, densidad léxica, estructura, etc.) y con la tarea (la habilidad que evalúa el ítem, los procesos cognitivos implicados, el formato del ítem, etc.).

Si bien las dificultades de comprensión han sido abordadas desde la psicolingüística con mayor profundidad, en este artículo se ofrece una aproximación principalmente pedagógica para explorar las posibles dificultades que muestran los niños en el momento de establecer relaciones lógicas causales en el contexto de una prueba estandarizada. Para ello, se analiza la tasa de acierto en ítems que evaluaron la capacidad de inferir relaciones causales, los cuales formaron parte de la evaluación de logros de aprendizaje de estudiantes peruanos de cuarto grado de primaria.

Estado de la cuestión

Diversas investigaciones han propuesto, desde distintas perspectivas, numerosas taxonomías de inferencias considerando varios criterios. Las inferencias causales como un tipo de inferencia en la comprensión lectora fueron reconocidas desde hace muchos años (Van den Broek, 1990a; Cain et ál., 2000; Bowyer-Crane y Snowling, 2005). Asimismo, dentro de estas taxonomías, las inferencias causales fueron identificadas por Vonk y Noordman (1992), y Graesser et ál. (1994), mientras que autores como McKoon y Ratcliff (1992) proponen simplemente la noción de antecedentes causales. Kispal (2008) ubica a las inferencias causales dentro de las inferencias locales. Asimismo, Monfort y Monfort (2013) las asumen como un tipo de inferencias lógicas, centradas más en la didáctica. Asimismo, a partir del criterio de necesidad, O'Brien et ál. (1988) distinguen dos clases de inferencias: requeridas y opcionales. De acuerdo con esta taxonomía, las inferencias causales se ubican dentro de las requeridas.

Existe evidencia de que los estudiantes pueden hacer inferencias desde muy temprana edad a partir de la lectura de un texto. Duque-Aristizábal y Vera-Márquez (2010) investigaron sobre la comprensión inferencial de textos narrativos en niños

preescolares en Colombia. Ellas encontraron que el tipo de inferencia más utilizada por los niños es la referencial, mientras que las de menor frecuencia fueron las de antecedentes causales. Por su parte, Bocaz (1993) estudió la generación de inferencias lógicas en la producción de discursos narrativos a partir de un corpus de 144 relatos producidos por estudiantes argentinos y chilenos de 3 a 11 años. Los resultados muestran que la integración de segmentos adyacentes se precisa preferentemente mediante inferencias motivacionales y de causalidad psicológica y, en menor grado, por las de causalidad física (especialmente en el caso de los estudiantes de 3 y 4 años) y las posibilistas.

Por su parte, Molinari y Duarte (2007) estudiaron la comprensión del texto narrativo a partir de un modelo de red causal. Según este modelo, la generación de inferencias se activa a partir de la lectura de cada nueva oración, la cual permite establecer vínculos causales con elementos del conocimiento previo. Esto ayuda a que cada oración tenga suficiente explicación a través de una red de acontecimientos vinculados entre sí mediante relaciones semánticas de implicación causal.

Bowyer-Crane y Snowling (2005) investigaron sobre la generación de inferencias en estudiantes con dificultades de comprensión lectora. Su objetivo era saber si, en general, los niños con baja comprensión tienen escasas habilidades de comprensión o si sus problemas se limitan a algunos tipos de inferencia. Para ello, se comparó el desempeño de 10 estudiantes con baja comprensión (9 años) con el desempeño de 10 lectores con comprensión normal (de la misma edad) en dos pruebas de comprensión lectora. Los resultados señalaron que los niños con dificultades de comprensión obtuvieron bajos resultados en las preguntas que requieren la generación de inferencias elaboradas y basadas en el conocimiento (incluidas las relaciones causales). Es decir, los niños que tienen problemas para comprender un texto tienen dificultades para aplicar su conocimiento previo a un texto durante la lectura, lo cual conduce a formular errores de inferencia.

León y Escudero (2017) señalan que las inferencias causales (tanto las inferencias hacia atrás como las inferencias hacia adelante) son componentes cruciales en los procesos de comprensión del discurso, porque son necesarias para establecer una representación coherente que proporcione una base para predecir y explicar los comportamientos. Estos autores además explican cuáles son sus correlatos neuronales subyacentes y cómo influyen los diferentes géneros discursivos en la formulación de inferencias causales.

Karlsson et ál. (2018) demostraron que, generalmente, los estudiantes de 9 a 11 años exhiben los mismos perfiles lectores tanto al leer textos narrativos como expositivos. Sin embargo, cuando leen textos expositivos, generan menos inferencias correctas respecto de las generadas en la lectura de textos narrativos.

Finalmente, Cevasco y Van den Broek (2019) revisaron cuatro modelos de conexiones causales: de cadena causal, de red causal, generador de inferencias causales y de paisaje. Señalaron que estos modelos contribuyen a facilitar el aprendizaje de los estudiantes, dado que proporcionan herramientas útiles para identificar la estructura de los textos con el fin de promover el establecimiento de conexiones significativas y la revisión de las ideas previas incorrectas de los estudiantes. Del mismo modo, son beneficiosas para el diseño de intervenciones que promuevan la generación de inferencias y el monitoreo de la comprensión.

Existen diversas investigaciones sobre inferencias causales en la lectura de textos narrativos. Sin embargo, no están centradas en las dificultades que los estudiantes experimentan en el procesamiento de la información cuando hay relaciones causales. En general, coinciden en que una explicación causal en el orden natural del pensamiento (antecedente/consecuente) facilita la comprensión del texto y lectores con menos conocimientos previos tienen dificultades en la realización de inferencias elaboradas (León y Peñalba, 2002).

Aproximación teórica a las inferencias causales

Durante la lectura, el lector construye una representación mental a partir de las ideas o proposiciones que se encuentran en el texto. Las inferencias son uno de los mecanismos principales que permiten que esa representación sea coherente. La inferencia causal cumple un papel central en la asignación de una coherencia lógica al texto. Esta forma de inferencia puede generarse de diversos modos, entre ellos, a partir de un conjunto de conexiones o *punteo* entre dos frases o cláusulas de información dentro de la microestructura textual o haciendo conexión con los conocimientos del mundo. Al establecer estas relaciones, los lectores en formación pueden cometer errores que desencadenan una mala inferencia y, en consecuencia, una mala comprensión del texto.

El establecimiento de relaciones causales constituye un paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de las ideas más globales (Escudero, 2010). En otras palabras, la identificación del tejido de relaciones causales intratextuales permite configurar relaciones causales a nivel global. Esto posibilita, a su vez, identificar la propiedad de coherencia global que el texto requiere.

En el texto, las ideas suelen estar dispersas y mezcladas en segmentos más amplios de información (por ejemplo, en párrafos, apartados, capítulos, etc.). Discriminar, integrar y establecer relaciones, sobre todo cuando hay información en competencia, suele ser un desafío para los estudiantes de educación primaria. Por ejemplo, en la lectura de textos narrativos, los eventos se representan organizados en un contexto espacio-temporal y las acciones generalmente se vinculan en forma de causa/efecto.

Los mecanismos de las inferencias causales

Se parte del siguiente principio: si *X* tiene condición necesaria y suficiente para que ocurra *Y*, entonces *Y* es consecuencia de *X*. Las inferencias causales se rigen por un conjunto de propiedades. Estas permiten al lector representarse las relaciones causales planteadas en el texto. Van den Broek (1990a, 1990b)

establece cuatro propiedades de causalidad: prioridad temporal, operatividad, necesidad y suficiencia en las circunstancias. Estas propiedades pueden usarse para determinar la información causal en un texto.

De acuerdo con el criterio de *prioridad temporal* una causa nunca ocurre después de una consecuencia. Asimismo, según el criterio de *operatividad*, una causa se activa cuando la consecuencia ocurre. El criterio de la *necesidad en las circunstancias* se refleja en el hecho de que, si la causa no hubiera existido, la consecuencia no habría tenido lugar. Finalmente, el criterio de *suficiencia en las circunstancias* indica que, si ocurre la causa, entonces la consecuencia probablemente ocurrirá también. Sobre la base de estas propiedades, Van den Broek (1990a) propone una fórmula para determinar la fuerza causal:

$$C=TO(N+S)/2$$

En la fórmula, *C* representa la fuerza de la relación causal (con rango entre 0 y 1); *T* indica si la causa candidata ocurrió antes (1) o después (0) de la consecuencia; *O* indica si la causa candidata fue operativa (1) o no operativa (0) cuando ocurrió la consecuencia; *N* y *S* representan la necesidad y la suficiencia de las circunstancias, respectivamente, para ver si cumplen o no como candidatos de causa y efecto. Si lo son, entonces es posible una relación causal. Si uno de ellos no cumple, entonces no hay relación causal. La prioridad temporal y la operatividad son necesarias para toda relación causal. No obstante, la necesidad y la suficiencia se pueden presentar en diversos grados y son las que determinan la fuerza de la relación causal.

Las relaciones causales pueden estar presentes en cualquier tipo textual. En los textos narrativos, la explicación causal es un mecanismo recurrente. En algunos casos, no se limitan a relaciones dicotómicas, sino a una cadena causal: *A* causa un evento *B* y, a su vez, *B* causa un evento *C*. Entonces, los eventos *A*, *B* y *C* están causalmente conectados. Desde una perspectiva pedagógica, reconstruir esta cadena de relaciones causales puede constituir un desafío para los estudiantes cuando se enfrentan a un texto.

Las recientes teorías de la comprensión del discurso enfatizan el papel que desempeñan las relaciones causales en la estructura de un texto (León y Escudero, 2017; Mulder y Sanders, 2012; McMaster, Espin y Van den Broek, 2014). Estas estructuras causales evocan, además, otras inferencias, como la predictiva. La representación de un texto con múltiples relaciones causales, o con causalidades múltiples o multidimensionales, complejiza los procesos cognitivos cuando se lee un texto.

Desde la pedagogía, cuando se lee un texto, es relativamente más fácil captar relaciones causales entre dos eventos o proposiciones que vincular una consecuencia con un conjunto de eventos o explicaciones causales. Esto es un reto para los estudiantes, porque configuran una estructura causal compleja (Zunino, 2016; Graesser, McNamara y Louwerse, 2003; Monfort y Monfort, 2013)

Tipos de inferencias causales

Van den Broek (1990a, 1990b) clasifica las inferencias causales a partir de la relación basada en una proposición focal en un momento de la lectura.

1. *Inferencias hacia atrás.* Son las más comunes. Conectan la proposición focal con proposiciones anteriores o con los conocimientos previos del lector. Hay tres clases de inferencias hacia atrás: a) inferencias conectivas (cuando el lector identifica una relación causal entre el acontecimiento focal e información leída que permaneció activada en la memoria de largo plazo); b) reposiciones (cuando la información anterior leída se activa para facilitar la coherencia causal) y c) elaboraciones causales (cuando el lector usa sus conocimientos para explicar el acontecimiento focal).

En general, cuando el lector avanza en su lectura, construye inferencias para establecer la explicación causal de un hecho o un fenómeno. Si la información leída y procesada está aún activada, esta es usada para establecer una relación causal si reúne las condiciones

de suficiencia que la vincula con el evento focal. Por el contrario, si la información leída durante el proceso no provee explicación causal suficiente, se buscará una reposición o una elaboración causal en base a los conocimientos previos en la memoria de trabajo.

Si la información de la microestructura textual se mantiene activada y se tejen las explicaciones causales del hecho o fenómeno focal, es posible construir una o más relaciones globales. Para Molinari y Duarte (2007), lo determinante no es el carácter local o global de las inferencias sino su función para el mantenimiento de la coherencia.

2. *Inferencias hacia adelante.* Estas inferencias permiten anticipar hechos o fenómenos sobre la base de la información textual. Estas pueden ser de dos tipos: a) predicciones (cuando el lector usa su conocimiento previo para predecir futuros eventos) o b) mantenimiento de activación (cuando el lector anticipa el rol de causalidad de la proposición focal y, por tanto, mantiene activada la proposición correspondiente).

Las relaciones causales en textos narrativos

Los lectores elaboran conexiones causales entre los hechos relatados durante la lectura. En el texto, los hechos se pueden presentar tanto de manera contigua como lejana entre sí. Molinari y Duarte (2007) señalan que el lector genera nociones intuitivas de causalidad mientras se representa en la memoria y las integra como un todo.

De acuerdo con estos autores, algunos estudiantes tienen dificultades para identificar inferencias causales en textos narrativos, debido a la cantidad de relaciones causales que el texto exige recrear. Ellos comprobaron que las proposiciones más densamente conectadas tienen un papel más importante respecto de la coherencia global del texto. Estos autores sostienen que las proposiciones con muchas conexiones causales deberían tener una mayor probabilidad de recuerdo que las proposiciones con menor número de conexiones, puesto que para

las primeras hay una mayor probabilidad de que al menos una vía de acceso se convierta en vía de recuperación (Goldman y Varnhagen, 1986; Trabasso y Van den Broek, 1985). Asimismo, identificaron que las proposiciones más conectadas eran consideradas más importantes (Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso y Van den Broek, 1985; Van den Broek, 1988) y se incluían con mayor frecuencia en resúmenes (Trabasso y Van den Broek, 1985; Van den Broek y Trabasso, 1986) que aquellas proposiciones con menos conexiones.

La complejidad de las relaciones causales puede manifestarse, al menos, de dos formas. Por un lado, según el modelo causal, la narración puede contener una cadena causal de acciones y estados desde el principio hasta el final de la historia (Omanson, 1982). Como es lógico, hay hechos que no forman parte de la cadena causal, denominados *dead-ends*. Por otro lado, según el modelo de red causal, los hechos de una narración pueden tener múltiples causas (multicausal) (Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso, Van den Broek y Suh, 1989). En este modelo, se asume que, generalmente, los hechos de una historia son resultado de una combinación de antecedentes causales y tienen múltiples consecuencias.

Metodología

Participantes

Los participantes son estudiantes del cuarto grado de primaria evaluados de manera estandarizada por el Ministerio de Educación del Perú a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016 y 2018, y de la Evaluación Muestral (EM) 2019. En la primera participaron todas las escuelas que tienen más de 5 alumnos; en la segunda, se utilizó un muestreo estratificado y conglomerado con representatividad nacional. Para el muestreo se consideraron los estratos urbano-rural, gestión no estatal-estatal y sexo (hombres y mujeres). En la ECE 2016, participaron un total de 485 808 estudiantes, pertenecientes a 19 640 escuelas. En la ECE 2018, participaron

537 266 estudiantes de 20 326 escuelas. Por último, en la EM 2019, participaron 125 540 estudiantes. En estas evaluaciones, participaron estudiantes hablantes de español, cuyas edades oscilan entre los 10 y 11 años. Para el procesamiento de las respuestas objeto de estudio, no se consideraron los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ubicados principalmente en zonas rurales, ni estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Instrumentos

La Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, responsable de las evaluaciones de logros de aprendizajes del sistema educativo peruano, elaboró una prueba de lápiz y papel para medir el desempeño de los estudiantes en la competencia lectora según los estándares establecidos en el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2017). Dicha prueba, en cada evaluación ECE o EM, se conformó de 4 textos y 26 ítems el primer día, y otra cantidad similar el segundo día de la evaluación. Del total de textos evaluados en la ECE y EM, se seleccionaron solo los textos narrativos utilizados en la evaluación y aquellos ítems que evaluaron la inferencia de relaciones causales. En total, se seleccionaron 9 textos narrativos, 3 discontinuos (historietas) y 6 continuos (cuentos), y un total de 12 ítems de opción múltiple de relación causal (48 respuestas: 36 distractores y 12 respuestas correctas). Estos constituyen finalmente el corpus de análisis. Al tratarse de una evaluación de logros de aprendizaje, la complejidad de los textos guarda relación con los documentos curriculares vigentes. Estos describen los textos a partir de dos aspectos: la estructura y el vocabulario. Los textos empleados en las pruebas tienen una estructura simple con algunos elementos complejos. Se trata de textos en los que predomina una secuencia textual. El vocabulario predominante en estos textos es de uso frecuente, aunque pueden emplearse palabras especializadas vinculadas a áreas de temática escolar. En términos generales, la extensión de los textos oscila entre una y dos páginas, y un aproximado de 500 palabras.

Procedimiento

Para analizar los ítems se consideraron la medida en la escala Rasch y la tasa de acierto. A partir de esta última, se analizaron de manera hipotética las posibles razones por las que los estudiantes marcaron una alternativa incorrecta (la cual está asociada a un error de comprensión), así como también los posibles procesos que siguió el estudiante para marcar la respuesta correcta. De esta manera, se pudo formular y caracterizar el tipo de error en el que incurre el estudiante al resolver una tarea de inferir la relación causal a partir de textos narrativos.

Resultados

Las dificultades en la construcción de inferencias causales pueden ser de diferente naturaleza. En este caso, los errores de comprensión se desprenden de los distractores utilizados en las alternativas de respuesta.

Antes de presentar los resultados, se muestra como ejemplo el análisis de dos ítems de relación causal. Uno de un texto continuo (cuento) y otro, discontinuo (historieta). El texto de la pregunta de la figura 1 se presenta en el anexo 1.

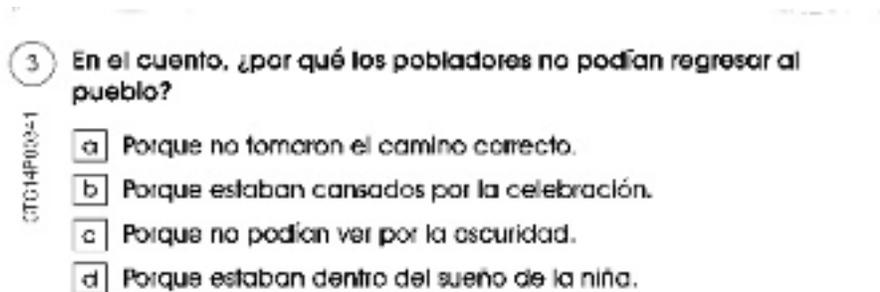


Figura 1. Pregunta de inferencia causal evaluada en la EM 2019 en cuarto grado de primaria

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2020).

Tabla 1. Análisis pedagógico del ítem de la figura 1 según tasa de acierto

Hipótesis	Tasa de acierto (%)
A. (Incorrecta) Los estudiantes que eligieron esta alternativa no lograron establecer la conexión entre las pistas para realizar la inferencia. Ellos habrían logrado ubicar una de las pistas: la información de los párrafos finales (“Volieron a caminar con cuidado de no equivocarse” o “el camino los condujo al punto de partida”), a partir de la cual logran inferir erróneamente que los pobladores no podían regresar al pueblo porque no elegían el camino correcto. Estos estudiantes no llegaron a ubicar la pista: “uno de los pobladores se dio cuenta...”, la cual permite distinguir entre el espacio del sueño y el espacio de la realidad en el cuento.	6,8
B. (Incorrecta) Los estudiantes que eligieron esta opción se habrían basado principalmente en su saber previo para realizar la inferencia. Tal vez, habrían identificado la oración “Luego de celebrar, decidieron tomar el camino de regreso al pueblo” y la habrían integrado con su conocimiento del mundo (luego de celebrar, las personas están cansadas). A partir de esta integración, habrían inferido erróneamente que los pobladores no pudieron regresar al pueblo porque estaban muy cansados por la celebración.	1,7

<p>C. (Incorrecta) Los estudiantes que eligieron esta alternativa habrían considerado información del texto (“Llegó la noche” y/o “A la luz de luna”). Al relacionar estos datos con su saber previo, concluyeron que la oscuridad de la noche no permitía a los pobladores regresar al pueblo. Además, es posible que los estudiantes hayan asociado la “noche” con el “sueño” que se menciona en el texto (“comenzó a soñar”, “en su sueño” y la ilustración) que ayudaron a reforzar una inferencia inadecuada.</p>	4,3
<p>D. (Correcta) Los estudiantes que eligieron esta alternativa lograron deducir por qué los pobladores no podían regresar al pueblo. Para ello, en primer lugar, tuvieron que identificar en qué parte específica del texto ocurre el sueño de la niña (un momento distinto de los hechos de la realidad que el cuento recrea). En segundo lugar, tuvieron que integrar dos ideas que se encuentran próximas entre sí, una a continuación de la otra (“Pasaron mucho tiempo intentando salir...” y “Entonces, uno de los pobladores...”). Así, habrían inferido que los pobladores no podían retornar a su pueblo porque estaban dentro de un sueño.</p>	86,6

Fuente: elaboración propia

Cabe resaltar que la tarea requiere de la integración de información, debido a que en el texto se omite el uso de conectores causales. Por ello, era indispensable relacionar dichas pistas o marcas textuales para generar la inferencia. La medida del ítem en la escala Rasch es de -1,8, lo que significa

que esta inferencia resultó fácil para los estudiantes evaluados.

A continuación, se analiza la tasa de respuesta de una pregunta de relación causal en un texto discontinuo narrativo (figura 2) (ver texto en el anexo 2).

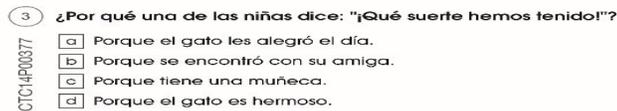


Figura 2. Pregunta de inferencia causal evaluada en la ECE 2018 en cuarto grado de primaria

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2019).

Tabla 2. Análisis pedagógico del ítem de la figura 2 según tasa de acierto

Hipótesis	Tasa de acierto (%)
<p>A. (Correcta) Los estudiantes que marcaron esta respuesta debieron realizar varios procesos. Primero, ubicaron la viñeta donde se presenta la frase “¡Qué suerte hemos tenido!”. Segundo, en la misma viñeta, es posible que hayan ubicado lo que dice la otra niña (“Nos alegró el día ese gatito, ¿verdad?”). Además, debieron tener en cuenta la reacción de las niñas luego del encuentro con el gato. A partir de la relación de las dos pistas mencionadas que se encuentran próximas, los estudiantes posiblemente establecieron una relación causal: la presencia del gato generó alegría en las niñas, la cual produce en ellas una sensación de buena suerte.</p>	81,0
<p>B. (Incorrecta) Los estudiantes que eligieron esta alternativa probablemente se apoyaron en las imágenes de la historieta que se muestra en la octava viñeta, que muestra a las dos niñas juntas y con rostros alegres o de felicidad. Es posible que hayan relacionado la idea de felicidad con su saber previo. A partir de esta relación, elaboraron una inferencia asignándole la causa a la presencia de su amiga, posiblemente por la recurrencia de las niñas en las viñetas. Además, este grupo de niños probablemente no llegó a ubicar la pista principal (proposición focal) a la que se refiere la pregunta.</p>	1,4

<p>C. (Incorrecta) Los estudiantes que marcaron esta alternativa tienen dificultades para discriminar información relevante. Posiblemente, este grupo de niños se centró exclusivamente en la imagen, específicamente, en una parte de la imagen poco relevante en la historia: la presencia de la muñeca que una de las niñas lleva en brazo. Además, influidos por su saber previo (muñecas son juguetes que dan alegría), los estudiantes establecieron la relación entre estos dos elementos asignándole la causa a la presencia de las muñecas.</p>	2,0
<p>D. (Incorrecta) Los estudiantes que eligieron esta alternativa se habrían enfocado en un aspecto específico de la historieta: la hermosura del gato que las niñas valoran. Esta información se menciona en la sexta y séptima viñetas. Además, esta información compete directamente con la pista principal, pues esta es la causa de la alegría de las niñas. Aquí hay una cadena causal, la hermosura del gato causa alegría, pero no llegan a identificar que la alegría por ver al gato es la causa inmediata por la que manifiestan tener buena suerte las niñas. La dificultad está en seguir y distinguir la cadena causal. Los estudiantes no logran discriminar cuando la cadena causal tiene varios niveles.</p>	15,2

Fuente: elaboración propia

La medida del ítem en la escala Rasch es de -1,9. Esta tarea también resultó fácil para los estudiantes evaluados.

Después de realizar análisis similares con los otros 10 ítems, se identificaron recurrencias en el tipo de dificultad que muestran los estudiantes en la generación de inferencias causales en el marco de una evaluación estandarizada. Cabe destacar que los ítems analizados tienen ajuste en la escala; es decir, su funcionamiento psicométrico es adecuado en la medida del constructo. Esto implica que los distractores también funcionan, en este caso como errores de comprensión.

Uno de los hallazgos generales es que los ítems de inferencia causal, tanto en la ECE como en la EM, en comparación con otras habilidades inferenciales, resultan relativamente fáciles para los estudiantes. Casi todos estos ítems se encuentran en la parte baja de la escala. En la ECE 2016, la pregunta más difícil de las habilidades inferenciales tuvo una medida de 1,28, mientras que el ítem de relación causal más difícil tuvo una medida de 0,49 (en un texto argumentativo). Sin embargo, el más difícil en un texto narrativo tuvo una medida de -1,63 y el más fácil de toda la prueba fue un ítem de relación causal, cuya medida fue de -0,71 (texto narrativo). En la ECE 2018, el ítem más difícil de los inferenciales tuvo una medida de 1,28. Sin embargo, el ítem más difícil de relación causal tuvo una medida de 0,58 en un texto argumentativo. Considerando únicamente

los textos narrativos, el ítem con más alta medida alcanzó -1,85 y el más bajo a -2,99, uno de los más fáciles de toda la prueba. Finalmente, en la EM 2019, el ítem inferencial más difícil mostró una medida de 1,26 (en un texto descriptivo), mientras que el ítem más alto en un texto narrativo registró una medida de -0,29 y el más bajo -2,99, también uno de los más bajos de la escala.

Como se observa, los ítems de relación causal tienen, en general, menor medida que aquellos que cuantifican otras habilidades inferenciales. Sin embargo, si bien el estudio no se centra el comportamiento de los ítems de relación causal en diferentes tipos de textos, se evidencia que en textos narrativos tienen las medidas más bajas y algunas de ellas resultaron ser las más bajas de toda la prueba, incluso por debajo de los ítems de comprensión literal. Esto implicaría que las relaciones causales en textos narrativos resultan más fáciles para los estudiantes de este grado que en otros tipos de texto, y más fáciles que otras formas de inferencia. Esto significaría que las relaciones causales estarían en la base de la comprensión y debería ser, a nivel pedagógico, una de las prioridades básicas de comprensión.

En general, las dificultades de comprensión surgen cuando los niños, sobre todo en la educación primaria, tienen problemas para conectar un conjunto de redes de ideas que configuran, en este caso, la coherencia interna del texto, es decir, a nivel de microestructura. De acuerdo con la tasa

de respuestas, se muestra que la mayor dificultad que tuvieron los estudiantes es cuando hay una relación multicausal (más de una causa) y cuando se presenta una cadena causal. En estos casos, hay competencia de información entre las causas, lo que genera dificultad para discriminar la información causal. Estas dificultades son experimentadas por al menos entre 10 % y 20 % de estudiantes a nivel nacional; por ejemplo, en el segundo ítem analizado marcaron 15,2 % de estudiantes.

También se ha observado que casi en las dos terceras partes de los distractores que representan los errores de comprensión, al parecer los estudiantes logran ubicar la pista de la proposición focal (*Y*) propuesta en la pregunta y solo sobre la base de esta inferen; es decir, al no ubicar la pista *X* (causa), no hacen la conexión y, por ello, realizan inferencias inadecuadas centradas en una única pista. Como se sabe, la naturaleza de las inferencias causales exige la relación de al menos dos elementos (*X*-*Y*). En este sentido, *Y* es una consecuencia de *X*. Se tiene dificultades para inferir solo a partir de *Y*. Esta dificultad en varios casos está asociada con la carencia de habilidades para restituir un conector de causa cuando los eventos están próximos y en la secuencia convencional causa-efecto.

Asimismo, si bien el estudio no se centra en los mecanismos de inferencia causal hacia atrás o hacia adelante, la verificación con la medida Rasch muestra que los textos, de los cuales se desprenden las preguntas, en los que *X* antecede a *Y* resultan relativamente más difíciles para los estudiantes que en aquellos casos en que *X* aparece después de *Y*.

A continuación, se clasifican los principales errores de comprensión sobre la base del corpus analizado. Por supuesto, esta lista no es definitiva ni concluyente, ya que con mayor corpus u otras metodologías podrían encontrarse otras dificultades. Estos están restringidos al tipo error que se evidencia en los distractores marcados por los estudiantes en una evaluación estandarizada.

Tipos de errores en la elaboración de inferencias causales

1. *Cuando el saber previo interfiere la comprensión.* Un error frecuente en la generación de inferencias causales es que, luego de ubicar o identificar la proposición focal, los estudiantes no logran ubicar *X*, es decir, la información causal en el texto. Entonces, activan su saber previo para explicar una causa posible. Este saber previo puede estar apoyado en algún elemento del texto que puede llamar la atención del lector o un elemento externo ajeno al contenido del texto. Posiblemente, recurren a su saber previo porque no logran discriminar información relevante en el texto como causa de *Y*. Por ejemplo, en el caso de la historieta, apoyados en su saber previo, seleccionan una información poco relevante para asignarla como causa: la muñeca explica la felicidad desde la perspectiva del saber del lector, pero no resuelve la relación causal por la cual se indaga. En otros casos, el saber previo mal usado interfiere en el proceso de la inferencia y los aleja por completo del texto.

Los distractores que se relacionan con el saber previo tuvieron una tasa de respuesta que varía entre 1 % y 19 %. Al parecer activan el saber previo cuando hay un elemento próximo a la experiencia del estudiante o cuando hay información que se repite y es relevante para la historia; en cambio, cuando la información es complementaria de un hecho particular, es menor; es decir, menos estudiantes marcan estos distractores.

2. *Cuando no discriminan información debido a que hay información en competencia.* Los estudiantes de este grado con frecuencia muestran dificultades cuando el texto contiene datos similares o información en competencia que requiere discriminación (la tasa de error fluctúa entre 10 % y 20 %). Esta competencia de información se presenta de dos formas.

La primera, cuando hay una cadena causal. Si en el texto se presenta una cadena causal del tipo *A causa B, B causa C* y, adicionalmente, *C causa D*, resulta difícil para los niños distinguir este tipo de cadenas causales, sobre todo, de orden temporal en narraciones regularmente extensas. Generalmente, tienden a seleccionar y quedarse con la primera causa (*A*) o la última, independientemente de que esta esté próxima o distante de la proposición focal. Al parecer, distinguir varios niveles de causalidad en el texto es un desafío para los niños de este grado porque hay información en competencia.

La segunda, cuando hay información similar a *X* (causa) o cuando se demanda distinguir la causa principal de las otras poco relevantes (multicausal). En este caso, generalmente, estas informaciones están próximas entre sí y tienden a confundir al lector para asignar una causa *X* a la proposición focal *Y*. Si bien, los estudiantes logran ubicar información de la proposición focal, pero establecen una mala relación causal, porque seleccionan un elemento textual plausible (segmento de información) que no constituye la causa por la semejanza en el tipo de información.

3. *Cuando las pistas lingüísticas están distantes.* Generalmente, resulta relativamente complejo para los estudiantes de 4.º grado

de primaria establecer relaciones causales cuando las pistas están distantes entre sí. Los ítems con estas características generalmente tienen mayor medida en la escala que aquellas cuando las pistas están muy próximas entre sí. Esto independientemente de la dirección de la inferencia, ya sea hacia atrás o hacia adelante. Al parecer, establecer relaciones causales de dos segmentos de información que se encuentran en dos párrafos distintos o separados por más de un párrafo resulta una tarea demandante para los estudiantes de este grado en textos narrativos.

4. *Cuando la dirección de la inferencia es hacia atrás.* Un aspecto que también genera cierta dificultad es la dirección de la inferencia hacia atrás, en comparación con aquellos ítems que demandan una inferencia hacia adelante. Al revisar la comparación, los ítems con pistas lingüísticas distantes hacia atrás tienen mayor medida en la escala que aquellos en los que la inferencia se construye hacia adelante, teniendo como punto central la proposición focal. Esto significa que si *X* antecede a *Y* resulta relativamente más difícil para los estudiantes que aquellos casos en que *X* aparece después de *Y*. Esto confirmaría la hipótesis de León y Peñalba (2002), que cuando una explicación causal sigue el orden natural antecedente-consecuente facilita la comprensión del texto. La figura 3 puede ayudar a entender mejor este tipo de relaciones causales.

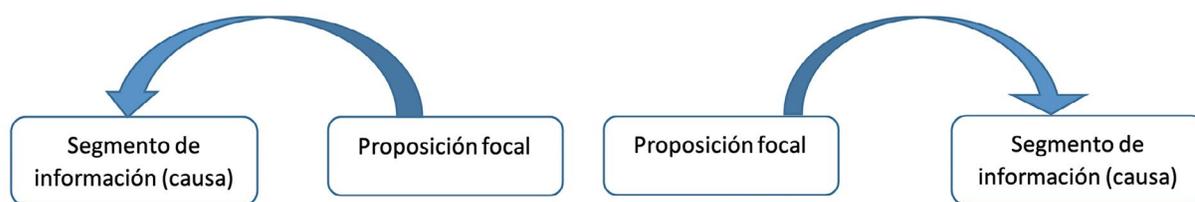


Figura 3. Direcciones de las inferencias causales

Fuente: elaboración propia.

5. *Cuando hay causas múltiples.* Otra dificultad que experimentan los estudiantes es cuando no logran distinguir entre las múltiples causas presentadas en el texto. Esta tarea requiere jerarquizar entre varias causas aquella que es relevada para la construcción del sentido, tal como lo sugiere el propio texto. Por lo general, esta jerarquización está marcada en el texto mediante conectores, cláusulas,

modalizadores, etc. Posiblemente, los estudiantes con menor habilidad no reconocen esas marcas como, “principalmente”, “el caso más resaltante”, “definitivamente”, etc. Al no distinguir este tipo de marcas, eligen como causa principal el primer o el último elemento que se muestra en el texto. En este caso, también hay información en competencia, lo que dificulta además su discriminación.

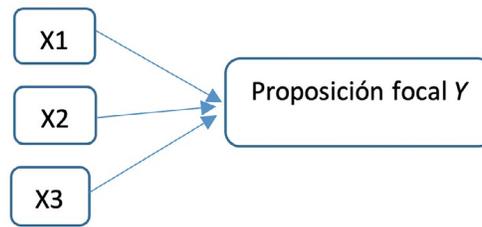


Figura 4. Multicausalidad en la generación de inferencias

Fuente: elaboración propia.

6. *Cuando interfiere la emoción del lector (interferencia emocional).* Cuando los estudiantes leen una narración, al parecer se identifican con un personaje, sus acciones y sus motivaciones, o generan cierta reacción emocional frente al protagonista o antagonista. Es posible que mientras leen activen emociones y las atribuyan como una causa posible de una proposición focal (Y); por ello, hay estudiantes que marcan distractores que tienen esas características y que evidenciarían un tipo de error al generar inferencias causales. El impacto emocional mientras leen tendría un efecto no solo en la asignación como causa de Y, sino que también influiría en la reconstrucción de la macroestructura textual. Posiblemente, también esté asociado con la edad de los niños. Un estudio más específico revelaría cómo las emociones de los niños influyen en la comprensión de un texto y tal vez les dificulta tomar distancia del texto que leen.

7. *Dificultades para integrar información.* Otra dificultad que se evidencia en las respuestas (distractores marcados por los estudiantes) es cuando hay informaciones contiguas o dispersas y se requiere integrarlas previa a la inferencia causal. Por lo general, en la alternativa correcta se generaliza el conjunto de características o elementos similares de información con una frase o una palabra. Entonces, al no integrar información no identifican dicha generalización y se quedan con uno de los elementos o características que aparece en el texto. Por ejemplo, no integran las características del personaje que pueden aparecer dispersas en el texto; por el contrario, seleccionan una característica particular. A partir de esta selección, asignan como causal de la proposición focal (Y). A falta de una integración de información, X no es condición suficiente para que ocurra Y, es parcial. Es decir, X es necesario para que ocurra Y, pero no es suficiente. Por

tanto, se produce en un error de precisión de inferencia causal.

8. *Cuando se encuentran con una barrera léxica.* Hay estudiantes que marcan un distractor (respuesta inadecuada) en inferencias aparentemente sencillas cuando las pistas están muy próximas entre sí. Si bien hay muy pocos ítems con esta característica, se ha observado que cuando una de las pistas contiene una palabra poco usual o desconocida para el estudiante o un conector de contraste “pero” (que genera una especie de relaciones contracausales), al parecer, produce un “bloqueo” o desequilibrio en el procesamiento y la generación de inferencias. Por ello, los estudiantes tienden a asignar como causa de Y a cualquier elemento contiguo que reúna ciertas condiciones de plausibilidad. A pesar de que una expresión o una palabra pueda inferirse por el contexto, no logran deducir y, por tanto, no llegan a inferir de forma adecuada la causa. Este tipo de tareas de inferencia causal requiere de una inferencia previa: deducir el significado o la función de una palabra o frase.
9. *Cuando no se conecta la información verbal con la imagen.* Este tipo de error se reparó principalmente en textos discontinuos (historietas) o textos con imágenes. Ocurre cuando el estudiante se centra en las imágenes sin establecer relación con la información verbal de las viñetas. Al centrarse en las imágenes, selecciona una imagen recurrente o llamativa desde su perspectiva o experiencia, y la considera como causa posible, siempre que esta sea plausible. Por ejemplo, en la historieta del anexo 2, atribuye a la amiga como causa, porque en la mayoría de las viñetas se muestra a las dos juntas. Es posible, además, que este grupo de estudiantes no logre identificar, en el texto, la proposición focal dada en la pregunta.

Dado que esta aproximación es exploratoria, es necesario señalar que el propósito del presente

estudio no es generar una taxonomía de errores. Por el contrario, consiste en mostrar algunas dificultades recurrentes de los estudiantes cuando se les pide realizar una tarea de inferencia causal en una prueba estandarizada nacional. Es posible que un estudio más profundo en aula y con un corpus más amplio se pueda encontrar otras dificultades en el proceso de generación de inferencias causales.

Discusión y conclusiones

Los textos narrativos por su propia naturaleza contienen un conjunto de relaciones causales. Para elaborar inferencias, el lector va activando y reactivando información ya leída o de su conocimiento del mundo y lo conecta con la información que lee. La inferencia causal exige la relación de al menos dos elementos ($X-Y$).

Un primer aspecto por considerar y que llama la atención es que las preguntas de relación causal resultan relativamente fáciles para los estudiantes de este grado en relación con otras habilidades inferenciales. Por ejemplo, una inferencia referida a “deducir la emoción de un personaje” en un cuento tiene una medida mucho mayor (1,28 en la escala). Una posible explicación de estas diferencias es que el patrón de las relaciones causales es transversal a toda forma de comunicación y claves para la comprensión del texto (Trabasso y Van den Broek, 1985; Trabasso et ál., 1989; Zunino, 2014, Zunino et ál., 2016; Zwaan, 2016; León y Escudero, 2017). Es decir, si un estudiante no llega a inferir relaciones causales, tendría problemas para establecer la coherencia interna del texto (Kintsch y Van Dijk, 1978) y, por consiguiente, una mala comprensión. Zunino (2016) señala que la construcción de relaciones causales es incluso independiente del grado de escolarización. Todo ello tendría implicancias pedagógicas, pues los andamiajes deben partir de las experiencias de comunicación de los niños, pues usan la inferencia causal en diferentes circunstancias, no solo aprenden en la escuela. Si los docentes aseguran en los estudiantes una adecuada generación de inferencias causales, se construiría la base de la comprensión,

sobre todo, en estudiantes con dificultades de comprensión.

Un segundo aspecto para considerar es la activación del conocimiento previo. La mayoría de los autores coinciden sobre el papel de los conocimientos previos en la activación de inferencias (Escudero, 2010; Graesser y Kreuz, 1993, Solé, 1992; Degand y Sanders, 2002; Kendeou y Van den Broek, 2007; Noordman y Vonk, 1998), sobre todo en el nivel de representación más abstracto: el modelo de situación (Kintsch y Van Dijk, 1978). Sin embargo, lo que comprobamos en el contexto de una prueba estandarizada es que la activación de los saberes previos interfiere en la generación de las relaciones causales y lo aleja del texto base en estudiantes que tienen dificultades de comprensión. Cabe aclarar que los errores de comprensión se extraen en los distractores usados en las alternativas. Por tanto, esto no implica que en todos los casos interfiera el saber previo en la generación de inferencias causales. Es posible que el estudiante que marcó un distractor de saber previo haya activado su conocimiento del mundo al perder una pista relevante para generar la inferencia. Esta situación entraña un doble riesgo. Por un lado, su conocimiento puede proveer y activar su memoria de trabajo para proporcionar *X*, pero que no se encuentra en el texto. Por otro lado, lo que ocurre con frecuencia, especialmente en un contexto de una evaluación estandarizada donde no recibe ningún apoyo del docente, es que el estudiante active su saber previo, sin que este reúna las condiciones necesarias y suficientes para que ocurra *Y*. Esta dificultad es la más frecuente en el proceso de resolución de ítems de relación causal en estudiantes con problemas de comprensión y coincide con las hipótesis de Bowyer-Crane y Snowling (2005).

Otra dificultad detectada en el análisis de los resultados es que les resulta complejo generar inferencias cuando *Y* tiene múltiples causas (*X*₁, *X*₂, *X*₃) (Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso, Van den Broek y Suh, 1989) porque hay información en competencia. En este caso, cuando la narración tiene varios personajes y un conjunto de motivaciones, intenciones y tensiones, la estructura

causal se parece más a una red. Generalmente, los estudiantes que tienen dificultades pasan por alto algunas marcas textuales que indican la relevancia de una de las causas o generalizan una de ellas. Sin embargo, cuando un ítem es “univariante” (Einhorn y Hogarth, 1986); es decir, solo se cuenta con un único candidato causal (*X*) y un único efecto (*Y*), al parecer les resulta más fácil, pues la medida de estos ítems es menor. Asimismo, cuando los textos presentan cadenas causales de acciones y estados, al parecer, reconocerlas resulta un desafío para los estudiantes de este grado. Incluso cuando el orden temporal en la historia está marcado a través de circunstanciales de tiempo o conectores lógicos de secuencia.

Cuando hay datos o informaciones similares que compiten entre sí en el texto, el lector debe discriminar entre las posibles condiciones habilitadoras que permiten la ocurrencia de *Y*. Frente a ello, los estudiantes tienden a elegir el elemento más cercano a *Y*, incluso cuando la explicación causal es insuficiente para el acontecimiento focal (*Y*). Esto es independiente de que los datos estén contiguos o dispersos. En aquellos casos en que los estudiantes no hayan marcado un distractor que contenga un elemento causal cercano a *Y*, sino otro muy ajeno a la causa de *Y*, es posible que hayan considerado que ninguno de los elementos similares posee condiciones habilitadoras. Entonces, recurre a escenarios mínimamente suficientes para *Y* (Einhorn y Hogarth, 1986), pero, al no ser causa suficiente para producir *Y*, incurre en un error de inferencia.

También se ha encontrado que cuando las relaciones causales en el texto siguen el orden convencional de *X* ocasiona *Y*, y están próximos, al parecer, les resulta más fácil encontrar la causa que cuando el orden es inverso y distante. Esto confirmaría la propiedad de contigüidad temporal propuesta por Van den Broek (1990b) y concuerda la hipótesis de León y Peñalba (2002). Es posible que un estudiante que sigue linealmente el texto (primero encuentra *X* y luego *Y*) construya la relación causal sin la necesidad de interrumpir su lectura; en cambio, si en el proceso encuentra primero a *Y* porque lo pasó por

alto o porque está distante, se ve obligado a detener la lectura y retroceder para elaborar una reposición de X. Este proceso para un lector menos estratégico le resultaría difícil.

Estos resultados tienen varias implicancias pedagógicas. Los textos narrativos presentan una variedad de conexiones causales (Omanson, 1982) y por las características de una prueba no todas son comprobadas mediante las preguntas de comprensión. Por tanto, es necesario brindar andamiajes de remediación pedagógica en el aula que ayuden a discriminar información causal, sobre todo en estudiantes con problemas de comprensión. Hacer consciente de las operaciones o procesos previos a la inferencia causal ayudaría a reconstruir estas relaciones. Hay tareas que requieren integrar información, jerarquizar la información o procesos previos en los que primero se debe deducir, por ejemplo, el significado de una palabra. En estas circunstancias, reconstruir de manera explícita estos procesos podría ayudar a reponer el eslabón perdido (X) en el engranaje de la comprensión.

La remediación de estos procesos implicaría también hacer explícito algunas estrategias de reposición del error que permita reparar la comprensión en el proceso de lectura. Reconstruir con los estudiantes la estructura o el tipo de relaciones causales en el texto o encontrar el tejido de las relaciones causales podría ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión, como señalan Cevasco y Van den Broek (2019). Para ello, es importante, por un lado, ofrecer como parte de los materiales de trabajo en aula textos que presenten una diversidad de relaciones causales a partir de los cuales los estudiantes puedan experimentar y reconstruir las relaciones causales hacia adelante y hacia atrás, distantes o contiguas. Aunque el presente estudio se centra en los textos narrativos, la diversidad textual a la que se enfrenta el estudiante repercutiría positivamente en las oportunidades de aprendizaje sobre estas habilidades. Por otro lado, es necesario que las prácticas docentes propongan andamiajes necesarios para que los estudiantes reparen el error en el mismo proceso. Para ello, el modelado metacognitivo puede

resultar valioso. A través de la lectura en voz alta, el docente puede expresar la serie de acciones que ejecuta al momento de reconstruir una diversidad de relaciones causales en un texto, así como de resolver cuando se enfrenta a algún problema de comprensión. El modelado aporta una referencia para que los estudiantes, lectores en formación, tengan un ejemplo de cómo un lector experimentado resuelve a partir de las pistas textuales la identificación de los eventos focales, centrales para la realización de inferencias de causa-consecuencia.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Nathan.
- Bocaz, A. (1993). Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo. *Lenguas Modernas*, 20, 77-91.
- Bowyer-Crane, C. y Snowling, M. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 189-201.
- Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2000). Phonological skills and comprehension failure: a test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing*, 13, 31-56.
- Cevasco, J. y Van den Broek, P. (2019). Contributions of causality processing models to the study of discourse comprehension and the facilitation of student learning. *Psicología Educativa*, 25, 159-168.
- Degand, L. y Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing*, 15(7-8), 739-758.
- Duque-Aristizábal, C. y Vera-Márquez, A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35.
- Einhorn, H. J. y Hogarth, R. M. (1986). Judging probable cause. *Psychological Bulletin*, 99, 3-9.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 1-32.
- Fletcher, C. R. (1989). A process model of casual reasoning in comprehension. *Reading Psychology*, 10(1), 45-66.

- Goldman, S. y Varnhagen, C. (1986). Memory for embedded and sequential story structures. *Journal of Memory and Language*, 25, 401-418.
- Graesser, A. y Kreuz, R. (1993). A theory of inference generation during text comprehension, *Discourse Processes*, 16, 145-160.
- Graesser, A., McNamara, D. y Louwerse, M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? En A. Sweet y C. Snow (eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). Guilford.
- Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Karlsson, J., Van den Broek, P., Helder, A., Hickendorff, M., Koornneef, A. y Van Leijenhorst, L. (2018). Profiles of young readers: evidence from thinking aloud while reading narrative and expository texts. *Learning and Individual Differences*, 67, 105-116.
- Kendeou, P. y Van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory and Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kintsch, W. (1998). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading*. Londres: National Foundation for Educational Research.
- León, J. y Escudero, I. (2017). *Reading comprehension in educational settings*. John Benjamins Publishing Company.
- León, J. y Peñalba, G. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J. Otero, J. León y A. Graesser (eds.), *The Psychology of the scientific text* (pp. 155-178). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- McMaster, K. L., Espin, C. A. y Van den Broek, P. (2014). Making connections: linking cognitive psychology and intervention research to improve comprehension of struggling readers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 17-24.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu) (2017). *Programa curricular de educación primaria*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu) (2019). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? Informe para docentes*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu) (2020). *Lectura. Informe de resultados para docentes*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Molinari, C. y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, 162-183.
- Monfort, I. y Monfort, M. (2013). Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, 56(1), 141-146.
- Mulder, G. y Sanders, T. J. M. (2012). Causal coherence relations and levels of discourse representation. *Discourse Processes*, 49(6), 501-522.
- Noordman, L. y Vonk, W. (1998). Memory-based processing in understanding casual information. *Discourse Processes*, 26(2-3), 191-212.
- O'Brien, E., Shank, D., Myers, J. y Rayner, K. (1988). Elaborative inferences during reading: Do they occur on-line? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14, 410-420.
- Omanson, R. C. (1982). The relation between centrality and story category variation. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 326-337.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. 3a. ed. Guilford.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Trabasso, T. y Sperry, L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- Trabasso, T. y Van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Trabasso, T., Van den Broek, P. y Suh, S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1-25.
- Van den Broek, P. (1988). The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, 27, 1-22.
- Van den Broek, P. (1990a). The causal inference maker: towards a process model of inference generation in

text comprehension. En B. Balota, G. Flores d'Arcais y K. Rayner (eds.), *Comprehension processes in Reading* (pp. 423-446). Lawrence Erlbaum Associates.

Van den Broek, P. (1990b). Causal inferences and the comprehension of narrative text. En A. Graesser y G. Bower (eds.), *Inferences and text comprehension* (pp. 175-194). Academic.

Van den Broek, P. y Trabasso, T. (1986). Causal networks versus goal hierarchies in summarizing text. *Discourse Processes*, 9, 1-15.

Vonk, W. y Noordman, L. (1992). Kennis en inferenties bij het lezen van tekst [Knowledge and inferences in reading text]. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 43, 39-54.

Zunino, G. M. (2014). *Procesamiento psicolingüístico de relaciones semánticas: causalidad y contracausalidad*.

Anexo 1

El sueño – Narrativo, continuo (EM 2019)

El sueño

Esta es la historia de una pequeña niña de nueve años. Ella andaba pidiendo agua en una vasija de barro, porque en su pueblo había escasez de agua. Tocaba una puerta y le decían:

—No hay agua. Váyase, niñita.

Tocaba otra puerta y le decían lo mismo. Había recorrido todo el pueblo. Estaba preocupada y triste. Nadie quería darle agua. "Pabrecita", comentaban los vecinos.

—El agua está tan escasa que no te la podemos dar.

Llegó la noche. La niña se dirigió fuera del pueblo con los ojos enrojecidos. Caminó una larga distancia entre piedras y tierra seca hasta llegar a los cerros.



[Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Zunino, G. M. (2016). Efecto de la escolarización en la producción de relaciones causales y contracausales: evidencia psicolingüística para el ámbito educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(3), 258-291.

Zunino, G. M., Abusamra, V. y Raiter, A. (2016). Causalidad, iconicidad y continuidad: el efecto del conocimiento previo sobre el mundo en la comprensión de relaciones causales. *Alfa, Revista de Lingüística*, 60(2), 261-285.

Zwaan, R. (2016). Situations models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review* 23, 1028-1034.

A la luz de la luna, cansada, la niña se quedó dormida apoyada en un árbol seco. Entonces, la niña comenzó a soñar que de las piedras y la tierra seca salían gotitas de agua. Una, dos, tres, cuatro gotitas, y allí se fue formando una pequeña laguna. Apareció el verdor de la hierba y muchas flores. Ahora, ella y los pobladores podrían compartir el agua que tanto necesitaban.

En su sueño, la niña volvió al pueblo para decirles lo que había descubierto. Los pobladores salieron de sus casas con sus vasijas. Todos dijeron:

—¡Tendremos agua para la tierra!

—¡Los animales tomarán agua!

Así, iban comentando mientras llenaban las ollas y los baldes. Reían. Se miraban en el agua. Se bañaban sin sacarse la ropa. Luego de celebrar, decidieron tomar el camino de regreso al pueblo.

Sin embargo, se dieron cuenta de que, aun si avanzaban, no podían ver el pueblo. El camino nuevamente los llevaba a la laguna. Se miraron asombrados. Volvieron a caminar con cuidado de no equivocarse, pero sucedía lo mismo. Otra vez regresaban a la laguna. "No puede ser", decían sin entender qué estaba ocurriendo. Decidieron tomar otro camino que los ayudara a llegar pronto con el agua que tanto necesitaban para beber, cocinar y regar las plantas. Sin embargo, el camino los condujo al punto de partida nuevamente.

Pasaron mucho tiempo intentando salir de aquel lugar y no pudieron. Entonces, uno de los pobladores se dio cuenta de que estaban en el sueño de la niña que se había quedado dormida apoyada en un árbol seco.

De pronto, la niña despertó y empezó a caminar de regreso a su casa. Cuando estaba a punto de llegar a su pueblo, comenzó a llover.

3 En el cuento, ¿por qué los pobladores no podían regresar al pueblo?

- CTC/HPI/003-1
- a) Porque no tomaron el camino correcto.
 - b) Porque estaban cansados por la celebración.
 - c) Porque no podían ver por la oscuridad.
 - d) Porque estaban dentro del sueño de la niña.

Anexo 2

Lee este texto.



3 ¿Por qué una de las niñas dice: "¡Qué suerte hemos tenido!"?

- CTC14P00377
- a Porque el gato les alegró el día.
 - b Porque se encontró con su amiga.
 - c Porque tiene una muñeca.
 - d Porque el gato es hermoso.

Texto Mala suerte – Narrativo, discontinuo (ECE 2018)

La *lutte continue*: del pasado al presente, en un ómnibus

La lutte continue:
From the Past to the
Present, in a Bus

La lutte continue:
do passado ao presente,
em um ônibus

Santiago Cardozo González** <https://orcid.org/0000-0001-7243-7322>



Para citar este artículo

Cardozo González, S. (2021). *La lutte continue: del pasado al presente, en un ómnibus*. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12087>

Artículo recibido
15•07•2020

Artículo aprobado
28•01•2021

* El presente artículo se inscribe en mi línea de investigación sobre la construcción mítica del héroe de la patria uruguaya, iniciada en mi tesis doctoral (Cardozo-González, 2019).

** Doctor en Lingüística. Profesor de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
Correo: si.cardozo21@gmail.com

Resumen

A partir de la línea de investigación emprendida en mi tesis doctoral, en la que estudié la mitificación de Artigas (héroe nacional oriental-uruguayo) en un conjunto de manuales escolares de Historia entre 1980 y 2016, el presente artículo de investigación analiza el enunciado “‘Hay que seguir en la lucha’, como dijo Artigas”, proferido por un vendedor ambulante en un ómnibus de la ciudad de Montevideo. El enunciado en cuestión evoca una serie de otros enunciados con los que entra en relación de complementariedad, polémica, etc., a partir de los cuales se produce, como principal efecto de sentido, la “*identidad laboral*” del vendedor ambulante. En este artículo de investigación se discute, en suma, el problema de los efectos de sentido suscitados por el juego dialógico entre el decir propio y el decir ajeno, entre el enunciado del vendedor ambulante y la evocación de la historia como discurso que *acude* para producir tales efectos.

Palabras clave

discurso; historia; identidad nacional; sujeto.

Abstract

Taking into account the line of research that I assumed in my doctoral thesis, where I investigated the mythification of Artigas (uruguayan national hero) in several school handbooks of History from 1980 until 2016, this article analyzes the following sentence: *It is a must to keep on fighting*, as Artigas said, and also reproduced by a hawker on a bus of the city of Montevideo. The sentence mentioned in this article alludes to other sentences, moreover, it shows that they are connected; the relation between them is controversial, etc., from the moment that is pronounced, as the main effect of sense, the “*work identity*” of the hawker. In this article it is discussed, to resume, the problems of the effects and meanings that are provoked in the game -as a dialogue- where it is said the own thing besides what the other said, the connection between the sentence of the hawker and the evocation of the history as a discourse that comes into sight to produce the effects named.

Keywords

discourse; history; national identity; subject

Resumo

A partir da linha de pesquisa desenvolvida em minha tese de doutorado, na qual estudei a mitificação de Artigas (herói nacional oriental-uruguaio) em um conjunto de manuais escolares de História entre 1980 e 2016, o presente artigo analisa o enunciado “*Hay que seguir en la lucha*”, como dijo Artigas, proferido por um vendedor ambulante em um ônibus na cidade de Montevideo. O enunciado em questão evoca uma série de outros enunciados, com os que estabelece relação de complementariedade, polémica, etc., a partir dos quais se produz, como principal efeito de sentido, a “*identidade laboral*” do vendedor ambulante. Neste artigo se discute, em suma, o problema dos efeitos de sentido suscitados pelo jogo dialógico entre o dizer próprio e o dizer alheio, entre o enunciado do vendedor ambulante e a evocação da história como discurso que “*acude*” para produzir tais efeitos.

Palavras chave

discurso; história; identidade nacional; sujeit

*Por detrás de mi voz
-escucha, escucha-
otra voz canta.*

CIRCE MAIA (2018, p. 413).

Introducción

Cierta vez, en un día gris, lluvioso (esos días en los que la lluvia no es intensa, pero sí incesante), a punto de bajarme de un ómnibus capitalino, subió un vendedor ambulante a ofrecer caramelos y afines. Pocos éramos los pasajeros, ninguno compró nada. Cuando me dispuse a descender por la puerta delantera, se ubicó primero el vendedor, también, con intenciones de bajar. Fue entonces cuando, coronando un diálogo inaudible con el chofer, sentenció: “Hay que seguir en la lucha, como dijo Artigas”¹.

Sorprendido ante la cita –con toda seguridad– contrafactual de un enunciado como ese, de inmediato comencé a pensar en todo lo que podría presuponer e implicar esa preferencia, los efectos de sentido que podrían suscitarse para cualquiera, incluso, y especialmente, a espaldas del enunciador. ¿Qué clase de análisis puede acercarse a lo ocurrido? ¿Qué clase de análisis está más cerca de *dar cuenta* del enunciado del vendedor ambulante en todos los aspectos posibles y, aun así, mostrar la incompletitud de la interpretación? Pienso que ese análisis tiene que ser *discursivo*, en el sentido *profundo* de la palabra, pero sobre todo en el sentido psicoanalítico de la profundidad.

Aspectos teóricos fundamentales

Un análisis como el que quiero realizar se apoya en una teoría del sujeto hablante de cuño psicoanalítico. En efecto, se trata de un sujeto escindido, dividido, que no controla plenamente el decir que pone en funcionamiento. En consecuencia, siempre

1 José Gervasio Artigas (1764-1850): líder de la Revolución oriental de 1811 en el territorio de la Banda Oriental y prócer nacional de la República Oriental del Uruguay.

dice en déficit, en exceso o torcido y, en ocasiones –supremo lío–, todo junto.

Desde este punto de vista, el sujeto, al no pertenecerse a sí mismo, solo se reconoce como tal a partir de y gracias al otro, a su mirada. Aquí radica la escisión constitutiva del sujeto: para *encontrarse* y reconocerse *como sujeto*, necesita de la mirada del otro que, como él, también es un sujeto, cuyo encuentro consigo mismo y cuyo reconocimiento como sujeto deben pasar, igualmente, por la mirada del otro, sin que este encuentro cierre la identificación en una identidad, sin que pueda haber completitud, unidad.

Como ya lo señalara Bajtín (2003), todo enunciado es metadiscursivo, vale decir, todo enunciado contiene siempre, en su interior, otros enunciados, que constituyen la hechura misma de aquel. Consecuentemente, el *primer* contexto de un enunciado o discurso es ese *exterior* que compone el interior del decir, la *extimidad* lacaniana (*cf.* Miller, 2011). Asimismo, la naturaleza metadiscursiva de todo enunciado supone que la palabra propia está hecha de la palabra ajena *como respuesta* y como *materia prima*; esto es, la palabra del locutor necesariamente está orientada hacia un destinatario, cuya realidad material y cuya participación en el diálogo puede no ocurrir de forma concreta: *por defecto*, siempre está presupuesta, contenida en la palabra propia. Dos voces, pues, se articulan en el espacio en que se despliega un decir considerado propio según el imaginario de soberanía y dominio del discurso, resquebrajado por diferentes lugares, entre ellos, el de la relación desfasada entre las palabras y las cosas:

De la no coincidencia fundamental entre los dos órdenes heterogéneos que superpone la nominación –aquel de lo general, finito y discreto de los signos, y aquel de lo singular, infinito y continuo de las “cosas”–, de aquello que se ha llamado “la falta de aprehensión de la letra sobre el objeto” (Leclaire [1971], 1982, p. 72), surge, en el principio mismo de la nominación, la dimensión de una pérdida, de una “falta en el nombrar”. Y es de esta falta en el nombrar –que, para el sujeto hablante, es singularmente falta en el nombrarse, falta al

decir la verdad, que “no se dice toda *porque ahí faltan las palabras*” (Lacan [1974], 2012, p. 535)– que se constituye estructuralmente el sujeto, en diferencia irreductible consigo mismo, sujeto en cuanto es hablante y, por consiguiente, de lo que le falta. (Authier-Revuz, 2019, pp. 99-100)

Entonces, el lenguaje y el discurso son lugares de la falta/falla entre las palabras y las cosas, de suerte que nunca podremos lograr un estado en el que unas y otras se acoplen perfectamente, definiendo una estabilidad denominativa a resguardo del equívoco y asegurando, por ello, la cegadora transparencia del referente, y son lugares en los que el sujeto no puede nombrarse a sí mismo sin el reconocimiento del otro, esto es, sin la puesta en juego del carácter esencialmente intersubjetivo del lenguaje (*cf.* Žižek, 2009). Lo contrario –la posibilidad del sujeto de agotarse en la autonominación y de agotar la realidad en la descripción o denominación que escenifica con las palabras– parte de la idea de un locutor dueño de sí mismo y del lenguaje que, como mera herramienta comunicativa, pone en funcionamiento *en cuanto usuario* de ella. Así, la transparencia referencial hace juego con la intención del que utiliza las palabras sin opacidad para hablar de ese exterior que, si no etiqueta, al menos captura –con desperfecto, sin duda– en el ámbito de su dominio (el defecto nunca asume, aquí, el estatuto ontológico que posee).

El locutor intencional de la pragmática, calculador de estrategias en el marco de la interacción comunicacional [...] tiene, sobre esta cuestión de la relación explícita con lo exterior a la lingüística, un estado a menudo ambiguo: está claro que implica ciertas concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas del sujeto y de las relaciones interindividuales, pero como estás van *en el mismo sentido* que las evidencias experimentadas por los sujetos hablantes, pueden integrarse fácilmente a las descripciones lingüísticas sin tener necesariamente que mostrarse por lo que son –opciones teóricas extralingüísticas–, sino con la apariencia de neutralidad teórica del sentido común. Por el contrario, cualquier referencia a teorías no subjetivas del sujeto y del habla, necesariamente explícita en cuanto estas van –“provocaciones teóricas”– en contra de las evidencias narcisistas de los sujetos

hablantes, parecerá fácilmente sospechosa de disolver o de destituir el objeto lingüístico en lo no lingüístico. (Authier-Revuz, 2011a, pp. 53-54)

De esta manera, como explica Authier-Revuz en el camino de Bajtín, las palabras cargan con sus usos anteriores, con sus resonancias y sus polémicas, con el juego de sus múltiples relaciones en el interior de los diversos discursos que las dotan de sentido:

[...] ninguna palabra viene neutra “del diccionario”; están todas ellas “habitadas” por los discursos en que vivieron “su vida de palabras”, y el discurso se constituye, entonces, por un *encaminamiento dialógico*, hecho de acuerdos, rechazos, conflictos, compromisos... por “*medio*” de otros discursos. (Authier-Revuz, 2011a, p. 45)

El imaginario de dominio de la lengua en la que se apoyan el pacto semántico o la ingenuidad comunicativa cubre todo el decir con el mismo *color* de las palabras, donde los diferentes tonos remiten a las distintas acepciones del diccionario y no a un problema inherente y, por ello mismo, más acuciante: la heterogeneidad constitutiva de todo discurso, la imposibilidad de aprehender la realidad con las palabras, puesto que hemos renunciado a ella desde el momento mismo en que el lenguaje nos capturó en el juego de sus significantes, allí donde aparecemos como y experimentamos una división, una escisión: la del sujeto que no se posee a sí mismo ni es capaz de dominar plenamente lo que dice y los efectos que este decir provoca en los demás. El sujeto y el lenguaje son lugares de la falta de lo real, de aquello que no puede ser enteramente cubierto por la fantasía.

Desde el fondo de los tiempos: una lucha, dos luchas, las luchas

En el enunciado del vendedor ambulante, varias voces fisuran la superficie aparentemente homogénea del desarrollo del discurso. Su despliegue avanza haciéndose eco, explícitamente o no, de diferentes otros: Artigas; el decir popular, sin nombre, sin identidad específica; la escuela; cierta tradición, cierto relato común; los principios individuales del

locutor, legitimados en esa voz de nadie que oficia de soporte afectivo.

En el curso –aparentemente– “liso” de un enunciado, un detenimiento-ante-palabras es una *apertura*. Es la apertura, en el “uno” de la fuente enunciativa que elige sus palabras, de un *lugar de escucha*, de recepción y de respuesta, a lo que llega de las palabras. [...] Es también la apertura del decir en *el espacio de las no coincidencias enunciativas*, el que recorren las palabras “que no van de suyo” y las respuestas metaenunciativas que suscitan: ahí donde la ilusión de un decir perfectamente instrumentalizado consistiría en la transmisión, sin pérdida entre dos polos interlocutivos, de palabras que aseguran sin equívoco una nominación sin borrosidad, el detenimiento-ante-palabra deja a las palabras tiempo de ir y venir en el espacio que las separa de las cosas, de difundir, desde el espacio interdiscursivo, las palabras de otros lados, sedimentadas por la historia. (Authier-Revuz, 2011a, pp. 112-113)

Ese espacio del *nosotros* en el que convergen los interlocutores (el espacio de la comunicación) no es un lugar de coincidencias, de cierta *pureza* semántica y pragmática; por el contrario, es un espacio hecho de girones y tensiones de significados, de equívocos que tuercen las cosas y las vuelven, más acá o más allá, oblicuas, sinuosas, pedregosas y, llegado el caso, imposibles.

Así pues, en el ejemplo del vendedor ambulante, se muestran unas palabras atribuidas a Artigas mediante el clásico procedimiento del discurso directo. Este procedimiento tiende a generar efectos de transparencia, puesto que, como se sabe, está apoyado en el imaginario de la textualidad y la fidelidad. Sin embargo, lejos de constituir una representación textual y fiel de la que se pueda decir que es una especie de *copia* del decir ajeno, la mostración del discurso directo implica, como cualquier procedimiento de cita, la descontextualización/recontextualización (Authier-Revuz, 2011b) de una enunciación otra, que es traída, como *imagen*, al presente del hablante que cita.

Discours sur du discours, acte d'énonciation prenant pour référent un autre acte d'énonciation, la pratique métadiscursive de la “représentation d'un discours autre” (RDA) –ou du “discours rapporté” met spécifiquement en jeu, dans le mouvement par lequel elle articule deux plans énonciativo-discursifs– du représenté et du représentant –, les dimensions langagières du sujet, de l'histoire et, partant, celle du sens dans son essentielle non-transparence. (Authier-Revuz, 2011b, p. 311)

El decir de Artigas aparece en las palabras del decir del vendedor ambulante como una suspensión local de la propiedad del decir: el discurso del segundo le deja espacio a –dramatiza– las palabras del primero, cuya existencia no tiene la menor importancia: basta con que sean evocadas en términos de un *fondo* pretérito que oficia de punto de apoyo y proyección de la voz del vendedor ambulante.

Por una parte, entonces, el vendedor ambulante, al citar las palabras que le endilga a Artigas, construye, paradójicamente, un espacio dialógico signado por la división, por la puesta entre paréntesis de la propiedad del discurso. De esta manera, la ajenidad introducida en la que se respalda el vendedor ambulante es convocada como una referencia a un decir cuya veracidad no participa como elemento relevante a la hora de considerar los efectos de sentido suscitados; incluso más, es precisamente la falta de veracidad la que produce los efectos que veremos.

Descartado el problema de la *realidad* de la frase, el diálogo establecido entre la voz citadora y la voz citada produce distintos efectos de sentidos, entre los cuales se cuenta el juego del paralelismo entre la épica artiguista (la independencia de la Banda Oriental) y la pequeña épica cotidiana del vendedor ambulante. De este modo, por un lado, tenemos la enorme gesta artiguista, cuyo punto de máximo esplendor es el que, mucho tiempo después, fue llamado *Éxodo del pueblo oriental*. Aquí, contra todos los pronósticos adversos (climáticos, políticos y militares), Artigas emprende una mítica retirada del Primer Sitio de Montevideo, coronado ya como el Jefe de los Orientales. La *gesta artiguista*,

asimismo, es *gesta* porque ha estado fuertemente signada por las desventajas en todos los órdenes de la lucha por la independencia oriental (así se la ha cantado). Por otro lado, el vendedor ambulante, con regularidad cotidiana, forja su propia *gesta*, la de subir a los ómnibus, llueva o truene, a ofrecer sus productos. Esta *pequeña epopeya* es, además, la de un ser anónimo que no está a la altura del prócer de la patria, del padre nuestro Artigas, pero que, siguiendo su legado (a fin de cuentas, es el legado paterno), emprende la *lucha* insistente por llevar el pan, todos los días, a la boca de su familia.

En este contexto, podemos pensar que, más de doscientos años después del Éxodo, el vendedor ambulante se *enlista* en el pueblo oriental como un *soldado* de Artigas, siguiendo, para el caso, sus huellas, la herencia política y moral que dejara el más elevado de los orientales (como se observa, con toda claridad, en las frases sueltas que recorren, como *objetos a sublimados*², el discurso social: *Sean los orientales tan ilustrados como valientes, Mi autoridad emana de vosotros y ella cesa ante vuestra presencia soberana, Que los más infelices sean los más privilegiados, Clemencia para los vencidos, No venderé el rico patrimonio al bajo precio de la necesidad*). Si Artigas fue el gran conductor del pueblo, y también el gran conducido; si Artigas fue el caudillo magnánimo que definiera la tónica misma del *ser oriental*, el vendedor ambulante, integrado a las

2 Le Gaufe (2013) ofrece la siguiente caracterización del objeto a, en algunos aspectos inquietante: "Es de entrada una manera decisiva de insistir sobre lo parcial, y casi es suficiente para apreciar justamente la dificultad que existe para captar lo que implica semejante acepción del término 'parcial' que hay que considerar como equivalente de 'irrepresentable'. Ese a minúscula no tiene representación, no tiene *Vorstellung*: tiene, por el contrario, un representante [...] y ese representante no es más que un momento de *aphanisis* del sujeto, un momento en el que el sujeto, al querer aprehenderse a sí mismo, al entrar en la reflexividad (para significar su ser o su valor), se desvanece como sujeto" (p. 48). El asunto es capital, aunque no constituye el centro de este artículo: cada frase circula por el espacio social sin que tengan ya anclaje alguno en un contexto histórico, con relación al cual construye su sentido; o, por el contrario, sus contextos han sido homogeneizados, como si provinieran de la misma fuente de la realidad. De este modo, cada enunciado parece querer capturar la esencia de Artigas como un todo, sintetizar su fuerza revolucionaria, capaz de ser actualizada cada vez que los enunciados en cuestión son actualizados (ya evocados, ya discutidos...). Como fragmentos aislados, estos enunciados nos hacen perder la historia.

huestes artiguistas, hace carne, en su rutina anodina, las enseñanzas del héroe de la patria a fin de ganarse el pan con el sudor de su frente.

Aquí conviene añadir un aspecto central en términos del juego dialógico que se pone en funcionamiento y en virtud del cual el vendedor ambulante construye su *identidad laboral*: se trata de ese espacio institucional y no institucional de discursos en los que Artigas se construye como personaje mítico, acaso apenas manchado por las contingencias de la historia: me refiero al discurso escolar (en las aulas, en los *actos patrios*, en los libros de texto), a la circulación de las frases arriba citadas, a la interminable iconografía que pulula en, y llegado el caso, *polula*, el espacio público laico (*cfr.* Atme y Andacht, 2011), a la literatura y el cancionero popular (piénsese en Ruben Lena³ y Los Olimareños⁴: "A don José"; en Alfredo Zitarrosa⁵: "Vidalita a José Artigas"; en Numa Moraes⁶: "La patria, compañeros"; incluso en Jaime Ross⁷ con letra de Enrique Estrázulas⁸: "Usted General Artigas"⁹; y también, claro está, en el "Himno a Artigas", cuyo inicio es un calco de la "Oración al Señor"¹⁰).

Así pues, con y por el efecto de ese otro discursivo que subyace a, y es convocado y evocado

3 Poeta uruguayo.

4 Dúo uruguayo de canto popular compuesto por José "Pepe" Guerra y Braulio López.

5 Cantautor uruguayo.

6 Cantautor uruguayo.

7 Cantautor uruguayo.

8 Escritor uruguayo.

9 Como muestra, Ross canta en las dos primeras estrofas: "Nunca se fue al viejo mundo/por galardones guerreros/donde le cuelgan medallas/a los que nunca supieron/cerrar la rama del monte/para dormir al sereno/con el poncho de cobija/y como almohada el lampero./Usted general Artigas/es el jefe del gauchaje/lo siguen indios y negros/y le entregan su coraje./Usted el más traicionado/capeando calamidades/de los malos extranjeros/y peores orientales". En el sentido opuesto va la canción "El día que Artigas se emborrachó", del grupo Cuarteto de Nos, que empieza diciendo: "Mi autoridad es la hermana de vosotros/y ella se deja ante mi presencia soberana".

10 *El Himno a Artigas* (letra: Ovidio Fernández Ríos; música: Santos Retali) comienza diciendo: "El Padre nuestro Artigas/señor de nuestra tierra/que como un sol llevaba/la libertad en pos./Hoy es para los pueblos/el verbo de la gloria/para la historia un genio/para la Patria un Dios".

por, las palabras del vendedor ambulante, emerge la *identidad laboral*, decíamos, de quien responde (debe responder) a la historia, de quien no puede bajar los brazos y entregarse a la derrota, porque, como dice Jaime Roos, Artigas tuvo que enfrentar *calamidades*. Lejos de una *sustancia identitaria*, el vendedor ambulante surge *como vendedor ambulante* por el juego discursivo entre su palabra y la atribuida a Artigas y por los efectos suscitados.

De esta manera, la evocación de Artigas respalda la lucha cotidiana del vendedor ambulante, es decir, la *ánima* y, desde el pasado, la *ilumina*. Desde este punto de vista, la apelación a la voz de Artigas (a su lucha y a su obstinación en ella) remite a esas frases que *andan en la vuelta*, particularmente a su carácter sentencioso, cuando no, y al mismo tiempo, para algunos, preceptivo, juego de los enunciados gnómicos (sentencias didácticas) que, para el caso, organizan la vida particular del vendedor ambulante porque tienen la capacidad de definir una deontología para la vida en común. Extraídas adecuadamente las enseñanzas y hechas carne, el vendedor ambulante no puede hacer otra cosa que *seguir en la lucha*, no únicamente la suya, sino la de todos, la de los herederos de Artigas: el *hay que seguir* del discurso de Artigas desplaza la perseverancia del plano individual al plano colectivo y, además, le otorga el carácter de una obligación, de una necesidad, de una cuestión taxativa y perentoria. No se trata, pues, de una lucha personal que trajera aparejados ciertos beneficios colectivos, sino de una lucha inherentemente colectiva, cuyos principios son recogidos por el vendedor ambulante, quien se hace cargo de esa dimensión colectiva y la actualiza en el hoy uruguayo, definiendo una continuidad entre el ayer oriental y el hoy de su sacrificio cotidiano.

El *hay que seguir*, común, social, que evoca esa masa anónima conducida por Artigas, hace juego con el resto de la frase: *en la lucha*. Aquí, debemos destacar el hecho de que *en la lucha* es una expresión coloquial, doméstica: así, alguien se encuentra con un conocido y le pregunta “¿Cómo andás?” y recibe como respuesta: “Acá ando, en la lucha”, aun cuando esta persona no esté necesariamente en problemas

económicos, políticos, etc. La coloquialidad de esta expresión se articula perfectamente con la impersonalidad del *hay que seguir*: no podemos atribuirle las expresiones a nadie en particular, puesto que son empleadas por todo el mundo. No se trata, pues, de un *tengo que seguir en la lucha*, donde la expresión final recuperada de un decir social común, una especie de *doxa*, parece no acoplarse bien, desde este punto de vista, dada la primera persona.

Asimismo, el carácter doméstico de *en la lucha* evoca el ambiente igualmente doméstico, no letrado, del pueblo que, *siguiendo en la lucha*, seguía a Artigas. La masa social, o mejor, la masa popular en cuanto figura política, aparece en el discurso del vendedor ambulante como un elemento que le proporciona una particular dimensión política a su lucha: en efecto, el trabajo cotidiano que se dibuja como una pequeña epopeya personal apoyada en la pequeña epopeya colectiva de todos los mortales que, diariamente, deben también seguir en la lucha, parece emerger como un cuestionamiento al estado de cosas en el que vivimos.

[...] el *sentido* de una palabra, de una expresión, de una proposición, etc., no existe “en sí mismo” (es decir, en su relación transparente con la literalidad del significante), sino que está determinado por las posiciones ideológicas puestas en juego en el proceso social-histórico en el que las palabras, expresiones y proposiciones son producidas (es decir, reproducidas). (Pêcheux, 2016, p. 142)

Nada impide, pues, entender que *hay que seguir en la lucha*, en algún nivel de su consideración, funciona también como una crítica a la situación en la que vive el propio vendedor ambulante: el *seguir luchándola*, el no darse por vencido, aparece como una voz de resistencia en el medio de la rutina más plana y carente de *gracia* (en todos los sentidos de esta palabra) de la vida más común y corriente del vendedor. Así, en el escenario de un estado de cosas en el que, *sin más remedio*, hubo que salir a vender en los ómnibus, la resistencia se eleva como una no aceptación de dicho estado, actitud que encuentra su fundamento en la palabra y el legado del padre nuestro Artigas, aunque, de forma paradójica,

puede trasuntar, al mismo tiempo, una resignación al mundo en el que vivimos.

Como se ve, los efectos que produce el discurso no se reducen a la intención del sujeto locutor, quien no es ni fuente ni garantía primera y última del sentido de lo que se dice:

El sujeto, el sujeto que habla, no es amo y señor de lo que dice. En cuanto habla, en cuanto piensa que utiliza la lengua, en realidad es la lengua quien lo utiliza a él; en cuanto habla, siempre dice más de lo que quiere; y al mismo tiempo, siempre dice otra cosa. (Miller, 2015, p. 133)

Hay, pues, un gran Otro (el discurso de la *doxa* sobre Artigas, la tradición de las celebraciones, la escuela, etc.) que ampara y anima el decir del vendedor ambulante, cuya lucha se alimenta del legado artiguista conservado, por ejemplo, en las sentencias didácticas de los enunciados gnómicos planteados aquí como objetos *a*, enunciados que vienen de *otro mundo*, de un *más allá* de la historia), allí donde se aloja la figura de Artigas como el padre divino respecto del cual se define el tono mismo de la *orientalidad* y de la resistencia del vendedor ambulante (*su hijo*). De este modo, ese *otro lado* –el del mito, el del héroe intocado por las contingencias barrocas de la historia, incontaminado por las viles impurezas de los hombres comunes y corrientes que no están a su altura– es un lado religioso, canónico, como lo recuerda Reyes-Abadie (1994) en un manual escolar de uso extendido en la escuela uruguaya (*Historia del Uruguay*), citando al “Poeta de la Patria”, Juan Zorrilla de San Martín, cúspide del canon¹¹ literario oriental, al menos en la primera mitad del siglo xx:

En esa peripecia compleja, contradictoria y dramática, el pueblo oriental surge como entidad social, adquiere conciencia de constituir una unidad política y de la necesidad de ser dueño de su propio destino. Así lo dirán más tarde los jefes orientales, al gobierno de Buenos Aires, en oficio ya comentado: “celebramos el acto solemne, sacrosanto siempre, de una constitución social”.

11 Como un apunte no marginal, el *Diccionario de la lengua española* registra diecinueve acepciones para la palabra *canon*.

Artigas no defrauda esa esperanza. Tomó a su pueblo y “lo cargó en sus hombros de gigante” al decir del poeta de la Patria. (Reyes-Abadie, 1994, p. 180).

En efecto, todo parece indicar que solo la palabra de la epopeya está a la altura de las circunstancias para hablar de un personaje elevado y noble como Artigas y de un acontecimiento histórico de la misma naturaleza como el Éxodo del pueblo oriental, episodio referido en la cita (cfr. Aristóteles, 2003). Asimismo, esta palabra poética, es decir, no historiográfica, sustrae a Artigas del orden mundano de la historia, dando lugar a una sacralización en la medida en que lo vuelve indisponible a cualquiera, a su circulación, digámoslo así, por la vía pública, lugar de los anónimos, del pueblo (oriental). La naturaleza religiosa de este efecto del decir poético es patente: ella radica en que la religión “sustrae cosas, lugares, animales o personas del uso común y los transfiere a una esfera separada. No solo no hay religión sin separación, sino que toda separación contiene o conserva en sí un núcleo auténticamente religioso” (Agamben, 2013, p. 98).

Consecuentemente, las palabras del vendedor ambulante restituyen a Artigas al orden mundano de la circulación pública, callejera, digamos, de suerte que el prócer de los orientales queda disponible para cualquiera. El propio vendedor ambulante es una figura de ese *cualquiera* que *se ha hecho* de Artigas y lo ha puesto a circular en la cotidianidad más *vulgar*: sus palabras profanan la figura del héroe de los orientales, hecho que queda igualmente atestiguado en la expresión *en la lucha*, puesto que esta remite a ese orden doméstico en el que cualquier persona puede emplearla como una forma de lenguaje que no pertenece a nadie en particular, que está a disposición de todos, un todos que, ciertamente, aparece en el sentido genérico del *hay que seguir*.

Pero hay, todavía, una vuelta de tuerca más, para nada secundaria: las palabras del vendedor ambulante fueron proferidas en un ómnibus, medio de transporte, de circulación, *para todos*, la gente, el pueblo. Por tanto, el juego dialógico operado por el vendedor ambulante puede entenderse, sostenía,

como un acto profanatorio: Artigas pasa del orden sagrado en el que no está disponible para la gente corriente a la disponibilidad de la circulación de ese *todos* anónimo, propiamente vulgar. La conexión del vendedor ambulante con el padre de la patria recoge ciertos sentimientos que, para el caso, revierten en el reforzamiento de la imagen de Artigas que se ha ido construyendo, la imagen del que lucha por los intereses de los más pobres, que pone a disposición su vida por la felicidad de los más infelices, de aquellos que han sido cotidianamente oprimidos. En suma: “Hay que seguir en la lucha, como dijo Artigas” muestra, al mismo tiempo, subversión, reclamo (hoy y ayer) y reforzamiento de una manera de ver a Artigas (hoy, y también ayer).

Consideraciones finales

El análisis efectuado quiso poner de relieve el problema de la propiedad e impropiiedad del decir y los efectos de sentido que se producen cuando se le cede la palabra a otro, en conformidad con una teoría del sujeto que separa intenciones y resultados (efectos), que plantea la irreductibilidad del sentido a dichas intenciones. En la misma dirección, se quiso mostrar los diversos juegos que, a partir de una frase inexistente (y precisamente por inexistente), tienen lugar por y en la relación entre la voz del vendedor ambulante y la voz de Artigas, máxima figura nacional, juegos que se abren a múltiples lecturas, ninguna de ellas atribuible, al menos de forma transparente y directa, a las intenciones del hablante, cuyo discurso interrumpe, localmente, su propia homogeneidad en la evocación de las palabras del otro.

Desde este punto de vista, se puso en escena la dramatización de la conformación identitaria (en este caso, la identidad laboral) del sujeto hablante por los efectos de sentido que se producen en el cruce de dos enunciaciones, en el que una de ellas, evocando la otra, traza retroactivamente una hipótesis de inteligibilidad de la propia historia nacional, dentro de la cual se sitúa el vendedor ambulante como *uno más* de la larga tradición artiguista caracterizada por la lucha de los más humildes, de los

más pobres, de aquellos que, cotidianamente, tienen que salir a ganarse el pan con el sudor de su frente.

Referencias

- Agamben, G. (2013). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo Editora.
- Aristóteles (2003). Arte poética. En Aristóteles y Horacio, *Artes poéticas* (pp. 45-147). Visor.
- Atme, M. y Andacht, F. (2011). *El padre nuestro Artigas*. Montevideo: Estuario Editora.
- Authier-Revuz, J. (2011a). *Detenerse ante las palabras. Estudios sobre la enunciación*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Authier-Revuz, J. (2011b). Représentation et déplacement: la double (re)-contextualisation des “discours rapportés”. En E. A. Rodrigues, G. L. dos Santos y L. K. A. Castello-Branco (eds.), *Análise de discurso no Brasil. Uma homenagem a Eni Orlandi* (pp. 311-342). RG Editora.
- Authier-Revuz, J. (2019). Falta del decir, decir de la falta: las palabras del silencio. En J. Authier-Revuz, P. Henry y M. Arrivé, “Por más que Lacan lo diga”. *Una introducción al Análisis del Discurso* (pp. 99-130). Libretto.
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Cardozo-González, S. (2019). *Los nombres de la historia: la construcción mítica de Artigas y la Revolución Oriental en libros de texto de Historia y Ciencias Sociales de Uruguay (1980-2016). Un estudio del análisis del discurso de la Escuela Francesa*. [Tesis doctoral]. Universidad de la República Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Le Gaufey, G. (2013). *El objeto a de Lacan*. El Cuenco de Plata.
- Maia, C. (2018). *Obra poética*. Rebecka Linke Editoras.
- Miller, J.-A. (2011). *Extimidad*. Paidós.
- Miller, J.-A. (2015). *Seminarios en Caracas y Bogotá*. Paidós.
- Pêcheux, M. (2016). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica y filosofía*. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Reyes-Abadie, W. (1994). *Historia del Uruguay*. Rosgal.
- Žižek, S. (2009). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores.

Trascendencia y sacralidad implícitas en el lenguaje secular.

**Implicit
Transcendence**
and Sacredness in the
Secular Language

**Transcendência
implícita**
e sacralidade na
linguagem secular

Jean Paul Sarrazin* <https://orcid.org/0000-0002-8022-4674>.



Para citar este artículo

Sarrazin, J.P. (2021). Trascendencia y sacralidad implícitas en el lenguaje secular. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12594>

Artículo recibido
01•10•2020

Artículo aprobado
28•01•2021

* Doctor en Sociología, Universidad de Poitiers, Francia. Profesor investigador, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Correo: jean.sarrazin@udea.edu.co.

Resumen

Inscribiéndose en el debate sobre el devenir de la religión en una *era secular*, este artículo de investigación analiza las expresiones de religiosidad presentes en lenguajes comúnmente considerados seculares. Para esto, se recurre a una metodología cualitativa centrada en entrevistas no estructuradas, abiertas y en profundidad, realizadas en un conjunto de estudiantes universitarios. Los resultados muestran que, para los entrevistados, lo más importante en sus vidas es su *familia* y sus *metas*, dos conceptos relacionados con valores últimos que constituyen una religiosidad implícita propia de la modernidad. Se concluye que esta religiosidad se manifiesta a través de la sacralidad del yo y la trascendencia mediante el progreso, nociones que deben ser comprendidas en el marco de procesos generales como la desinstitucionalización, la individualización y la modernización reflexiva.

Palabras clave

sacralidades; individualización; secularidad; sociología de la religión; modernidad tardía

Abstract

Focusing on the debate regarding the transformations and the future of religion in a “secular age”, this research article analyzes expressions of religiosity in the languages conventionally considered to be secular. The investigation followed a qualitative methodology focused on unstructured, open and in-depth interviews carried out with a group of students. The results show that, according to the interviews, the most important things in life are “family” and their “own goals”, two concepts that are related to ultimate values which compose an implicit religiosity in late modernity. It is concluded that this religiosity is manifested through the sacredness of the self and the transcendence of progress, notions that must be understood within the framework of general, late-modern processes, such as deinstitutionalization, individualization and reflexive modernization.

Keywords

sacredness; individualization; secularity; sociology of religion; late modernity

Resumo

Inserida no debate sobre o futuro da religião em uma “era secular”, esta pesquisa analisa as expressões da religiosidade presentes em linguagens comumente consideradas seculares. Para isso, utiliza-se uma metodologia qualitativa com foco em entrevistas não estruturadas, abertas e em profundidade. Os resultados mostram que, para os entrevistados, o mais importante em suas vidas é sua “família” e seus “objetivos”, dois conceitos relacionados a valores últimos que constituem uma religiosidade implícita típica da modernidade. Conclui-se que essa religiosidade se manifesta por meio da sacralidade de si e da transcendência por meio do progresso, noções que devem ser compreendidas no marco de processos gerais como a desinstitucionalização, a individualização e a modernização reflexiva.

Palavras chave

sacralidades; individualização; secularidade; sociologia da religião; modernidade tardia

Introducción

En distintos países, al igual que en Colombia, se observa un aumento de las personas que se consideran ateas, agnósticas o no afiliadas a religión alguna, lo cual ocurre paralelamente a la disminución de adeptos al catolicismo que tradicionalmente ha prevalecido en este país (Beltrán, 2019, pp. 2-3). Si bien hay una evidente pérdida de poder de las instituciones religiosas tradicionales –particularmente de la Iglesia católica en América Latina– la secularización no debe confundirse con la desaparición progresiva de toda forma de religiosidad ni con *el crecimiento de la no creencia* (Parker, 2005, p. 36). Como señala Taylor (2007), las búsquedas de trascendencia no dejan de manifestarse en una *era secular*. El avance de la modernidad no significa la destrucción de lo religioso, sino su transformación y diversificación (Berger, 2014). Regionalmente, se reconoce que “los principales rasgos del fenómeno religioso son la inestabilidad, la emergencia constante de nuevas formas de organización y acción, su carácter híbrido y el sincretismo en los cultos y creencias” (Tejeiro, 2007, p. 39). Más allá de las expresiones organizadas, nuevas formas del creer se han desligado de la institucionalidad e incluso de la comunidad religiosa, un proceso que se conoce bajo el concepto de desinstitucionalización (Willaime, 1996).

Todo lo anterior se observa también en el contexto local de Medellín al que haremos referencia. Aunque inmerso en una región tradicionalmente católica (Londoño, 2004), dicho contexto vive más recientemente un declive de la práctica católica, el aumento de formas desinstitucionalizadas de religiosidad, así como un incremento en la pluralidad de creencias y la subjetivación de estas (Arboleda, 2005). En este contexto, la investigación sobre las nuevas formas que toma la religiosidad en la modernidad no debe limitarse a las encuestas con preguntas como, “¿cuál es su religión?”, o “¿a qué religión pertenece usted?”. “La adscripción religiosa ya no enmarca ni delimita las dinámicas creyentes de los individuos” (De la Torre, 2012, p. 218). Por demás, los creyentes no necesariamente se identifican con la categoría de *religión*. Así, podemos encontrar nuevos

musulmanes (Sarrazin y Rincón, 2015) o adherentes a iglesias pentecostales (Sarrazin y Arango, 2017) que niegan rotundamente pertenecer a una religión.

El rechazo por lo que convencionalmente se conoce como *las religiones* no significa que las prácticas y creencias de los sujetos estén desprovistas de elementos de religiosidad. Dichos elementos pueden encontrarse en personas que se declaran *no creyentes, ateas, agnósticas* o incluso *en contra de las religiones*. Investigar este tipo de realidades atiende llamados como el de Luckmann (1973), quien señaló que las formas no convencionales o institucionalizadas de religión han sido *invisibles* para las ciencias sociales. En la misma vía, aunque refiriéndose al caso latinoamericano, Frigerio (2018) señala que persiste una tendencia en la cual lo religioso se equipara a instituciones u organizaciones, y donde se confunde identidad con creencias; Parker (2008, p. 357), por su parte, critica lo que él llama un *enfoque eclesiocéntrico* que habría limitado la investigación de los fenómenos religiosos en contextos de modernización y secularización. Y es que, más allá de las instituciones, de las iglesias, de las identidades o de las categorías predefinidas de religión, desde Durkheim (1898) se reconoce que lo sagrado permea múltiples esferas sociales más allá de lo que comúnmente se conoce como *la religión*.

En el marco de desinstitucionalización, diversificación y transformación de los fenómenos religiosos, las creencias y prácticas de los sujetos toman formas inéditas e incluso utilizan lenguajes seculares. Las instituciones religiosas tradicionales, por supuesto, no dejan de existir, pero estas pueden devenir *reservorios de símbolos* (Hervieu-Léger, 1999) de donde se extraen elementos que se reinterpretan y combinan con otros símbolos propios de una modernidad secularista.

Lo religioso se ha venido transformando, se *disuelve y se filtra* –según las metáforas utilizadas por Bourdieu (2000, p. 104)– hacia distintos ámbitos supuestamente seculares, como la medicina, la psicología o las artes marciales. En efecto, diferentes investigaciones han mostrado la posibilidad de descubrir lo sagrado “en la ecología, en el deporte,

en la política o en los conciertos de *rock*” (Hervieu-Léger y Davie, 2010, p. 219). En esta línea se cuentan autores como Smart (1983), quien considera que ideologías como el humanismo o el nacionalismo pueden ser consideradas religiones. Igualmente, para Benthall (2008), el nazismo, el comunismo o ciertos movimientos artísticos del siglo xx son *para-religiones*. La misma noción de *desarrollo* propia de la modernidad contendría estructuras profundamente religiosas (Gaytán, 2010). Todo esto problematiza, evidentemente, la línea divisoria entre lo religioso y lo secular (Arnal y McCutcheon, 2013).

Las diferentes combinaciones y transformaciones de lo religioso, así como su presencia diseminada en distintos ámbitos considerados como seculares, nos invita a “buscar lo religioso fuera del dominio de la religión” (Latour, 2013, p. 291). En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuyo reto ha sido estudiar empíricamente y en poblaciones contemporáneas, las expresiones de religiosidad *diseminadas* en el lenguaje secular, es decir, una religiosidad expresada implícitamente en términos que no se asocian convencionalmente a las categorías de *religión* o *religiosidad popular*.

La dificultad que representa este reto conlleva a que el artículo contenga, en primer lugar, una metodología relativamente extensa en atención a sus particularidades y a sus características innovadoras. En un segundo momento, se presentan unas necesarias aclaraciones sobre un marco teórico-conceptual que también es bastante específico y adaptado a dicho reto. Luego se presentan los resultados de la investigación empírica, los cuales son discutidos y analizados en la sección posterior del artículo, a la luz de teorías sobre la individualización, la reflexividad o el progreso en la modernidad tardía.

Metodología

Para alcanzar el objetivo mencionado se planteó un estudio cualitativo y centrado en el análisis hermenéutico e inductivo de las narrativas producidas por la población. Estas narrativas se obtuvieron a través de entrevistas abiertas, en profundidad y

mínimamente estructuradas¹, durante las cuales se permitió a los participantes exponer sus puntos de vista en sus propios términos.

Como población de estudio se escogió de manera aleatoria una muestra de cuarenta estudiantes de la Universidad de Antioquia (sede Medellín), 20 hombres y 20 mujeres, cuyos verdaderos nombres no se presentarán aquí con el fin de preservar su derecho al anonimato. Estas personas son habitantes del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, y sus edades oscilan entre los 18 y los 26 años. El carácter aleatorio de la muestra nos llevó a entrevistar individuos que estudian carreras muy variadas (Ingeniería Ambiental, Ciencia Política, Licenciatura en Matemáticas, Biología, Filosofía, Ingeniería de Sistemas, etc.)². El lugar en que se realizaron las entrevistas fue la misma sede universitaria. Con algunas personas se realizaron dos entrevistas en distintos momentos del año. En promedio, cada individuo fue entrevistado durante 40 minutos aproximadamente; este tiempo varió dependiendo de su voluntad y disposición para hablar más o menos prolongadamente.

El hecho de haber tomado esta sede universitaria como único lugar de estudio indica claramente que la investigación no pretende plantear generalizaciones a propósito de la población estudiantil de la ciudad, la región o el país. La muestra solo permite demostrar la existencia de nociones de sacralidad y trascendencia en el lenguaje secular en un conjunto de personas, sin pretender que lo encontrado aquí sea representativo de una mayoría poblacional. Además, puesto que el estudio se orientó con el fin de profundizar en el lenguaje coloquial, no se buscó abarcar grandes poblaciones, y se priorizó la comprensión de las expresiones de cada individuo.

Por otro lado, el hecho de que el equipo de investigación conocía (desde hace varios años) el

1 Se siguió el modelo de la entrevista etnográfica propuesto por Guber (2001).

2 Una muestra poblacional del tamaño de la presente no permitiría identificar correlaciones entre las respuestas proporcionadas por los sujetos y variables como la carrera de estudios, el sexo o el estrato socioeconómico de residencia, razón por la cual esas variables no son analizadas detalladamente en este artículo.

espacio y las prácticas cotidianas de esta sede universitaria, facilitó el proceso de levantamiento de datos, así como la comprensión en profundidad de las narrativas de los sujetos, ya que el conocimiento del contexto de enunciación es un factor importante en la interpretación de los actos de habla (Guber, 2001).

Cabe mencionar de antemano que la universidad donde estudian estas personas es una institución pública y laica, cuyo proceso de secularización es particularmente notorio desde los años 1970 (Piedrahita, 2010). Su carácter público y su prestigio implican también que quienes logran acceder a un cupo como estudiantes son personas que se destacan por sus capacidades intelectuales con respecto al promedio de la población regional, especialmente aquellas proveniente de los estratos socioeconómicos medio y bajo, de donde proviene la mayoría de los entrevistados.

La pregunta guía para iniciar las entrevistas fue “¿Para usted qué es lo más importante en su vida?”. Este interrogante, en cuanto herramienta metodológica, se desprende de teorías como la de Paul Tillich (1971), según las cuales lo religioso, en el fondo, se refiere a cuestiones de *ultimate concern*, una expresión inglesa que puede traducirse aproximadamente como aquello que más importa a las personas. En el mismo sentido, Barker (2015) señala que, frente a la dificultad de establecer límites categóricos entre lo religioso y lo secular, los movimientos religiosos pueden identificarse como aquellos que se refieren a “las preguntas que más importan en la vida” (p. 805). Igualmente, McGuire (2008, p. 4) plantea que, más allá de las afiliaciones o las organizaciones religiosas, debemos focalizarnos en los individuos y las experiencias que ellos consideran como lo más importante en la vida. Por eso, las entrevistas realizadas para la presente investigación se centraron en la pregunta guía mencionada arriba, mientras que se evitó sistemáticamente hacer preguntas que utilizaran palabras convencionalmente asociadas a las religiones o a las religiosidades, tales como *fe*, *creencias* (o conjugaciones del verbo *creer*), *iglesia*,

dios(es), lo *sagrado(a)*, lo *sobrenatural*, la *trascendencia*, lo *espiritual*, etc.

A partir de la pregunta guía, se permitió que las personas hablaran libremente y se les pidieron ejemplos, profundizaciones o explicaciones sobre sus propias respuestas, retomando sus propios términos. Se buscó comprender en profundidad el sentido de sus expresiones, sus lógicas narrativas, las asociaciones conceptuales que realizaban espontáneamente, y se intentó llegar a las razones últimas y los valores últimos en sus argumentaciones. Cabe notar finalmente que la comprensión de las expresiones utilizadas por los entrevistados requirió de un conocimiento básico sobre el contexto sociocultural en el que viven. La pregunta guía no pretendía permitir el acceso directo e inmediato a una forma de religiosidad secular; son los argumentos mediante los cuales las personas explicaban y justificaban sus respuestas, los que permitieron identificar ciertas nociones de sacralidad y trascendencia, nociones que se explicarán en el siguiente apartado.

Sacralidad y trascendencia revisitadas. Necesarias aclaraciones sobre un marco teórico-conceptual

El desafío de estudiar empíricamente la presencia de aquellas formas de religiosidad transformada, disuelta y diseminada en ámbitos seculares implica cuestionar, primero que todo, la división analítica que hasta ahora ha prevalecido entre lo religioso y lo secular. Varios autores concluyen que dicha división tajante es una invención de la modernidad que debe ser historizada y deconstruida (Beyer, 2013; Latour, 2013; Van der Veer, 2013). Para Asad (1993, p. 53), lo religioso no simplemente penetra o puede penetrar las demás *esferas*, sino que es inseparable de ellas. Según Derrida (1996), en el mismo sentido,

[...] sería preciso disociar los rasgos esenciales de lo religioso como tal de aquellos otros que, por ejemplo, fundan los conceptos de lo ético, de lo jurídico, de lo político o de lo económico. Ahora bien, nada es más problemático que una disociación semejante. (p. 42)

Y es que la modernidad liberal y sus sociedades democráticas no pueden desligarse analíticamente de la matriz cristiana que les da origen (Beaman, 2013). Por eso, Arnal y McCutcheon (2013) señalan que en el ámbito conocido como *secular* es donde podemos encontrar las sacralidades de los modernos.

No se trata entonces de investigar un supuesto retorno de lo religioso (ya que este nunca se ha ido), ni la creciente importancia que toman las religiones en la esfera pública (Casanova, 1994), o el nacimiento de una era *postsecular* (Habermas, 2010). Se trata, en cambio, de entender lo religioso como un aspecto constitutivo de la vida cotidiana de las personas, aun de aquellas que, valga insistir, no se consideran como creyentes de una religión o adeptos a una religiosidad.

Como ya se advirtió, el planteamiento de esta investigación implica superar el “esquema categorial sobre el que se han establecido las ciencias sociales para comprender el fenómeno religioso” (Gaytán, 2010, p. 100). Pero, si se aborda lo religioso más allá de las religiones, e incluso lo religioso en lo secular, surge entonces la pregunta por una definición de religión que constituya una categoría analítica operacional para identificar lo religioso en las complejas realidades socioculturales modernas. En las ciencias sociales no existe todavía una definición de religión suficientemente clara, estable y consensual (Sarrazin, 2018), por lo que tampoco es evidente decidir cuál debe ser aquella categoría analítica necesaria para un estudio empírico como el propuesto en esta investigación.

Entre los autores más prominentes que han decidido abordar este tipo de retos, podemos citar a Edward Bailey (2010), quien hace varias décadas propuso el proyecto de estudiar la *religión secular*, concepto que más tarde prefirió reemplazar por el de *religión implícita*. Este autor asocia la *religión implícita* al concepto de *commitments*, el cual se entiende como aquello con lo cual las personas están profundamente comprometidas, que incide en sus preocupaciones e intereses, y tiene efectos que se extienden a diferentes facetas de sus vidas (Bailey,

2010, p. 272). Esta definición, aunque cumple con el objetivo de dirigir la mirada hacia los fenómenos religiosos por fuera de las religiones institucionalizadas o tradicionalmente conocidas como tales, no constituye una categoría analítica suficientemente clara, delimitada y específica (Schnell y Pali, 2013).

Una revisión de la amplia literatura en ciencias sociales de la religión permite identificar tres conceptos que frecuentemente se asocian a lo religioso: la sacralidad, la trascendencia y lo sobrenatural. En la medida en que cada uno de ellos sea definido con precisión y claridad, podrían constituir herramientas analíticas para el estudio empírico de la religiosidad difundida en ámbitos y lenguajes seculares. Para la presente investigación se tomaron los conceptos de sacralidad y trascendencia como categorías operativas, observando su presencia implícita en los discursos emitidos por la población estudiada.

A partir de Durkheim (1982), entendemos lo sagrado como un tipo de *cosas* (*choses* es la palabra francesa que utiliza el autor), entre las cuales podemos encontrar objetos, entidades, estados, seres animados o inanimados, etc. Estas cosas ocupan un lugar privilegiado en la jerarquía de lo existente (p. 33), y además son aisladas y protegidas mediante prohibiciones (p. 36); las cosas sagradas no deben ser destruidas ni cuestionadas de ninguna manera. Cabe aclarar que para Durkheim (1898) lo sagrado no necesariamente se limita al campo de las religiones institucionalizadas. Por ejemplo, para este autor, “la patria, la Revolución francesa [...], etc., son cosas sagradas para nosotros, las cuales no permitimos que sean tocadas” (p. 17).

En cuanto a la categoría de trascendencia, recurrimos a Luckmann (1973) para definirla como un *más allá* altamente valorado, un estado que se desea alcanzar, un horizonte que se persigue y que genera acciones consideradas como loables. Existen trascendencias sobrenaturales o imaginadas más allá de este mundo material, pero también puede haber *trascendencias de este mundo*; a las primeras, el autor las denomina *trascendencias expandidas*, y a las segundas, *trascendencias encogidas* (Luckmann,

2008, p. 147). Así, se ha notado que la noción de *trascendencia* puede estar presente en ideales de realización personal (trascender el yo actual para ser *otra persona*) o en las ideologías políticas que plantean trascender la realidad social actual (Luckmann, 1991, pp. 172-174).

Resultados. “Mi familia” y “mis metas” son “lo más importante en mi vida”

Aunque una investigación más convencional en estudios religiosos haría notar que, ante la pregunta guía, tres personas contestaron que lo más importante en sus vidas era “dios”, esta investigación propone una aproximación distinta que permite analizar el hecho de que la mayoría de las personas entrevistadas, es decir, 28 de ellas, respondieron que su familia es lo más importante en sus vidas. Esta respuesta –la más frecuente de todas– coincide con que la unidad familiar ha sido tradicionalmente importante en la sociedad antioqueña, tradición que fue inculcada por la Iglesia católica (Londoño, 2004). Al indagar directamente sobre las razones de esta respuesta, se obtuvieron afirmaciones como: “desde el principio de la vida [la familia] es como la que le da las bases a uno para todo”³; “la familia es el eje central de mi vida”⁴; la familia es “un apoyo”⁵; “un pilar”⁶; “la base que me ha sustentado toda mi vida”⁷; “es lo que realmente tengo, con lo que realmente cuento”⁸.

Cabe aclarar que la mayoría de estas personas aún vive con su familia, y que la madre es generalmente la principal figura familiar para estos individuos. Ella es admirada como una persona muy esforzada y trabajadora, quien con tesón y empeño alcanzó ciertos objetivos en la vida, como, por ejemplo, lograr que sus hijos estudiaran en la universidad.

3 Edwin, 14 de febrero de 2017.

4 Melissa, 4 de abril de 2017.

5 Valentina, 2 de abril de 2017; Jennifer, 10 de abril de 2017; John, 6 de mayo de 2017.

6 Luisa, 17 de marzo de 2017.

7 Esteban, 21 de junio de 2017

8 Stefany, 21 de mayo de 2017.

Al profundizar aun más sobre las razones por las cuales la familia es importante, se observa que esta es representada como un apoyo gracias al cual surge el individuo ante el mundo como una persona exitosa e independiente. “Mi mamá nos sacó adelante”⁹; “mi mamá siempre estuvo como totalmente ahí para nosotros, dispuesta, siguió, la luchó”¹⁰. A medida que avanzan las entrevistas, reaparece persistentemente un argumento de tipo utilitario: la importancia de la familia se justifica porque constituye un soporte útil para alcanzar las metas del yo.

De otro lado, cinco personas revelaron un dato importante al afirmar que la familia es la respuesta normalizada que *deberían* dar. Por ejemplo, “la familia... creo que eso es lo fundamental, y creo que, no sé, creo que todos lo tenemos por primero, ¿no?”¹¹. Otra persona dice: “por lo general todos decimos que es nuestra familia”¹². Se asume pues que “todos” consideran a la familia como lo más importante, y por eso se debe responder acorde. Alguien incluso se excusa anticipadamente por no responder que la familia es lo más importante en su vida. Algunas personas respondieron de manera indecisa, dubitativa, pronunciando frases como “quizás diría la familia”. Lo anterior permite inferir que se trata de una respuesta que corresponde más con las expectativas sociales que con el sentir personal.

Así, mientras que “la familia” es la primera respuesta en la mayoría de casos, el método de la entrevista abierta y en profundidad permite ahondar en el sistema de creencias y de valores de los sujetos, para así descubrir que esta respuesta encubre valores de mayor jerarquía para los individuos. Como vimos, la familia es un “apoyo” que, en el fondo, soporta algo que la supera en la “jerarquía de los seres” (retomando la expresión de Durkheim). En efecto, a medida que avanzan las entrevistas, la importancia de la familia es relativizada por algunas personas, quienes acotan, por ejemplo, que en un

9 Pedro, 11 de abril de 2017

10 Marcela, 4 de junio de 2017

11 Alfonso, 13 de junio de 2017.

12 Eduardo, 27 de abril de 2017.

futuro próximo querrán “hacer su vida” o “independizarse”, etapa en la cual lo más importante será “mi vida”. “La familia es algo fundamental, pero no me va a frenar en el momento en que ya no estén”¹³. Luego de esta etapa con la familia “me dedicaré mucho más a mis propias cosas; la familia a uno lo motiva mucho, pero hasta cierto punto”¹⁴. “Yo sé que más adelante me voy a independizar y ahí tengo que hacer mi propia vida”¹⁵. Estas expresiones ubican implícitamente al yo en el centro de las preocupaciones, al mismo tiempo que lo representan como un ser independiente y en movimiento.

Así, en momentos avanzados de las entrevistas, las personas terminan confesando abiertamente que lo más importante es el yo, aunque esta no sea la respuesta que, a su parecer, deberían dar ante los demás. “En un primer momento se me vino a la cabeza mi familia, pero pues, a lo último, yo creo que lo más importante debería ser uno mismo”¹⁶. “Parece egoísta decirlo, pero la verdad yo creo que uno mismo es lo más importante”¹⁷. “Mi familia y yo [...] y sin que suene egoísta, yo primero”¹⁸.

Después de “mi familia”, la respuesta más frecuente ante la pregunta guía fue “mis metas”, una idea que se repitió mediante expresiones equivalentes como “mis planes”, “mis proyectos”, “mis objetivos”, “mis sueños”. Cabe añadir que “alcanzar mis metas” fue una idea asociada explícita y directamente por cuatro personas a aquello que le da sentido a la vida. “Sin mis metas, la vida no tendría sentido”¹⁹. Al indagar más profundamente sobre las razones por las cuales sería importante alcanzar las metas, encontramos que ellas se perciben como peldaños de una escalera que conduce a estados últimos valorados positivamente e identificados mediante sustantivos muy abstractos como la “feli-

13 Natalia, 3 de junio de 2017.

14 Alejandro, 4 de marzo de 2017.

15 Jessica, 19 de marzo de 2017.

16 Esteban, 21 de junio de 2017.

17 Andrés, 3 de agosto de 2017.

18 Jennifer, 10 de abril de 2017.

19 Melissa, 4 de abril de 2017.

cidad”, la “plenitud”, la “tranquilidad”, la “realización personal” o la “satisfacción consigo mismo”.

En este contexto discursivo, la noción de *progreso* tiene un lugar preminente. Todos aquellos estados valorados positivamente y que mencionamos anteriormente, tienen relación con esta última noción. Ella aparece explícitamente en las entrevistas a través de las palabras “progreso” o “progresar” (en cualquiera de sus modos conjugados), pero más frecuentemente se manifiesta mediante metáforas como “avanzar” o “salir adelante”. Por demás, la vida se representa como una constante “carrera” en la cual el individuo “avanza” y el “motor” de dicho avance o progreso, como lo dijeron algunas personas, son las metas.

Las múltiples expresiones metafóricas utilizadas por los individuos (“el motor de mi vida”, “avanzar”, “salir adelante”) no son simples adornos retóricos, sino que constituyen dispositivos lingüísticos mediante los cuales se difunden tácitamente esquemas valorativos (Sarrazin, 2015, p. 155). Estas metáforas se naturalizan o devienen *metáforas muertas* (Ricoeur, 1997), pues dejan de ser percibidas como expresiones metafóricas y se incorporan a esquemas normalizados de concebir el mundo, incidiendo en la orientación de los comportamientos (Sarrazin, 2015, p. 156). En efecto, se observa que aquellas metáforas como “avanzar” o “salir adelante” forman parte de un “sentido de la vida” y motivan las acciones de los individuos.

De otro lado, este anhelo de avance o de progreso implica también un enfático rechazo al *conformismo*. “Uno no debe conformarse con las cosas”²⁰, “hay que salir de la zona de confort”²¹, son ideas evocadas al argumentar la importancia de “mis metas”. El avance del yo está relacionado con una actitud de inconformidad frente a las situaciones actuales. Esta actitud, a su vez, se vincula con la *superación personal* a la cual se accede, entre otras, mediante la educación. Así, la mayoría de personas mencionaron el conocimiento (aquel adquirido en su condición de

20 Alejandro, 4 de marzo de 2017; Tatiana, 13 de abril de 2017.

21 Wilson, 26 de abril de 2017; Stefany, 21 de mayo de 2017.

estudiantes universitarios) como algo importante, y se refirieron a este como una *herramienta* útil para salir adelante o realizarse.

De manera complementaria, surgió reiteradamente en las entrevistas el tema de “preocuparse por uno mismo” o “cuidarse”. Debemos recordar, con Foucault (1996), que el cuidado del sí ha tenido, a lo largo de la historia, sentidos, valoraciones connotaciones y finalidades muy distintas, dependiendo del momento y el grupo social. En el caso de la población estudiada, primó el sentido del cuidado de sí como un medio necesario para ser una persona más productiva y así progresar. Dentro de las acciones que el yo debe emprender bajo el lema de *cuidarse*, encontramos, por supuesto, medidas relativas a la salud, como *hacer ejercicio, comer bien, ir al médico*, todo lo cual permitiría *salir adelante*. Así, el valor de la salud es instrumental y está supeditado al valor de las metas.

Discusión. ¿Una religiosidad propia de la modernidad tardía?

Como señala Beltrán (2019, p. 18), la realización de estudios universitarios, así como el “mayor acceso de la población a nuevas fuentes de información, gracias a la globalización de las comunicaciones, y de manera particular, a la masificación de la internet”, estarían relacionados con el aumento reciente de ateos, agnósticos y personas sin religión entre la población colombiana. Adicionalmente, recordemos que la Universidad de Antioquia se ha caracterizado por ser un espacio particularmente secularizado en el contexto regional, por lo que se reproduce allí un distanciamiento ideológico con respecto a la institución religiosa dominante, a saber, la Iglesia católica (Piedrahita, 2010).

Por todo lo anterior, la población joven y universitaria se estaría alejando de las formas más tradicionales e institucionalizadas de religión. Pero estas últimas no son las únicas que han perdido popularidad en las nuevas generaciones. Las tendencias a rechazar lo instituido, a disolver lo *sólido* (Bauman, 2002), parecen ser muy propias de la modernidad tardía. Estas tendencias se evidencian también

en la poca atracción que ejercen actualmente los grandes discursos ideológicos que se estructuraron en siglos pasados. Así, Martín-Barbero (2000, p. 31) encuentra un cierto *emborronamiento de las ideologías* entre los jóvenes en Colombia. Sin embargo, aunque se pueda decir que estas personas *ya no creen* ni en las religiones ni en las ideologías, lo que esta investigación permite notar es que permanece de manera clara en la población la creencia en el progreso personal, la cual constituye el núcleo de una ideología muy estructurada, con suficiente *solidez* (siguiendo con la metáfora utilizada por Bauman) como para considerarla como una institución, y con características profundamente religiosas, como veremos.

Por un lado, la importancia del progreso personal es una idea que resulta incuestionable para los sujetos, es parte de un dogma que equivale a los dogmas religiosos. En efecto, de acuerdo con Durkheim (1898), “la opinión pública no tolera fácilmente que se cuestione la superioridad moral de la democracia, la realidad del progreso, la idea de igualdad, así como los cristianos no permiten que se cuestionen sus dogmas fundamentales” (p. 17, traducción libre del original en francés). Por otro lado, la noción de progreso personal se enmarca en el proceso de individualización que se ha instituido en la modernidad y no hace sino reforzarse con el paso del tiempo (Beck, 2009). Este proceso se basa en un principio netamente religioso: la sacralización del yo²². En efecto, siguiendo con Durkheim y su definición de lo sagrado, encontramos acá que el yo es un ser sagrado puesto que su existencia es puesta *aparte* en la medida en que no se toca, no se cuestiona, y se le atribuye una posición suprema en la jerarquía de los seres.

Cabe aclarar que la individualización no debe confundirse con la emancipación de los individuos más allá de las ideologías socialmente construidas (Bauman, 2002). Se trata más bien de un proceso histórico en el cual se ha venido reforzado la idea de un yo libre e independiente, cuya prioridad suprema

22 Sobre la sacralización del yo en la actualidad, ver Aupers y Houtman (2010, p. 12).

es preocuparse constantemente por sí mismo, por su desempeño y su realización. El sujeto se rinde tributo y se preocupa por su progreso tanto como los sujetos religiosos le rinden tributo a un dios u otro ser sagrado. Y esto implica, como en las más estrictas religiones, la observancia de reglas y la realización de sacrificios. Aquella *libertad personal* para progresar individualmente conlleva una vigilancia del individuo sobre sí mismo de acuerdo con estándares que, aunque el sujeto considera como propios, obedecen a estrictos esquemas socioculturales.

El sujeto *libre* debe construirse a sí mismo. Se trata de la “activación reflexiva de la identidad del yo” (Giddens, 2000, p. 49). Este *yo reflexivo* que se evalúa a sí mismo permanentemente y hasta en los mínimos detalles de la cotidianidad, tiene algunas de sus raíces en la Reforma protestante (Beck, 2009, p. 23), pero se ha venido difundiendo globalmente en las últimas décadas (Giddens, 2000). En este orden, el individuo funge como el *detective de sí mismo* (Beck, 2009, p. 23) y mide constantemente su progreso, felicitándose o castigándose en función de los resultados. La incisiva vigilancia del yo bajo este proceso de *modernización reflexiva* (Beck, Giddens y Lash, 2001) implica la existencia de una estricta normatividad que ha sido interiorizada subjetivamente. Delory-Momberger (2015) llama a esta condición el *individualismo normativo*, el cual está asociado a la obligación de autorrealización.

El imperativo de realización personal hace que el sujeto perciba su vida como una empresa que él mismo debe gerenciar, racionalizando sus decisiones en función de sus objetivos empresariales (“mis metas”, en palabras de los entrevistados), regulando sus vínculos sociales (“mi familia”, por ejemplo) en función de la ganancia y el interés (Benasayag, 2004, p. 28). La promesa moderna de una libertad individual se convierte en una *obligación de hacer su propia vida* y alcanzar, por su propia cuenta, el éxito personal. Aquella obligación, en el marco de la individualización, implica también que “el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso recaen primordialmente sobre los hombros del individuo” (Bauman, 2002, p. 13). En efecto, entre la

población estudiada, las personas dicen sentir una fuerte *presión* por alcanzar el éxito (como si de una empresa se tratara), lo cual se expresa también al lamentarse enfáticamente por el *estrés* que sienten ante eventuales frustraciones o fracasos.

De otra parte, recordemos que el individuo no debe conformarse, debe buscar siempre *algo más*, debe ir *más allá*. El progreso -aunque aparentemente un concepto propio de la modernidad secular- es la expresión contemporánea de la noción religiosa de *trascendencia*. Sin embargo, en la actualidad, esa noción de trascendencia ya no se imagina en otro mundo inmaterial o en una dimensión sobrenatural, como ocurre en ciertas doctrinas religiosas. Aunque heredera de la trascendencia cristiana, se trata, más bien, de una trascendencia intramundana y *encogida*, al decir de Luckmann (2008). La trascendencia de estos sujetos modernos se imagina como un estado que se puede alcanzar en esta vida y luego de un proceso de transformaciones. En reemplazo de los grandes relatos que prometen utopías colectivas, lo que encontramos es el anhelo por alcanzar individualmente estados tan generales y abstractos como *la plenitud* o *la realización personal*.

Se trata entonces de trascender la situación actual para alcanzar aquellos estados, los cuales son una forma trasmutada y contemporánea de *salvación*, de acuerdo con Hervieu-Léger y Davie (2010, p. 237). Una vez alcanzado ese *más allá*, el individuo asume que se encontrará la salvación. Aunque los sujetos no utilicen el concepto de salvación, sí expresan el deseo de sentirse libres de todas las penurias, carencias o necesidades insatisfechas que viven en el presente y/o que han experimentado en el pasado (recuérdese que la mayoría de estas personas proviene de estratos socioeconómicos bajos). Ello lo expresan al hablar de un anhelado futuro en el cual estarán, por fin, “tranquilos”, “libres de problemas”, “realizados” y “plenos”.

Esta forma contemporánea de salvación no se imagina más allá de la muerte, sino como un estado que se podría alcanzar en esta vida gracias a los esfuerzos, al trabajo esmerado y disciplinado. De acuerdo con los estudiantes, para alcanzar las

metas se necesita “disciplina” y “sacrificio”, hay que “luchar”, “trabajar duro” y “esforzarse todos los días por ser mejor”. Esta lógica coincide, en parte, con lo que Weber (1969) llamó un *ascetismo laico* propio del *ethos* moderno. El asceta busca la salvación por medio de su acción en el mundo, y el ascetismo actual imagina el anhelado estado de salvación también en este mundo.

Sin embargo, el ascetismo no es un concepto analítico enteramente apropiado para entender la lógica que vemos actualmente en la población. Los estudiantes entrevistados en ningún momento se refieren a la abstinencia o renuncia de los placeres, nociones estas que definen el concepto de ascetismo. La abstinencia fue, sin duda, un valor importante en la modernidad descrita por Weber, pero hoy se incentiva la búsqueda de placeres a través del consumo de bienes y servicios diversos, un hedonismo que, como Campbell (2005) señala, nunca fue considerado por Weber.

En la población estudiada se manifiesta la esperanza de alcanzar la realización o la plenitud total, estados tan anhelados como desconocidos, pero que son esenciales para legitimar simbólicamente el sacrificio y el esfuerzo que implican progresar. Sin embargo, como señala Benjamin (2014) a propósito del capitalismo como religión, acá no hay *redención* posible, ya que pervive un sentimiento de *deuda*²³ en los *creyentes*. Como las mismas personas entrevistadas aseguran, “uno no debe conformarse”, lo cual hace que la persecución de metas sea infinita. No hay, en efecto, redención posible, y el individuo se siente en deuda permanente frente a la posibilidad de avanzar o progresar siempre más. Cualquier estado de satisfacción es seguido por el afán de continuar. De hecho, la satisfacción y el placer se convierten rápidamente en un sentimiento de culpa por “quedarse estancado”, “en la zona de confort”, por ser “conformista”, como mencionan algunos de los estudiantes. Se trata de no conformarse, anhelar siempre un *más allá*, continuar evolucionando, ascendiendo, trascendiendo. Esta es una trascenden-

23 La palabra en alemán utilizada por Benjamin es *Schuld*, la cual se traduce como “deuda” y también como “culpa”.

cia indefinida que se presenta como trascendencia alcanzable.

En la población hemos observado que no hay un objeto en particular que todas las personas quieran alcanzar. Las metas de unas personas (“ser abogada” o “tener mi propia empresa”) no son iguales a las metas de otras personas (“comprar una casa” o “ser ministra del medio ambiente”). En realidad, lo que es común para estas personas no es el objeto que persiguen, sino el *ethos* de la búsqueda, del avance, del progreso. Como vimos, la expresión más común al respecto es la de “ir para adelante”, una metáfora totalmente abierta y ambigua que no precisa una acción en particular, mucho menos un objetivo específico. Por eso, no podemos afirmar que esos objetivos sean sagrados. Las metas pueden variar y son, en todo caso, pasajeras, ya que siempre hay que dejarlas atrás para ir en busca de otras. Una aparente pluralidad e individualización de los objetivos específicos (como expresión de una supuesta libertad y autonomía individual) esconde que el imperativo social es el construirse a sí mismo como un ser exitoso que nunca se detiene, que desea siempre más.

Vemos acá nuevamente un *yo reflexivo* (Beck, 2009; Giddens, 2000) que se supervisa, se mide y se exige a sí mismo, pero la obligación de ir siempre *más allá* (obligación de trascendencia) implica además la obligación de desear incesantemente. Este deseo permanente es una pieza fundamental de la sociedad de consumo en la que vivimos, como lo señaló Baudrillard (2009). Žižek (2006) insiste en que el deseo –y más específicamente el *deseo de desear*– es efectivamente funcional al capitalismo tardío. Bajo esta lógica dominante, es importante seguir deseando, el deseo no se debe extinguir, por lo que no debe haber una satisfacción definitiva o un estado del que ya no se quiera salir. Localmente aquel deseo de desear se manifiesta en la población estudiada como el deseo de avanzar: es un deseo que no se limita a un objeto específico, sino un deseo que debe renacer, que debe reproducirse. El sujeto se supervisa de manera que su desear nunca se apague. Este deseo es fundamental para hacer progresar al ser sagrado que es el yo. Y así como

Žižek (2006) nos muestra que bajo el capitalismo actual se sanciona a quien no desea, localmente se observa un rechazo visceral al “estancamiento” o al “conformismo”.

Conclusión

Al ahondar en los significados, los valores y las razones últimas que están detrás de las afirmaciones de los individuos, se encuentra que la familia adquiere importancia porque le brinda al yo un soporte y la posibilidad de alcanzar sus propias metas. En este orden de ideas, el yo se presenta como un ser separado y con un lugar central y privilegiado en la jerarquía de los seres, incluso por encima de la familia; además, su existencia e importancia son incuestionables y hay una serie de medidas o normas dirigidas a su cuidado y preservación. Se trata, en efecto, de una *cosa sagrada*.

Por otro lado, en esta investigación hemos notado que la trascendencia no necesariamente se extrae de los marcos referenciales tradicionalmente llamados *religiosos*. Asimismo, la salvación se expresa en un lenguaje secular a través de nociones como *plenitud*, *éxito* o *realización personal* y se alcanzaría mediante el trabajo, la disciplina, el esfuerzo, la educación, etc.

De acuerdo con Taylor (2007), el *marco de inmanencia* de nuestra *era secular* es insuficiente para garantizar una sensación de plenitud (*fullness*) en la vida personal. Dicha plenitud, en cambio, se encontraría en un *marco de trascendencia*, el cual no ha dejado de existir, subraya Taylor, en el mundo moderno. En las entrevistas se observa que la noción de progreso personal es parte fundamental de un marco de trascendencia expresado en un lenguaje secular. En efecto, las metas se representan como medios para alcanzar un *más allá* idealizado. Aunque se trate de una trascendencia *encogida*, esta cumple una función similar a cualquier otro tipo de trascendencia, ya que motiva las acciones de los sujetos y justifica sus sacrificios o sus luchas.

Los mismos sujetos reconocen que no tienen prueba alguna de que la felicidad, la satisfacción o la plenitud puedan ser alcanzadas luego de haber progresado o “avanzando”. Se trata entonces de

una trascendencia que, aunque imaginada en este mundo (o intramundana), nunca deja de estar en un mundo puramente imaginario. De otro lado, en este sistema de creencias es prioritario buscar siempre algo más. Paradójicamente, esto imposibilita alcanzar los estados de tranquilidad, plenitud o satisfacción que los mismos sujetos dicen anhelar. Se trata pues de un modo de trascendencia que obliga a los individuos a seguir “avanzando”, “sacrificándose”, “luchando” indefinidamente. Aunque la eventual plenitud o la realización personal son la justificación simbólica de semejantes sacrificios y luchas, el principio rector es el avance en sí mismo, un principio que depende de la reaparición incesante del deseo. Cuando se consideran estas características generales de una religiosidad implícita, es inevitable concluir que ella es funcional a la sociedad de consumo y, por tanto, al capitalismo tardío. Estas personas parecen ser fieles a un lema publicitario muy usado por las empresas, y especialmente por los bancos: “nunca dejes de soñar”.

Tenemos entonces en la sacralidad del yo y en la trascendencia del progreso los elementos propios de una religiosidad implícita presente entre los jóvenes estudiantes. No se trata simplemente de afirmar que la religiosidad sobrevive a pesar del avance de la modernidad, sino de señalar el advenimiento de una forma de religiosidad transformada que está intrínsecamente ligada al proceso de individualización, la modernidad liberal y el capitalismo tardío.

Estas manifestaciones de religiosidad son aun invisibles para un amplio sector de la academia. En efecto, la mayoría de estudios sobre la religión en el pasado se han basado en el enfoque eclesiocéntrico y en las identidades religiosas convencionales (catolicismo, protestantismo, pentecostalismo, etc.). Es innegable que la sacralidad y la trascendencia se manifiestan en ámbitos de la cultura que no son considerados como religiosos, pero es necesario replantear los marcos teóricos y metodológicos de manera que podamos identificar y comprender esas nuevas manifestaciones en la cotidianidad de las subjetividades.

Referencias

- Arboleda, C. (2005). *La religiosidad del joven universitario de Medellín*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arnal, W. y McCutcheon, R. (2013). *The sacred is the profane. The political nature of 'religion'*. Oxford University Press.
- Asad, T. (1993). *Genealogies of religion. Discipline and reasons of power in christianity and islam*. Johns Hopkins University Press.
- Aupers, S. y Houtman, D. (2010). Religions of modernity relocating the sacred to the self and the digital. En S. Aupers y D. Houtman (eds.), *Religions of modernity relocating the sacred to the self and the digital* (pp. 1-30). Brill.
- Bailey, E. (2010). Implicit Religion. *Religion*, 40, 271-278.
- Barker, E. (2015). New religious movements. En N. Smelser y P. Baltes (eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 805-808). Elsevier.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beaman, L. (2013). Battles over symbols: The 'religion' of the minority versus the 'culture' of the majority. *Journal of Law and Religion*, 28(1), 67-104.
- Beck, U. (2009). *El Dios personal. La individualización de la religión y el "espíritu" del cosmopolitismo*. Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial.
- Beltrán, W. (2019). Aportes a la comprensión de la increencia en Colombia. *Theologica Xaveriana*, 188, 1-24. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx69-188.acic>
- Benasayag, M. (2004). *Le mythe de l'individu*. La Découverte.
- Benjamin, W. (2014). *El capitalismo como religión, seguido de fragmento teológico-político*. Madrid: La Llama.
- Benthall, J. (2008). *Returning to religion: why a secular age is haunted by faith*. I. B. Tauris.
- Berger, P. (2014). *The many altars of modernity. Toward a paradigm for religion in a pluralist age*. De Gruyter.
- Beyer, P. (2013). Questioning the secular/religious divide in a post-Westphalian world. *International Sociology*, 28(6), 663-679. <http://dx.doi.org/10.1177/0268580913507070>.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Campbell, C. (2005). *The romantic ethic and the spirit of modern consumerism*. Alcuin Academics.
- Casanova, J. (1994). *Public religions in the modern world*. University of Chicago Press.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Derrida, J. (1996). Post-scriptum. En J. Derrida y G. Vattimo (eds.), *La religión* (pp. 37-106). PPC.
- De la Torre, R. (2012). *Religiosidades nómadas*. CIESAS.
- Durkheim, É. (1898). De la définition des phénomènes religieux. *Année Sociologique*, 2, 1-28.
- Durkheim, É. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Frigerio, A. (2018). ¿Por qué no podemos ver la diversidad religiosa?: cuestionando el paradigma católico-céntrico en el estudio de la religión en Latinoamérica. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 51-95.
- Gaytán, F. (2010). La incierta mirada hacia lo sagrado. Sociedad moderna, individuo y religión. En D. Gutiérrez-Martínez (ed.), *Religiosidades y creencias contemporáneas. Diversidad de lo simbólico en el mundo actual* (pp. 95-127). El Colegio Mexiquense.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Habermas, J. (2010). *An awareness of what is missing: faith and reason in a post-secular age*. Cambridge: Polity Press.
- Hervieu-Léger, D. (1999). *Le Pèlerin et le converti: la religion en mouvement*. Flammarion.
- Hervieu-Léger, D. y Davie, G. (2010). El despliegue espiritual de los nuevos movimientos religiosos. En D. Gutiérrez-Martínez (ed.), *Religiosidades y creencias contemporáneas. Diversidad de lo simbólico en el mundo actual* (pp. 215-240). El Colegio Mexiquense.
- Latour, B. (2013). *Investigación sobre los modos de existencia. Una antropología de los modernos*. Paidós.

- Londoño, P. (2004). *Religión, cultura y sociedad en Colombia, Medellín y Antioquia 1850-1930*. Fondo de Cultura Económica.
- Luckmann, T. (1973). *La religión invisible*. Sigüeme.
- Luckmann, T. (1991). The new and the old in religion. En P. Bourdieu y J. Coleman (eds.), *Social theory for a changing society* (pp. 167-182). Westview Press.
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y sociedad. Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Trotta.
- Martín-Barbero, J. (2000). Cambios culturales, desafíos y juventud. En L. E. Carvajal (ed.), *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud* (pp. 21-50). Corporación Región.
- McGuire, M. (2008). *Lived religion: faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.
- Parker, C. (2005). ¿América Latina ya no es católica? Pluralismo cultural y religioso creciente. *América Latina Hoy*, 41, 35-56.
- Parker, C. (2008). Mentalidad religiosa post-ilustrada: creencias y esoterismo en una sociedad en mutación cultural. En: A. Alonso (ed.), *América Latina y el Caribe. Territorios religiosos y desafíos para el diálogo* (pp. 337-364). Clacso.
- Piedrahita, O. (2010). *Proceso de secularización en la Universidad de Antioquia 1968-1998*. [Tesis de maestría en antropología]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (1997). *La métaphore vive*. Seuil.
- Sarrazin, J. P. (2015). Aportes para el estudio empírico de los valores y su difusión social. *Virajes: Revista de Antropología y Sociología*, 17(1), 135-158.
- Sarrazin, J. P. (2018). Religión: ¿sabemos de lo que estamos hablando? Examen sobre la viabilidad de una categoría analítica para las ciencias sociales”. *Criterio Libre*, 16(29), 67-84.
- Sarrazin, J. P. y Arango, P. (2017). La alternativa cristiana en la modernidad tardía. Razones de la migración religiosa del catolicismo al pentecostalismo. *Folios*, 46, 41-54.
- Sarrazin, J. P. y Rincón, L. (2015). La conversión al islam como estrategia de cambio y diferenciación en la modernidad. *Revista de Estudios Sociales*, 51, 132-145.
- Schnell, T. y Pali, S. (2013). Pilgrimage today: the meaning-making potential of ritual. *Mental Health, Religion & Culture*, 16(9), 887-902.
- Smart, N. (1983). *Worldviews*. Charles Scribner's Sons.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, Harvard University Press.
- Tejeiro, C. (2007). La investigación social del fenómeno religioso en Colombia. En C. Tejeiro, F. Sanabria y W. Beltrán (eds.), *Creer y poder, hoy* (pp. 29-59). Universidad Nacional de Colombia.
- Tillich, P. (1971). *En la frontera*. Studium.
- Van der Veer, P. (2013). *The modern spirit of Asia. The spiritual and the secular in China and India*. Princeton University Press.
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Península.
- Willaime, J. P. (1996). Dinámica religiosa y modernidad. En G. Giménez (ed.), *Identidades sociales y religiosas en México* (pp. 47-65). Instituto Francés de América Latina – Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Žižek, S. (2006). *El títere y el enano: el núcleo perverso del cristianismo*. Paidós.

La relación música-lengua materna en los principios metodológicos de Edgar Willems y Shinichi Suzuki

**Music-
Mother tongue**
Relationship in the
Methodological
Principles of
Edgar Willems and
Shinichi Suzuki

**A relação
música- língua**
mãe nos princípios
metodológicos de
Edgar Willems e
Shinichi Suzuki

Narciso José López García* <https://orcid.org/0000-0002-5665-5263>

María del Valle De Moya Martínez** <https://orcid.org/0000-0003-4701-4963>

Raquel Bravo Marín*** <http://orcid.org/0000-0001-5809-7739>



Para citar este artículo

López García, N., Moya Martínez, M. y Bravo Marín, R. (2021). La relación música-lengua materna en los principios metodológicos de Edgar Willems y Shinichi Suzuki. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11512>

* Doctor en Didácticas Específicas-Educación Musical de la Universidad de Málaga, España. Profesor Asociado del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Educación, Universidad Castilla-La Mancha, Albacete, España.

Correo: narcisojose.lopez@uclm.es

** Titulada Superior en Musicología y en Lenguaje Musical del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, España y Profesional de Piano y Superior de Pedagogía Musical del Conservatorio Superior de Música, Madrid, España. Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Educación, Universidad Castilla-La Mancha, Albacete, España

Correo: mariavallede.moya@uclm.es

*** Máster en Humanidades, Cultura y Sociedad de la Universidad Castilla-La Mancha, España. Profesora Asociada del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Educación, Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete, España.

Correo: raquel.bravo@uclm.es

Artículo recibido
28•03•2020

Artículo aprobado
28•01•2021

Resumen

La música, el lenguaje y sus relaciones como procesos de comunicación han sido objeto de numerosos estudios; lingüistas, musicólogos y pedagogos musicales de prestigio internacional se han dedicado a investigar las conexiones entre ambas disciplinas, sus paralelismos y sus divergencias. Este artículo de investigación se ha centrado en recoger las ideas de dos de las grandes figuras de la pedagogía musical, Edgar Willems y Shinichi Suzuki, y en exponer sus teorías relacionadas con la importancia del aprendizaje de la música y su desarrollo ligado al aprendizaje y desarrollo de la lengua materna. Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda, selección y análisis de información y documentación existente sobre este asunto con la finalidad de recoger, poner en valor, divulgar y clarificar todos aquellos aspectos presentes en ambas pedagogías musicales relacionados como la interrelación entre el aprendizaje musical y el aprendizaje de la lengua. Finalmente, se presentan las conclusiones generales derivadas de la investigación llevada a cabo en las que se pone de manifiesto dicha interrelación y se valoran las conexiones entre ambos sistemas de comunicación.

Palabras clave

educación musical; lengua materna; método Willems; método Suzuki

Abstract

Music, language and their relationships as communication processes have been the subject of numerous studies where linguists, musicologists and musical educators have been dedicated to investigate the connections between the two disciplines, their similarities and divergences. This research article has focused on collecting the ideas of two of the great figures of Musical Pedagogy, Edgar Willems and Shinichi Suzuki, where their theories on the importance of music learning and its development linked to learning and developing mother tongue are exposed. In methodological aspects this text has carried out a search, selection and analysis of existing information on this matter, collecting, valuing, disclosing and clarifying all those aspects present in both musical pedagogies. One of these features is the interrelationship between musical and language learning. Finally, the general conclusions arising from the investigation are carried out, showing the interrelationship and the connections between the two communication systems assessed.

Keywords

music education; mother tongue; Willems method; Suzuki method

Resumo

A música, a linguagem e suas relações como processos de comunicação têm sido objeto de inúmeros estudos. Linguistas, musicólogos e pedagogos de renome se dedicaram a investigar as vinculações entre as duas disciplinas, suas semelhanças e suas diferenças. Este artigo de pesquisa concentrou-se em coletar as ideias de duas das grandes figuras da Pedagogia Musical, Edgar Willems e Shinichi Suzuki, e em expor suas teorias relacionadas à importância da aprendizagem da música e seu relacionamento com a aprendizagem e o desenvolvimento da língua materna. Para isso, foi realizada uma pesquisa, seleção e análise da informação e documentação existentes sobre esse assunto, a fim de coletar, aperfeiçoar, divulgar e esclarecer todos os aspectos presentes nas pedagogias musicais relacionadas, como a inter-relação entre a aprendizagem musical e dos idiomas. Finalmente, são apresentadas as conclusões gerais derivadas das pesquisas realizadas, nas quais essa inter-relação manifesta-se, e são avaliadas e valorizadas as conexões entre os dois sistemas de comunicação.

Palavras chave

educação musical; língua materna; método Willems; método Suzuki

Introducción

Estudios recientes indican que la música y el lenguaje comparten una red de procesamiento sintáctico común, abriendo camino a la posibilidad de que la activación de representaciones en el dominio musical facilite el procesamiento de representaciones paralelas en el dominio del lenguaje y viceversa.

En esta línea, un buen número de investigaciones se han centrado en buscar y analizar las coincidencias entre el aprendizaje musical y el aprendizaje del lenguaje en niños en edades tempranas. Para ello, se ha recurrido al terreno de la psicología del desarrollo y de la psicología de la música, lo que ha servido para encontrar tanto paralelismos como divergencias necesarias, entre otros aspectos, para comprobar la existencia de una escala evolutiva similar entre ambos aprendizajes, así como la presencia de características divergentes derivadas de los condicionantes propios y específicos de cada uno de estos dos sistemas significantes.

En las áreas de conocimiento directamente relacionadas con la música, expertos de la talla de Theodor Adorno o Enrico Fubini, entre otros, han dedicado gran parte de sus investigaciones a estudiar las conexiones entre música y lenguaje. Así, para Fubini (2004), las semejanzas radican en la organización sintáctica del material sonoro y, por tanto, en el aspecto discursivo de la música. Por su parte, Adorno (1997, 2000) señala que tanto lenguaje como música son sistemas significantes, característica que constituye uno de los fundamentos de su interconexión ya que, al igual que el lenguaje, la música comprende una lingüística y una sintaxis y, por tanto, es poseedora de la capacidad de transmitir un contenido.

Profundizando en este asunto, Eisner (2013) afirma que la música es semejante al lenguaje en cuanto sucesión temporal de sonidos articulados. Además, esta está formada por frases, periodos, puntuaciones, lo que pone de manifiesto la existencia de una organización sintáctica del material sonoro, condición *sine qua non* para que la música tenga un discurso coherente y no sea un grupo de sonidos amontonados.

Por otro lado, Igoa (2010) subraya que la música y el lenguaje tienen la capacidad de generar combinaciones infinitas a partir de un inventario finito de elementos en el que encontramos componentes comunes como:

- La percepción y la producción del sonido.
- La estructura combinatoria o la formación de secuencias complejas a partir de unidades básicas (notas y motivos-fonemas, sílabas y palabras).
- La expresión y la interpretación de intenciones y significados.

Asimismo, señala que la hipótesis de que música y lenguaje comparten diferentes recursos de procesamiento induce a pensar que la activación de representaciones en uno de los dominios puede producir efectos de *priming*¹ en el dominio contrario, lo que facilitaría las representaciones paralelas (Igoa, 2010).

En este mismo sentido, Alonso, Suárez, Espinoza y Ramírez (2016) proponen una serie de aspectos asimilables entre música y lenguaje, de los que destacan los siguientes:

- Los relacionados con los patrones rítmicos, encargados de otorgar concordancia a la estructura silábica de una palabra.
- La estructura jerárquica que tanto música (armonía) como lenguaje (sintaxis) poseen.
- Las ideas, emociones o sentimientos que se quieren expresar necesitan de un conocimiento semántico que permita un hilo conductor.
- Las inflexiones del discurso hablado tienen una prosodia que se relaciona directamente con el mensaje que queremos comunicar, lo cual tiene su correspondencia con la melodía.
- Tanto la estructura general de la música como la del lenguaje contemplan un inicio,

¹ El término *priming* hace referencia a la posibilidad real de que las experiencias previas ayudan a la realización de una tarea de la que, *a priori*, no tenemos experiencias con ella.

un desarrollo y un final como organización básica de un discurso bien construido.

Palacios (2005), por su parte, nos recuerda que existe un buen número de investigaciones que se han centrado en estudiar las analogías entre la adquisición de destrezas musicales y destrezas lingüísticas y la transferencia de destrezas interdisciplinarias.

Dos de las grandes figuras de la pedagogía musical, Edgar Willems y Shinichi Suzuki, centraron su trabajo en buscar estas analogías con la intención de localizar, si los hubiera, puntos de encuentro en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y musicales de los niños, basando sus metodologías de aprendizaje musical en la relación entre la música y la lengua materna; el aprendizaje de la lengua materna es reflejo del aprendizaje musical en el sentido en que este, previo a la práctica, se basa en la escucha y en la imitación (Álamos y Pérez, 2015). Los niños están rodeados de sonidos del idioma de su madre desde antes de nacer. Si estuvieran en contacto con los mismos estímulos musicales podrían desarrollar una habilidad tan extraordinaria en la música como la que desarrollan en el lenguaje (Martí, 2016). Esta simbiosis será efectiva siempre que se den una observación, una audición, una imitación y una repetición adecuadas que, junto con la estimulación de los padres y de los profesores, se convierten en los pilares que sustentan sus teorías.

Así, de la lengua materna a la música solo hay un paso ya que, en ambos casos, nos hallamos en el mundo de los sonidos y, a partir de este principio, tanto Willems como Suzuki fijan un orden de desarrollo similar entre la capacidad lingüística y la capacidad musical (Bossuat, 2007).

Desde este mismo punto de vista, Saffran et ál. (1999), y Herrera y Lorenzo (2006) indican que aprender un lenguaje requiere aprender los elementos básicos necesarios para la construcción de palabras, de sílabas y de fonemas y, aunque los componentes musicales son diferentes de los del lenguaje, el proceso básico de aprendizaje puede ser similar.

Método

Con respecto al método de trabajo utilizado, este estudio, de corte cualitativo, se ha basado en el denominado *análisis de información*, entendido como la forma de investigar cuyo objetivo último es localizar, evaluar, seleccionar y sintetizar la información contenida en una serie de documentos (Dulzaides y Molina, 2004). Esta estrategia metodológica se imbrica con el análisis de contenido y el análisis documental, en los que la descripción y la interpretación de la información y de las ideas contenidas en los textos sometidos a estudio quedan configuradas como eje de la investigación llevada a cabo desde un enfoque sistemático y objetivo (Bardin, 2002).

En esta misma línea, López-Noguero (2002) y Solís (2003) señalan que la finalidad de este tipo de análisis es facilitar una aproximación cognitiva a los textos estudiados, en este caso a aquellos documentos que definen las relaciones existentes entre el aprendizaje de la música y el aprendizaje de la lengua materna, con el objetivo de recopilar su contenido y darlo a conocer a la comunidad de expertos.

Por último, Peña y Pirela (2007) afirman que el análisis documental es un excelente proceso mediador, una herramienta de peso teórico-metodológico para obtener la información contenida en un texto que responde a tres necesidades fundamentales: conocer lo que otros investigadores han hecho o están haciendo en un campo específico del conocimiento; conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular; y conocer información relevante existente sobre un tema concreto.

Las relaciones música-lengua materna en la pedagogía Willems

El belga Edgar Willems (1890-1978) desarrolló su labor profesional e investigadora como pedagogo musical y maestro en Suiza. En sus teorías establece una estrecha relación entre psicología, sociología y música que le dan soporte a los paralelismos que construye entre el aprendizaje del lenguaje verbal y del lenguaje musical (Pascual, 2008).

Su método parte de la idea de que tanto el aprendizaje de la lengua materna como el aprendizaje musical se basan en la escucha y en la imitación, por lo que el correcto desarrollo del oído es uno de los puntos esenciales de su metodología (Martí, 2016). Además, señala que el despertar de las habilidades musicales de los niños no pertenece al campo de la pedagogía musical, sino a su propia educación general; son las personas de su entorno familiar las que suelen desempeñar un papel fundamental en potenciar los aspectos auditivos y rítmicos de los más pequeños.

La madre puede atraer la atención del niño sobre los fenómenos sonoros y rítmicos y enseñarle las primeras melodías, a menudo en forma de canciones de cuna, rondas, etc. Ocurre que hay niños que pueden cantar buen número de canciones antes de la edad de dos años, aun antes de saber hablar. (Willems, 1979, p. 20)

La edad recomendada para comenzar a aprender música se sitúa entre los 4 y los 5 años (solo en los casos en los que los niños muestren capacidades musicales se podrá comenzar a los 3 años), y este aprendizaje se estructurará en cuatro grados, adecuados al momento psicológico de cada edad, pero “aplicables en sus principios a todas las edades y necesidades” (Fernández Ortiz, 2007, p. 50). Estos cuatro grados quedarían configurados de la siguiente manera:

- Grado 1. Iniciación musical articulada en cuatro grandes apartados: desarrollo auditivo y vocal, ejercicios rítmicos, canciones, movimiento corporal.
- Grado 2. Iniciación musical: transcripción de los primeros elementos musicales auditivos y rítmicos. Estimulación de la memoria y de la conciencia relativa.
- Grado 3. Iniciación de presolfeo y pre-instrumento: se ordenan los fenómenos vividos, paso de lo concreto a lo abstracto, lateralización.
- Grado 4. Solfeo vivo y educación instrumental: lectoescritura rítmica y melódica,

improvisación, organizaciones modal y tonal, tocar de oído, tocar a partir de la lectura, tocar de memoria improvisación instrumental.

Además, como señalan Willems y Chapuis (1989, p. 384), su método parte de unas bases filosóficas y psicológicas que establecen:

1. La unión entre la música, el ser humano y el cosmos.
2. Ordenamientos naturales y jerárquicos.
3. Un trabajo basado en la naturaleza íntima de los elementos constitutivos de la música, y no solamente en sus aspectos exteriores.
4. Un orden de desarrollo parecido al de la adquisición de la lengua materna.

La consecución efectiva de estos pasos está relacionada con el desarrollo sensorial, afectivo y mental de la persona, cuyas relaciones con el desarrollo musical se entienden como una ordenación natural en la que, como señalan Willems (1992) y Morales (2017), se dan las siguientes relaciones:

- Ritmo/vida física/instinto.
- Melodía/vida afectiva/afectividad.
- Armonía/vida mental/intelecto.

La música, como lenguaje que es, al igual que la lengua materna, precisa de una impregnación anterior a la práctica. Esta impregnación, como señala Fernández-Ortiz (2007), se consigue mediante la escucha (desarrollo sensorial), que implica un importante proceso de retentiva y diferentes intentos de reproducción de dicho lenguaje (desarrollo afectivo) llegando, finalmente, a la conciencia a través de la imitación (desarrollo mental).

Para que este proceso se pueda desarrollar plenamente, Willems (1979) entiende que es necesario centrar los esfuerzos en tres estadios fundamentales, musical, humano y social, de los que se derivan unos objetivos concretos e imprescindibles que facilitarán el aprendizaje musical:

- Musicales:
 - Amar la música como lenguaje, arte y ciencia.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Cultivar la apertura al lenguaje y arte musicales. - Desarrollar la sensibilidad auditiva y el sentido del ritmo. - Desarrollar cualidades para el canto, el solfeo, la práctica musical y la armonía. • Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la memoria, la imaginación y la expresión. | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar las facultades sensoriomotoras, afectivas, mentales e intuitivas. • Sociales: <ul style="list-style-type: none"> - Dirigirse a todos por igual, independientemente de sus capacidades iniciales, su edad y su origen. - Trabajar en pequeños grupos siempre que sea necesario. - Fomentar la música en familia. |
|--|--|

Tabla 1. Relaciones entre el aprendizaje de la lengua materna y la adquisición del lenguaje musical consciente y estadios en los que se desarrollan

Lenguaje	Música
Orden psicológico de desarrollo. Actividad sensorial	
Escuchar las voces	Escuchar los sonidos
Mirar la boca del que habla	Mirar las fuentes sonoras, instrumentales o vocales
Memoria, imaginación retentiva sensorial	
Retener sin precisión elementos del lenguaje	Retener sonidos
Retener sílabas, luego palabras	Retener sucesiones de sonidos y fragmentos de melodías
Actividad afectiva. Imaginación retentiva afectiva	
Sentir el valor afectivo y expresivo del lenguaje	Volverse sensible al encanto de los sonidos, de las melodías
Actividad afectiva. Imaginación retentiva reproductora	
Reproducir palabras aun sin comprenderlas	Reproducir sonidos, ritmos, pequeñas canciones
Actividad mental. Imaginación retentiva mental	
Comprender el significado semántico de las palabras	Comprender el sentido de elementos musicales
Actividad mental. Imaginación reproductora, improvisación	
Hablar uno mismo, inteligiblemente	Inventar ritmos, sucesiones melódicas
Actividad mental. Conciencia mental reflexiva	
Aprender las letras, escribirlas y leerlas	Aprender los nombres de las notas, escribirlas y leerlas
Escribir al dictado	Escribir al dictado
Actividad inventiva. Imaginación constructiva con elementos conocidos	
Hacer pequeñas redacciones y poemas	Inventar melodías, pequeñas canciones
Actividad creadora. Imaginación creadora	
Llegar a ser escritor, poeta o profesor	Llegar a ser compositor, intérprete o profesor

Fuente: elaboración propia según Fernández-Ortiz (2007, p. 49).

Teniendo en cuenta que música y lenguaje nacen de una necesidad de expresión y de comunicación, se observa en ambas disciplinas una evolución paralela que se irá cristalizando conforme se vayan cumpliendo las siguientes etapas: oír-escuchar-entender (Willems, 1964; Willems, 1992).

Desde esta perspectiva, la educación del oído se convierte en pilar de su método y la audición interior, generadora de capacidades mentales para improvisar y crear música, facilitará el camino hacia una interpretación comprendida, personal, sensible y fidedigna (Willems, 2001).

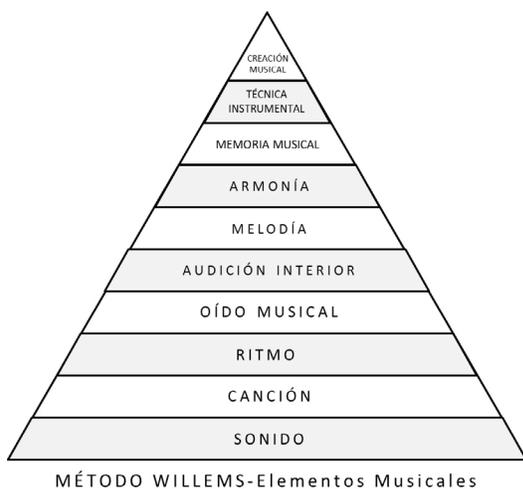


Figura 1. Elementos musicales fundamentales de la metodología Willems

Fuente: elaboración propia según Martí (2016, p. 68).

Llevar a cabo su metodología supone una preparación específica del enseñante, que deberá tener conocimientos sobre los principios psicológicos de la educación y de la educación musical, y trabajar diferentes recursos en la educación sensorial del alumno (Martí, 2016).

El método Suzuki y los paralelismos entre música y lengua materna

El método conocido como la *educación del talento* fue creado y desarrollado por Shinichi Suzuki (1898-1998), violinista japonés que revolucionó el aprendizaje instrumental del momento. Este parte de la idea de que los niños están envueltos por los sonidos del idioma de su madre desde antes de

nacer. Del mismo modo, si estuvieran rodeados de estímulos musicales podrían desarrollar unas capacidades musicales extraordinarias (Martí, 2016). El niño, por tanto, debe aprender el lenguaje musical igual que se aprende la lengua materna, a través de la escucha, la imitación y la aplicación de lo aprendido; esto le permitirá alcanzar las capacidades necesarias para llegar al proceso de lectura y escritura musical (Morales, 2017).

Suzuki (2004) parte del convencimiento de que cualquier niño es capaz de desarrollar habilidades superiores si se utilizan métodos adecuados en su entrenamiento. Esto se ve reflejado en el hecho de que todos ellos, independientemente de sus resultados académicos, hablan su lengua materna con fluidez y, prácticamente, sin esfuerzo, demostrando una gran habilidad para expresarse. A partir de esta reflexión, comienza a analizar detenidamente el proceso de aprendizaje de la lengua materna, y se da cuenta de que cuando un niño aprende una lengua, se siguen unas pautas muy bien definidas:

- El niño se va acostumbrando a los sonidos del lenguaje que escucha en el entorno que le rodea.
- Los padres, mediante la repetición constante, intentan que aprenda palabras.
- Cuando el niño comienza a hablar, los padres reaccionan muy positivamente, valorando todo avance por pequeño que parezca.
- A medida que el niño va hablando más y en más ocasiones, va mejorando sus construcciones lingüísticas y va perfeccionando su pronunciación.

Estas pautas, comunes en el aprendizaje primario de cualquier persona, quedan concretadas en los siguientes principios:

- Iniciación temprana: durante los primeros años de vida.
- El rol de los padres: los padres se convierten en profesores.

- Audición: mediante la audición el niño conoce lo que tiene que aprender.
- Imitación: como uno de los sistemas más antiguos de aprendizaje.
- Repetición: con ella se interioriza sensorialmente aquello que se está aprendiendo.
- Sistema progresivo y secuenciado de aprendizaje, ya sea individual o en grupo.

En el desarrollo del lenguaje, el niño recibe estímulos, escucha y dice palabras en repetidas ocasiones. Igualmente, si un niño escucha y toca el repertorio musical repetitivamente, aprenderá la técnica y la música en pasos pequeños y secuenciales (Asociación Suzuki Internacional, s. f.).

En base a esto, el propio Suzuki (2004) afirmaba que, si los métodos educativos de la lengua materna se utilizaran en el aprendizaje de la música, las capacidades musicales del niño tendrían un desarrollo similar a las que se dan en la adquisición del lenguaje, y señalaba como puntos sustanciales de su método los siguientes axiomas:

1. Repetición constante.
2. Escucha de grabaciones.
3. Comentario positivo del trabajo del alumno.
4. Presentación continua de recitales.
5. Construcción de un repertorio.
6. Cada pieza es más fácil de memorizar.
7. Primero se desarrolla el oído y la intuición musical del alumno, después la lectura de las notas.

Para Bossuat (2007), los principios pedagógicos de Shinichi Suzuki tienen una correspondencia directa y fundamental con la existencia de un periodo prolongado de escucha, con la actitud positiva de las personas del entorno más cercano del niño y, finalmente, con la práctica cotidiana.



Figura 2. Principios básicos del método Suzuki

Fuente: elaboración propia según Martí (2016, p. 114).

Sobre la relación entre educación musical y lengua materna en la metodología Suzuki, Bossuat (2007), de nuevo, argumenta:

Indagó los mecanismos de adquisición de la lengua materna y su paralelismo con el estudio de un instrumento. Fascinado con la facilidad con la que aprenden los niños la lengua, profundizó en los motivos y condiciones que les permiten tal desenvoltura, y se planteó la siguiente cuestión: si este sistema funciona tan bien en el lenguaje, ¿por qué no se aplica a otros ámbitos como la música o las matemáticas?

Observó entonces que la adquisición de la lengua requiere un periodo prolongado de escucha, que prosigue incluso cuando el niño comienza a hablar. Se percató de que la actitud positiva de los seres cercanos es un estímulo primordial para los niños en el desarrollo lingüístico. Por otro lado, la práctica cotidiana de la lengua es, asimismo, una de las razones esenciales que nos permiten hablar con fluidez. De la lengua materna a la música no hay más que un paso, pues en ambos casos nos hallamos en el mundo de los sonidos. (p. 82)

Uno de los puntos clave de esta pedagogía se fundamenta en la idea de que el aprendizaje de la lengua materna es el método educativo perfecto para el niño y, partiendo de ahí, la aplicación de este a la hora de enseñar otras facultades nos mostraría unos resultados que sobrepasarían a los obtenidos por los métodos vigentes (Suzuki, 2004).

Las características principales del proceso de desarrollo musical a través de este método son:

- Escuchar: el niño aprende palabras después de escucharlas una y otra vez. Escuchar música todos los días es fundamental, especialmente las piezas del repertorio a trabajar, para que las conozca con profundidad.
- Repetir: la repetición constante es imprescindible. En este método, el aprendizaje es acumulativo, como lo es el aprendizaje de vocabulario en el aprendizaje de la lengua materna.
- Alentar: el esfuerzo del niño requiere una recompensa en forma de elogio, sea cual sea su velocidad de aprendizaje.
- Repertorio graduado: los ejercicios técnicos son sustituidos por un repertorio definido. Cada pieza contiene el contenido técnico y musical necesario para el desarrollo interpretativo del niño de manera progresiva.
- Lectura postergada: al igual que el niño aprende a leer después de haber desarrollado la habilidad de hablar, es importante que la lectura musical se trabaje una vez desarrollada la técnica musical básica.

Aunque, en un principio, la filosofía Suzuki se centró en el desarrollo de habilidades y técnicas relacionadas con el aprendizaje del violín y del resto de instrumentos de cuerda frotada (viola, violonchelo y contrabajo), hoy, esta pedagogía se ha extendido al aprendizaje de cualquier instrumento musical. La estructura docente es similar para todos ellos,

y consta de dos clases semanales: una individual, centrada en la adquisición de destrezas técnicas e interpretativas; y una colectiva, en la que se comparte lo aprendido individualmente, se refuerzan y perfeccionan los conocimientos adquiridos con la repetición constante y se desarrollan las habilidades de tocar en grupo (Suzuki, 2004).

En la actualidad, el método Suzuki se conoce y se pone en práctica en más de cincuenta países, y numerosos equipos de formadores especializados se encargan de mantenerlo vivo aplicándolo en conservatorios y escuelas de música. Además, ha traspasado las fronteras de la música denominada *clásica* extendiendo sus principios al estudio y aprendizaje de otros estilos como el *jazz*, la música étnica o la tradicional, entre otros.

Las pedagogías Willems y Suzuki y las teorías sobre el desarrollo del lenguaje

El tema que nos ocupa nos obliga a adentrarnos, al menos superficialmente, en algunas de las teorías más significativas relacionadas con el desarrollo evolutivo del niño. Si bien profundizar en el contenido de estas se desvía de los objetivos de este estudio, es importante tener en cuenta que un buen número de expertos (Bandura, 1987; Wallon, 2000; Piaget, 2008; Vygotsky, 2010; entre otros) ponen especial atención en los siguientes aspectos como elementos clave del desarrollo evolutivo del ser humano:

- La importancia del aprendizaje social.
- El papel fundamental de la observación y de la imitación.
- La interacción social del niño con adultos significativos para él.
- La construcción de su realidad conforme se va relacionando con el medio.

Tabla 2. Estudio comparativo entre las etapas del desarrollo de Piaget y el desarrollo musical

Etapa	Teoría del desarrollo de Piaget	Desarrollo musical
Sensoriomotora (0-2 años)	Manipulación de objetos para descubrir su utilidad	Diferenciación entre intensidad, altura, timbre, duración o textura
	Gran importancia del juego	Sensación placentera al escuchar sonidos
	Relación de acciones que anteriormente eran aisladas	Reflejos dinámicos y capacidad para matizarlos
	Confusión entre realidad y deseo	Asimilación de esquemas sonoros
		Capacidades perceptivas básicas para localizar y discriminar sonidos
		Emisión de vocales y consonantes
		Expresión musical mediante canciones
		Improvisación en canciones repetitivas
Preoperacional (2-7 años)	Interacción con el entorno	Imitación, comunicación, interpretación y creación básicas
	Curiosidad sobre lo percibido	Capacidad para representar gráficamente estímulos sonoros
	Egocentrismo y antropocentrismo	Reproducción de canciones completas
	Desarrollo de la motricidad gruesa	Capacidad para seguir la pulsación de una canción
	Mayor equilibrio y sincronización	Aumento de la capacidad de entonación
		Capacidad para seguir el ritmo con extremidades superiores
		Distinción entre pulso y acento
		Invencción de ritmos y melodías
		Introducción a los instrumentos de percusión
		Percepción armónica
Operaciones concretas (7-12 años)	Disminución del pensamiento egocéntrico	Capacidades fonadoras muy desarrolladas
	Capacidad para agrupar	Desarrollo de la expresión corporal
	Discriminación de los diferentes aspectos de un estímulo	Capacidades polirrítmicas y polifónicas
	Desarrollo de la motricidad fina	Crítica e identificación de sus propias creaciones musicales
	Conciencia del pensamiento propio	Comienzo del cambio de voz
	Mayor facilidad para resolver problemas	
Operaciones formales (12-14 años)	Visión más abstracta del mundo	Expresión instrumental más controlada y de mayor calidad
	Uso de la lógica formal	Trabajo vocal más complicado
	Reversibilidad	Expresión corporal más controlada y de mayor calidad
	Idea de causa y efecto	Capacidad para pensar en una futura especialización musical
	Formulación de hipótesis y búsqueda de soluciones a problemas	
	Razonamiento en contra de hechos	

Fuente: elaboración propia según Alsina (1997, p. 31) y Swanwick (2006, pp. 84-90).

En relación con los estudios y teorías relacionadas con el desarrollo del lenguaje, Seco (1993), Navarro (2003); Fernández, González, Martínez y Pampín (2010); Fernández-Pérez (2015); entre otros, establecen los siguientes criterios básicos para que el niño desarrolle el habla de forma correcta:

- Su maduración neurológica.
- La estimulación familiar y del entorno recibida.
- La interacción con los adultos de su entorno.
- Las propias experiencias del niño con su entorno.
- Las diferencias individuales de cada niño.
- La repetición, la imitación y los impulsos creativos.

En esta misma línea, Fernández-Pérez (2015) resalta la importancia de los estímulos y de los elementos del entorno del niño desde tres ámbitos importantes: desde el plano psicológico-cognitivo, ya que se trabaja la atención, la motivación y la concentración; desde el psicológico-emocional, que permitirá controlar las emociones para un rendimiento sin conflictos; por último, desde el plano de la socialización, con el que se incentivarán intercambios, prácticas de interacción y reconocimiento de los otros.

Estos principios, como recoge el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Gobierno de España (INTEF, s. f.) se ven reflejados en las teorías de la adquisición del lenguaje de Skinner, Chomsky, Vygotsky y Bruner, a saber:

- Skinner se centra en la importancia de la estimulación y del refuerzo positivo focalizado en la lengua materna y en la imitación.
- Chomsky antepone las capacidades innatas del niño como pilar en el desarrollo del lenguaje.
- Vygotsky, por su parte, afirma el ámbito social dentro del contexto cultural del niño marcará su aprendizaje.
- Finalmente, Bruner señala que el lenguaje se aprende a través de la interacción del niño con la madre.

Por otro lado, Navarro (2003) recoge las teorías de Jacobson, Alarcos y Piaget y nos recuerda la importancia de la calidad de las relaciones entre el niño y el adulto como principio básico de la comunicación y de la adquisición del lenguaje y señala dos etapas fundamentales en este proceso:

- Etapa prelingüística (de 0 a 12 meses): emisión de los primeros sonidos, realización de gestos relevantes, reacción a la lengua y a acciones que percibe. Aparición de formas básicas de comunicación con su entorno.
 - De 0 a 3 meses: emisión de sonidos indeterminados.
 - Entre 3 y 4 meses: emisión de sonidos correspondientes a sílabas concretas.
 - De 6 a 12 meses: balbuceos imitativos y aparición de patrones de entonación.
 - A partir de los 10 meses, comienza a adjudicar palabras a objetos.
- Etapa lingüística (a partir de los 12 meses): uso del lenguaje con intenciones comunicativas, adquisición de sus elementos y la forma de combinarlos con significado y con una función.
 - De 12 a 24 meses: comienza a decir palabras sueltas.
 - De 2 a 4 años: construye frases cortas y crece el número de palabras que conoce y usa.
 - A los 4 años domina construcciones sintácticas simples.
 - De los 4 a los 7 años: dominio de la pronunciación.

De lo anterior se desprende que existen paralelismos claros entre el aprendizaje musical propuesto por Willems y Suzuki y el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en el niño. Así, el aprendizaje social y en grupo, la observación y la imitación, la interacción niño-adulto, la estimulación tanto familiar como del entorno y la repetición son elementos fundamentales comunes a ambos procedimientos.

Tabla 3. Paralelismos y divergencias entre los procesamientos musical y lingüístico

Paralelismos	
Música	Lenguaje
Actividades sociales o grupales con las que se constituye, se comunica y se comparten pautas de comportamiento y estados mentales y emocionales entre miembros de una comunidad	
El tiempo es una condición básica para conformarse como tal	
Actividades reglamentadas que también pueden ser individuales	
Consideración artística	
Comparten formas básicas de expresión (características acústicas, tonalidad, sonoridad, timbre, tiempo, ritmo)	
Necesitan productor y receptor para darse en su máxima expresión	
Rasgos acústicos y temporales equivalentes	
Capacidad de generar infinitas combinaciones a partir de un inventario finito de elementos	
Representación icónica de objetos y eventos	
Evocación y transmisión de sentimientos y emociones	
Divergencias	
Música	Lenguaje
Constituida solo por fonemas	Constituida por monemas y fonemas
No está claro que sea un lenguaje	Sí es un lenguaje
No parece ofrecer ventajas adaptativas tan obvias como las del lenguaje	Permite comunicar mensajes complejos, sirve para controlar y organizar el pensamiento y para planificar acciones
La sintaxis musical representa relaciones armónicas	La sintaxis lingüística refleja relaciones semánticas
No puede expresar actitudes proposicionales	Expresión de actitudes proposicionales
Expresa emociones y sentimientos, pero no puede representarlos	Expresa y representa emociones y sentimientos
Su significado no es composicional	Significado descomponible en unidades discretas

Fuente: elaboración propia según Igoa (2010) y Eisner (2013).

Por otro lado, es importante tener en cuenta algunas divergencias (tabla 3), especialmente las relacionadas con las especificidades propias de cada uno de los sistemas significantes, lo que los configura como facultades con entidad propia (Igoa, 2010). Sin embargo, las actividades que desarrollan habilidades lingüísticas y musicales conjuntamente presentan numerosos e importantes rasgos comunes en las dimensiones del sonido, la sintaxis y el significado, confirmando la pertinencia de las teorías sostenidas y desarrolladas por ambos pedagogos musicales.

Las relaciones música-lenguaje desde la neurociencia

Estudios recientes indican que tanto hacer como escuchar música requiere de la actividad coordinada de diferentes módulos cerebrales, lo que provoca una comunicación interhemisférica y, por tanto, un uso de los pensamientos convergente y divergente. Esto significa que la música se distribuye por todo

el cerebro, en contra de la antigua idea de que el arte y la música se procesan en el hemisferio derecho, mientras que el lenguaje y las matemáticas lo hacen en el izquierdo. Además, Levitin (2008) afirma que oír, componer e interpretar música requieren la intervención de casi todas las áreas cerebrales, y exige la participación de casi todo el subsistema neurológico.

Esto pone de manifiesto, entre otros asuntos, que las actividades musicales utilizan el cerebro de forma globalizada (Peñalba, 2016), y que la música posee la capacidad de secuestrar sistemas cerebrales contruidos para otros fines, tales como el lenguaje, la emoción y el movimiento (Manes, 2015). En esta línea, y centrándonos en las relaciones neuronales entre música y lenguaje, Koelsch (2011) da un paso más: “el cerebro humano, sobre todo en edades tempranas, no trata la música y el lenguaje como

dominios separados, sino que trata al lenguaje como un caso especial de música” (p. 6).

Sobre esto, Díaz (2010) señala que distintos instrumentos de medición y análisis de la actividad cerebral como la neuroimagen, el electroencefalograma y la resonancia magnética funcional han mostrado que en los estímulos auditivos, además de activarse ambas regiones auditivas primarias, se activan el polo temporal izquierdo, la circunvolución frontal inferior y el área frontopolar, sugiriendo que se necesitan procesamientos lingüísticos y cognitivos en la respuesta general a la música, entrando en juego los estratos neocorticales que se entrelazan con los sistemas cerebrales del lenguaje.

Esto nos indica, por consiguiente, que la participación de amplias zonas del hemisferio izquierdo durante la experiencia musical se debe a las propiedades gramaticales y simbólicas de la música que, como ocurre en el lenguaje proposicional, activan los sistemas representacionales y simbólicos del

sistema mente/cerebro. Esto nos da a entender que las reglas musicales, como en el lenguaje verbal, siguen unas pautas sintácticas o, al menos, ofrecen ciertas expectativas sintácticas (Díaz, 2010).

Profundizando más en las áreas cerebrales comunes en la percepción de la música y el lenguaje, García, Del Olmo y Gutiérrez (2014) concretan que existe una respuesta similar de las regiones 41 y 42 de la corteza auditiva primaria en la escucha musical y el habla, que se da una activación de la región 22 de la corteza auditiva secundaria tanto en la escucha y la comprensión de la palabra como en la audición de escalas, la recreación interna de sonidos o la representación melódica, que la participación del área 40 (giro supramarginal) se produce en la comprensión del símbolo lingüístico y en la lectura musical y, finalmente, que el área de Broca reacciona en la actividad motora relacionada con el habla, así como en la ejecución rítmica y musical.

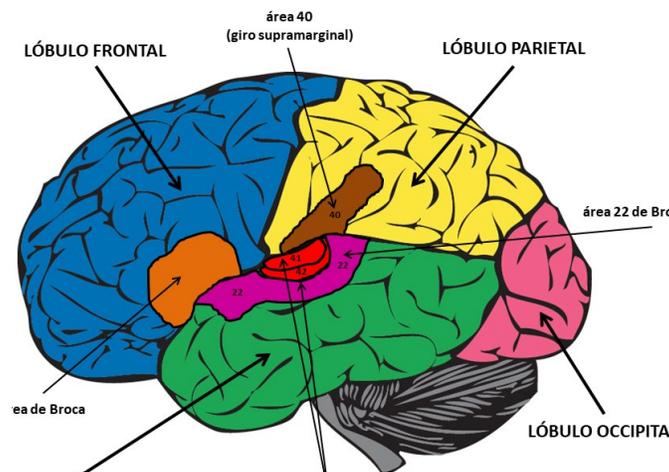


Figura 3. Lóbulos cerebrales y áreas comunes en la percepción de la música y el lenguaje

Fuente: elaboración propia.

De lo anterior se puede deducir que, aunque los dominios lingüístico y musical ocupan distintas áreas cerebrales, usan los mismos recursos para activar e integrar las representaciones sintácticas y, por tanto, disponen de un circuito neuronal común.

De este modo, música y lenguaje comparten procesos neuronales de integración de eventos secuenciados, que median decisivamente en el aprendizaje de ambos sistemas significantes (García, Del Olmo y Gutiérrez, 2014).

En consecuencia, esta mirada desde las neurociencias pone en valor, de nuevo, las aportaciones teórico-musicales de Willems y Suzuki en las que establecen una serie de analogías en el desarrollo de habilidades musicales y lingüísticas de los niños, otorgando un mayor peso específico a sus métodos de aprendizaje musical.

Conclusiones

Con este estudio se han intentado presentar, analizar y justificar aquellas investigaciones que indican que el lenguaje y la música comparten una red de procesamiento sintáctico común que abre la posibilidad a la existencia de representaciones paralelas en ambos dominios, el musical y el lingüístico. En este sentido, se han ofrecido diferentes aportaciones que analizan los paralelismos y las divergencias existentes entre el aprendizaje musical y el aprendizaje del lenguaje en niños en edades tempranas, tanto desde las teorías del desarrollo lingüístico como desde la neurociencia y la pedagogía musical. Sin embargo, dichas divergencias, relacionadas con los ámbitos más específicos de cada uno de estos dominios, no muestran unos valores decisivos que pudieran contradecir o descartar las coincidencias encontradas en las investigaciones más recientes sobre estas representaciones paralelas y sus implicaciones.

Dos de las metodologías musicales, pioneras en el tema que nos ocupa, que abrieron las puertas a estudios posteriores desde diferentes ámbitos disciplinares y se encargaron de recoger, analizar y relacionar los procesos de aprendizaje de la música y de la lengua buscando conexiones interdisciplinares, son las desarrolladas por Edgar Willems y Shinichi Suzuki. Ambos pedagogos basaron sus teorías en las similitudes existentes en el desarrollo de capacidades lingüísticas y musicales en los primeros años de vida del niño, encontrando puntos coincidentes con las teorías del desarrollo evolutivo del ser humano, con las de la adquisición del lenguaje y con las neurociencias encargadas de estudiar las funciones cognitivas que se producen en los procesos musical y lingüístico.

En relación a las teorías del desarrollo evolutivo y de la adquisición del lenguaje, la observación, la imitación, el aprendizaje en grupo, el refuerzo positivo, la repetición bien enfocada, la interacción niño/ adulto y la estimulación familiar y del entorno más cercano del niño, son aspectos fundamentales que recogen los dos ámbitos disciplinares como criterios básicos en el buen desarrollo evolutivo y lingüístico del ser humano, y estos son compartidos con los métodos Willems y Suzuki, en los que quedan definidos como principios básicos del aprendizaje musical.

Por su parte, el acercamiento a las investigaciones llevadas a cabo por la neurociencia nos ha permitido conocer más a fondo las conexiones cerebrales ante los procesamientos lingüístico y musical y las coincidencias en la activación de diferentes áreas o regiones hemisféricas, comprobando que existe un circuito neuronal común entre los dominios musical y del lenguaje.

Esto nos ha permitido comprobar cómo las pedagogías Willems y Suzuki mantienen una fuerte correlación con estudios posteriores desde diferentes áreas de conocimiento, aportando a ambas un alto grado de confiabilidad y proporcionándoles un importante peso específico dentro de las metodologías musicales desarrolladas en el siglo xx.

Para terminar, hay que destacar que tanto la pedagogía Willems como la pedagogía Suzuki se han asentado fuertemente en un buen número de países alrededor del mundo. Las diferentes asociaciones y escuelas de enseñanza musical vinculadas a estas metodologías centran una parte importante de su labor en la formación del profesorado y en la organización de jornadas y congresos en los que presentan sus líneas de trabajo actuales y los avances alcanzados en el desarrollo del lenguaje musical a imagen del desarrollo de la lengua materna.

Referencias

- Adorno, T. (1997). Fragmento sobre las relaciones entre música y lenguaje. *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6, 174-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895321>
- Adorno, T. (2000). *Sobre la música*. Paidós.
- Álamos, J. E. y Pérez, M. (2015). Paralelos cognitivos entre música y lengua materna en estudiantes de educación primaria. Un estudio sobre la influencia del lenguaje verbal y de las características melódicas específicas en la memoria musical a corto plazo. *Revista Electrónica de LEEME*, 35, 1-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385581>
- Alonso, M. F., Suárez, W., Espinoza, M. J. y Ramírez, P. (2016). Estimulación auditiva como herramienta terapéutica en el trastorno del lenguaje infantil. *Medicina Naturista*, 1(10), 21-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302178>
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Asociación Suzuki Internacional (s. f.). Método Suzuki y su filosofía. *Asociaciones Suzuki de los Países de América Latina*, 2, 34-51. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lmu/duran_f_md/capitulo2.pdf
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bossuat, C. (2007). Shinichi Suzuki. En M. Díaz y A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 79-86). Graó.
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 6(33), 543-551. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000600009
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 2(12). <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- Eisner, G. (2013). ¿La música más acá o las palabras más allá? El controversial vínculo entre música y lenguaje verbal. *Neuma. Revista de Música y Docencia Musical*, 6(1), 30-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4713122>
- Fernández-Ortiz, J. (2007). Edgar Willems. En M. Díaz y A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 43-53). Graó.
- Fernández-Pérez, M. (2015). Lenguaje infantil y medidas de desarrollo verbal. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 53-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386465>
- Fernández, S., González, A. I., Martínez, M. E. y Pampín, L. (2010). Lectura y escritura: introducción al desarrollo del lenguaje. *Revista Padres y Maestros*, 333, 1-4. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1242/1056>
- Fubini, E. (2004). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Alianza.
- García, E., Del Olmo, M. J. y Gutiérrez, E. (2014). Educación musical y desarrollo cognitivo asociado. *Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 97, 28-41.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2006). Música como lenguaje y lengua materna. *Música y Educación*, 66, 87-102.
- Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la música y lenguaje. *Epistemus*, 1(1), 97-125. <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2703>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (s. f.). *Principales teorías de la adquisición del lenguaje*. Madrid: Formación en Red del INTEF. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/154123/mod_imscp/content/1/principales_teoras_en_la_adquisicin_del_lenguaje.html
- Koelsch, S. (2011). Towards a neural basis of processing musical semantics. *Physics of Life Reviews*, 8(2), 89-105. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2011.04.004>
- Levitin, D. J. (2008). *Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana*. Barcelona: RBA.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *xxi. Revista de Educación*, 4, 167-179. INTEF <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Manes, F. (14 de septiembre de 2015). ¿Qué le hace la música a nuestro cerebro? *El País.com* https://elpais.com/elpais/2015/08/31/ciencia/1441020979_017115.html
- Martí, J. M. (2016). *Aprendizaje musical para niños. Metodologías y sistemas pedagógicos de la didáctica musical*. Redbook Ediciones, Ma Non Troppo-Taller de Música.

- Morales, A. (2017). Fundamentos psicopedagógicos y principios de la educación musical en primaria. En R. Cremades (coord.), *Didáctica de la educación musical en primaria* (pp. 1-18). Paraninfo Universidad.
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 321-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1086886>
- Palacios, J. I. (2005). La universidad y la investigación musical: de la teoría a la praxis. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 123-156.
- Pascual, P. (2008). *Didáctica de la música*. Pearson-Prentice Hall.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2501044>
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde la neurociencia. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>
- Piaget, J. (2008). *Psicología del niño*. Morata.
- Saffran, J. R., Johnson, E. K., Aslin, R. N. y Newport, E. I. (1999). Statistical learning of tonal sequences by human infants and adults. *Cognition*, 70, 27-52.
- Seco, E. (1993). El lenguaje en las edades tempranas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117785>
- Solís, I. A. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios. *Monografías.com*. <https://www.monografias.com/trabajos14/analisisdocum/analisisdocum.shtml>
- Suzuki, S. (2004). *Educados con amor. El método clásico de la educación del talento*. Alfred Music.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.
- Willems, E. (1964). *El ritmo musical. Estudio psicológico*. Eudeba.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Editorial Universitaria.
- Willems, E. (1992). Nuevas ideas filosóficas sobre la música y sus aplicaciones prácticas. *Folios. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*, 3, 103-110. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5351>
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós.
- Willems, E. y Chapuis, J. (1989). Características del método Willems de Educación Musical. Principios válidos tanto para la iniciación musical de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 2, 383-390.

Complejidad estructural en textos escolares descriptivo-expositivos: estudio de corpus

Structural Complexity
in Descriptive-Expository
School Texts: Corpus
Study

Complexidade estrutural
em textos escolares
descriptivo-expositivos:
estudo de corpus

Ligia Ochoa Sierra* <https://orcid.org/0000-0002-8761-4819>



Para citar este artículo

Ochoa Sierra, L. (2021). Complejidad estructural en textos escolares descriptivo-expositivos: estudio de corpus. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11977>

Artículo recibido
22 • 06 • 2020

Artículo aprobado
28 • 01 • 2021

* Doctora en lingüística de la Universidad Autónoma de Madrid, España y Doctora en Educación por la UNED, Madrid, España. Profesora del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.
Correo: lochoas@unal.edu.co

Resumen

Este artículo de investigación tiene como objeto de estudio la complejidad lingüística estructural, específicamente la relacionada con los textos escolares descriptivo-expositivos. De esta forma, en el texto se indagó acerca de los factores (dimensiones) lingüísticos que permiten medir la complejidad y clasificar los textos de una muestra. Se analizaron 80 textos escolares a partir de una serie de rasgos (agrupados en dos niveles: morfosintáctico y semántico) y a través de un análisis factorial. Los resultados muestran que los factores *cantidad*, *prototipicidad* e *informatividad*, resultaron significativos y el factor *variedad* parcialmente productivo. Frente a los rasgos, se valida la hipótesis de que es necesario incluir en el análisis no solo rasgos sintácticos sino también semánticos e incluso pragmáticos; no obstante, estos resultados son provisionales pues se requiere repensar los criterios y las hipótesis explicativas dadas.

Palabras clave

lingüística descriptiva; sintaxis; semántica; pragmática; complejidad textual.

Abstract

This research article deals with linguistic complexity, specifically regarding descriptive-expository school texts. The article focuses on the linguistic factors (dimensions) that allow to measure complexity and classify sample texts, where 80 school texts were analyzed by factor analysis according to a set of features, grouped at the morpho-syntactic and semantic levels. Results show that factors such as *quantity*, *prototypicality*, and *informativity* were significant, and the factor *variety* was partially productive. As to the features, it was confirmed by the hypothesis that the analysis should include not only syntactic, but also semantic and even pragmatic features. However, these are interim results as the criteria and the explanatory hypotheses require further analysis.

Keywords

descriptive linguistics; syntax; semantics; pragmatics; textual complexity

Resumo

O objetivo desta e artigo de pesquisa é estudar a questão da complexidade lingüística, especificamente aquela relacionada a textos escolares descritivos-explosivos. Investigamos fatores lingüísticos (dimensões) que nos permitem medir a complexidade e classificar os textos de uma amostra. Oitenta textos escolares foram analisados a partir de uma série de características (agrupados em dois níveis: morfossintático e semântico) e através de uma análise fatorial. Os resultados mostram que a quantidade de fatores, a prototipagem e a informatividade foram significativas e a variedade de fatores foi parcialmente produtiva. Contra os traços, a hipótese de que é necessário incluir na análise não apenas traços sintáticos, mas também semânticos e até pragmáticos é validada. Entretanto, estes resultados são provisórios, uma vez que os critérios e as hipóteses explicativas dadas precisam ser repensadas.

Palavras chave

lingüística descritiva; sintaxe; semântica; pragmática; complexidade textual

Introducción

Se puede decir que los textos descriptivos-expositivos aparecen a lo largo de la escolaridad en todos los grados y son asignados para su lectura por los profesores sin tener en cuenta, por lo general, las características sintácticas y semánticas de dichos textos. En ocasiones, como lo señalan Berendes et ál. (2018), su complejidad no aumenta gradualmente en forma sistemática a lo largo de la escolaridad.

Este artículo presenta los resultados finales de una investigación cuyo objetivo fue indagar acerca de la complejidad estructural de los textos escolares descriptivos-expositivos, con el fin de reconocer los criterios que la determinan, qué factores están asociados a ella, qué textos de este mismo tipo son más complejos y cómo se presenta la complejidad por grados y por áreas escolares. Para efectos de esta investigación, se asumió el concepto de *complejidad estructural* dado por Palloti (2015), entendida como la propiedad formal de textos que tiene que ver con el número de elementos lingüísticos y sus patrones relacionales.

Es de entender que la complejidad de un texto puede depender de múltiples factores, entre ellos su estructura y estrategias metacognitivas que posee el lector (McNamara, 2004), tipo de texto y asignatura (Graesser y McNamara, 2011), las habilidades del lector y la naturaleza de las tareas asignadas (Campos et al., 2014), el nivel educativo (Lu y Ai, 2015), tipo de registro –oral o escrito– (Nippold et ál., 2017), el tema (Yoon, 2017) y el conocimiento previo (Zunino, 2017). Por tanto, un texto que es complejo para un lector puede resultar simple para otro; y análisis estadísticos, frente al comportamiento en una prueba, pueden dar indicios acerca de cómo el lector percibió el texto.

Diversas investigaciones educativas estudian la relación entre complejidad lingüística estructural y comprensión lectora; para ello usan o bien sistemas informáticos que tienen ya sus criterios para medir la complejidad (*KoRpus*, *Coh-Matrix*, *lexile*) o establecen sus propios criterios, y con base

en estos, identifican el nivel de complejidad de un texto y cómo esta variable influye en los procesos de comprensión lectora. Sin embargo, cuando se valora un texto a través de programas informáticos o índices de complejidad estandarizados (Szigriszt-Pazos, Inflesz, legibilidad μ) o propios, sucede que el mismo texto sale ubicado en diferentes escalas: para un medidor puede ser un texto normal o incluso fácil y para otro, muy difícil. Uno de los factores que determinan esta discrepancia tiene que ver con el hecho de que falta investigación lingüística que respalde los sistemas de medición y que permita tener criterios fiables.

De otra parte, existe disenso entre los investigadores acerca de algunos criterios lingüísticos como indicadores de complejidad, es decir, algunos rasgos que se consideran indicadores de complejidad han sido cuestionados. Así, por ejemplo, aunque se ha asociado la longitud de la oración con la complejidad, se ha demostrado que oraciones incluso cortas sin un indicador claro de la relación entre dos oraciones suelen ser más complejas que una oración larga con indicadores claros (Frantz et ál., 2015; Ochoa, 2016). Algo similar sucede con la presencia de los marcadores o conectores discursivos; para unos investigadores su presencia complejiza el texto y para otros no. Por ejemplo, Vyatkina (2013) concluyó que la coordinación es un factor de complejidad sintáctica importante; no obstante, investigadores como Van Silfhout, Evers-Vermeul y Sanders (2015) consideran que “los conectores conducen a un procesamiento más rápido de la información posterior, así como tiempos de lectura más cortos de información del texto anterior” (p. 47). En una posición intermedia, Hoek et ál. (2017) consideran que la coherencia se puede marcar de manera explícita (mediante conectivos) o implícita, pero que algunas relaciones implícitas aumentan la complejidad del texto cuando estas no son esperadas por el lector. Igualmente, la presencia del subjuntivo como marca de complejidad ha sido cuestionada por investigaciones (Bulté y Housen, 2014) que han demostrado que el uso del subjuntivo decrece

en jóvenes y adultos, y en contextos académicos en los que se privilegian las nominalizaciones o los términos deverbales (Norris y Ortega, 2009).

Finalmente, un vacío señalado en varias investigaciones es la falta de investigación de la complejidad en diversas tipologías textuales; se considera que tipos y géneros textuales distintos requieren medidas distintas (Frantz et ál., 2015; Ochoa, 2016).

Por tanto, cuanto más investigación lingüística se tenga de la complejidad estructural o absoluta, más depurados serán los criterios y, por ende, mayor confiabilidad habrá en los resultados de pruebas de comprensión lectora, donde se indaga acerca de la relación entre complejidad y lectura. Esto permitirá a su vez mayor unificación en las mediciones de los textos. Igualmente, los resultados pueden aportar datos para futuras investigaciones lingüísticas o psicolingüísticas y, por supuesto, para aplicaciones en otros campos.

Así mismo, tener este insumo lingüístico permite a diversos actores educativos (docentes, coordinadores de área, coordinadores académicos y editores) contar con unos criterios para seleccionar los textos que usan para desarrollar y evaluar los procesos de comprensión lectora, escalonarlos adecuadamente y evitar que los alumnos estén expuestos a textos muy sencillos o demasiado complejos para su edad, perfil y nivel escolar. En relación con los textos escolares se espera que su complejidad aumente de forma progresiva de grado a grado y de ciclo a ciclo.

En la revisión bibliográfica que se hizo para establecer el estado de la cuestión de esta investigación, se encontraron alrededor de 150 textos académicos en los que aparecían los lexemas *complejidad textual*, *lingüística*, *semántica* o *sintáctica*. En estos textos se buscaron los criterios usados para medir la complejidad lingüística y los criterios para identificar qué hace que un texto sea más complejo que otro.

A continuación se reseñan brevemente algunos de estos trabajos.

Criterios para medir la complejidad lingüística

La mayoría de investigaciones, tanto teóricas como aplicadas, usan criterios sintácticos y léxicos para medir la complejidad (Bulté y Housen, 2014; Kurdi, 2017; Pallotti, 2014). Los primeros a partir de medidas como: longitud de palabras, frases y oraciones; cantidad de palabras, frases y oraciones; tipos de oración (simples, compuestas), y complejidad de la oración (Lahuerta, 2017; Mancilla, Polat y Akcay, 2017); los segundos a partir de consideraciones como: diversidad léxica, frecuencia léxica (asiduidad de una palabra en la lengua) y la relación *tipo/token* -variedad de palabras únicas (tipo) que aparecen en un texto en relación con el número total de palabras (*tokens*)-. Pallotti (2014) incorpora, además, la complejidad morfológica, referida a la cantidad de formas que toman las palabras para marcar categorías gramaticales y funciones.

Pocos autores tienen en cuenta aspectos semánticos; sin embargo, la cohesión ha sido tenida en cuenta por algunos investigadores (p. ej., Plakans y Bilki, 2016; Solnyshkina, Zamaletdinov, Gorodetskaya y Gabitov, 2017) y también se han considerado aspectos pragmáticos (De Marneffe, Manning y Potts, 2012; Juola, 2008; Andrews y Lamb, 2017)

A propósito, el nivel semántico y el pragmático han sido tenidos en cuenta en programas informáticos que miden la complejidad textual, con miras a analizar la dificultad de los textos en los procesos de comprensión y producción. La mayoría de estos programas analizan preferentemente textos en inglés (cf. *Lexile[®] Coh-Metrix[®]*, *Reader-Bench[®]*, *KoRpus: An R Package for Text Analysis[®]*, s. f.).

De otro lado, investigaciones aplicadas en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras también presentan criterios para medir la complejidad lingüística, como la longitud media de la oración y la cláusula (Lu, 2010; Cunningham et ál., 2012; Youn, 2014), subordinación (Youn, 2014; Mancilla et ál., 2017) y complejidad del SN (Lu, 2010; Youn, 2014; Schilk y Schaub, 2016); complejidad a nivel de la palabra, frecuencia y familiaridad (Cunningham et ál., 2012)

Criterios para determinar qué hace que un texto sea más complejo que otro

Un trabajo pionero en este ámbito es el presentado en el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006), en el que se señalan algunas características de los textos según los niveles A, B y C propuestos por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación). De acuerdo con este Marco, en el nivel A, los textos tienen una estructura clara y sencilla; la información es concisa y explícita; formato accesible, preferiblemente están impresos. En el nivel B, tienen una estructura clara tanto en forma como contenido; la información es explícita, aunque puede aparecer implícita si resulta fácil desentrañar el sentido; además, están presentados en formato accesible con títulos y subtítulos. En el nivel C, los textos son largos, están dirigidos a un receptor con estudios especializados; tratan sobre temas abstractos; pueden ser literarios o no literarios; la información que contienen puede estar enunciada en clave de ironía y de humor, de manera que, para descifrar el contenido, puede necesitarse recurrir a referencias y conocimientos culturales compartidos entre el emisor y el receptor y puede ser necesario un esfuerzo para reconstruir su estructura; pueden abordar temas técnicos o especializados y emplear registros específicos fuera de lo habitual; los textos orales pueden contener coloquialismos, frases hechas o expresiones idiomáticas.

En lo referente a qué hace un texto más complejo que otro, Ochoa (2016) analiza textos usados en pruebas nacionales colombianas a partir de una serie de rasgos sintácticos, semánticos y pragmáticos, como longitud del texto, modos verbales, polisemia, vocabulario concreto vs. abstracto, marcas relacionadas con el emisor, receptor, propósito comunicativo. El análisis evidencia que factores como cantidad, variedad, explicitud son decisivos para determinar la complejidad.

Por su parte, Sheehan, Flor, Napolitano y Ramineni (2015) investigaron si los libros de texto pensados para niños de primer grado estadouni-

denses y producidos por una editorial específica durante los años 1962 y 2013 se han hecho más complejos o no. La medición se hizo con el *software TextEvaluator*. Los resultados muestran que la complejidad ha aumentado o se mantiene constante, debido a que han incluido una proporción creciente de pasajes informativos, cambio acompañado por las siguientes modificaciones específicas: a) aumento en la proporción de palabras que tienden a aparecer con menos frecuencia en el texto impreso; b) aumento en la proporción de palabras que son más características del texto académico como opuesto a la ficción o la conversación; c) niveles más bajos de cohesión referencial; d) niveles más bajos de narratividad, y e) menos instancias de un estilo interactivo/conversacional (p. 1).

En programas informáticos también se consideran criterios importantes si las palabras y estructuras son menos familiares o poco usuales (Coh-Metrix, s. f.), si se usan palabras abstractas (Coh-Metrix, s. f.) y si los textos son menos cohesivos o con pocas marcas de relación semántica (Coh-Metrix, s. f.; Ochoa, 2016).

Así mismo, se encuentra en la revisión bibliográfica que existen unos géneros discursivos más complejos que otros. El discurso argumentativo (Yang et ál., 2015; Meneses y Ow, 2016; Polio y Yoon, 2018) y el discurso académico aparecen como los más complejos, en tanto que el discurso cotidiano está en el lado opuesto (Nippold et ál., 2017); y el discurso narrativo, en medio (*cf.* Nini, 2015). Para Meneses, Ow y Benítez (2012), “los textos narrativos orales son más largos y tienen una mayor diversidad léxica que los textos explicativos escritos” (p. 65). Pero a su vez los textos expositivos poseen mayores relaciones intraclausales “como una estrategia para condensar y empaquetar información dentro de la cláusula”, además de que, en estos textos, predomina la hipotaxis.

Por su parte, Aravena y Hugo (2016) encuentran que el modo discursivo es un factor determinante en la complejidad, “dado que los textos explicativos reúnen la mayor proporción de relaciones interclausulares complejas, específicamente hipotácticas” (p. 9).

En cuanto a los criterios que determinan la complejidad de un tipo de texto, cabe señalar que Frantz, Starr y Bailey (2015, p. 389) parten de la hipótesis de que la variable *asignatura* podría determinar la complejidad. Ponen como evidencia estudios previos realizados por ellos mismos y por otros investigadores. Por ejemplo, en uno de 2007, usando

el verbo como unidad de análisis, encontraron que hay una tendencia a la complejidad en los textos de ciencias.

En resumen, en la tabla 1 se muestran los criterios empleados por distintos investigadores, programas informáticos y entidades gubernamentales para determinar la complejidad estructural.

Tabla 1. Criterios usados para medir la complejidad

Nivel	Criterios
Sintáctico	Formato del texto, longitud de la palabra y la oración, clases de oraciones (simples, compuestas por coordinación, compuestas por subordinación), complementos nominales (adjetivos, sintagmas preposicionales), orden sintáctico.
Semántico	Cantidad y variedad de información, diversidad léxica, palabras nocionales versus palabras gramaticales, léxico especializado versus léxico frecuente.
Pragmático	Cohesión, presuposición.

Fuente: elaboración propia.

Haciendo un balance de la literatura revisada se puede concluir que son preponderantes los estudios de corte sintáctico para medir la complejidad lingüística, aunque se han ido incorporando criterios semánticos y pragmáticos. Los programas informáticos resultan interesantes y completos, pues tienen en cuenta varios niveles de lengua, pero, desafortunadamente, la mayoría de ellos están creados para el análisis de textos en lengua inglesa, por tanto, la transposición al español resulta problemática.

Es necesario, entonces, incorporar criterios semánticos y pragmáticos, estudiar la complejidad en tipologías textuales específicas, validar los criterios y factores lingüísticos que permiten medir la complejidad, tareas que se pueden lograr a la luz de un modelo factorial estadístico que permita una mejor comprensión del problema.

Metodología

La investigación es un estudio de alcance descriptivo, con un diseño de investigación cuantitativo no experimental.

El corpus

Esta investigación se realizó sobre un corpus de estudio conformado por textos pensados para niños, jóvenes y adultos. En total se analizaron 80 textos, discriminados en 4 asignaturas: 20 de Lengua Materna, 20 de Ciencias Sociales, 20 de Ciencias Naturales y 20 de Matemáticas, y 5 grados escolares: 3.º, 5.º, 7.º, 9.º y 11.º. Por cada grado y área se analizaron 4 textos. Para la búsqueda de los datos se acudió inicialmente al Icfes, pero esta entidad no permitió el acceso a la base de datos de los textos empleados en las pruebas. Por consiguiente, se decidió buscar los textos en editoriales reconocidas, cuya producción es amplia y referenciada para uso en Colombia, a saber: Santillana, Norma, Libros y Libres, Ediciones SM y Educar.

Aunque algunos autores diferencian entre los textos descriptivos y expositivos (*cfr.* Werlich, 1976; Adam, 1992; Berasain, s. f.) se decidió agrupar los textos descriptivos y expositivos, ya que en la selección y el análisis del corpus de esta investigación hubo muy pocos textos descriptivos *puros*; por lo

general, estaban formados no solo por secuencias descriptivas, sino también por secuencias expositivas, incluso en algunos textos no era posible diferenciar la descripción de la exposición. De otra parte, en los grados superiores, no se encontraron textos descriptivos. Este hecho coincide con lo señalado por Disselhoff (2007) quien señala que las secuencias descriptivas no aparecen solas y que “si la[s] hay, entonces solo marginalmente pertenece[n] a los tipos de texto escolares de la escuela primaria, ya que no hay ningún tipo de texto de este nombre fuera de la escuela en cultura pura” (p. 167). De otra parte, en términos comunicativos ambos tienen la misma función: para Feilke (2017), describir es una forma de explicar-informar, y el mismo propósito comunicativo tienen los textos expositivos.

Criterios de análisis

El corpus se analizó inicialmente de manera intuitiva y después con base en una serie de rasgos tomados de este primer análisis y de la revisión bibliográfica. Estos rasgos eran: número de: palabras, renglones, párrafos, oraciones, sustantivos solos, sustantivos con adjetivo(s), sustantivos con oración relativa, sustantivos con sintagma preposicional, sustantivos con apóstrofos, verbos utilizados, modos verbales, tiempos verbales, enunciadores, personas gramaticales, oraciones coordinadas, oraciones subordinadas, complementos circunstanciales, modo de la oración (afirmativa/negativa, etc.), voz (activa o pasiva); vocabulario concreto vs. abstracto, uso de las figuras literarias, polisemia, significado denotativo vs. connotativo, sustantivos nuevos o no repetidos, adjetivos nuevos, adverbios nuevos, verbos nuevos, deixis (personal, espacial, temporal), marcas del emisor (explícito o no), el receptor, el propósito comunicativo, la estructura textual, diversidad léxica (variabilidad y frecuencia de palabras en textos de la misma longitud), marcas de modalización y de cohesión. Asimismo, mediante el programa informático *KoRpus*⁸, se midió la longitud promedio de la oración (número de palabras por oración), la longitud promedio de la palabra (número de caracteres por palabra), el número promedio de sílabas por palabra y la relación tipo-*token* (TypeToken

Ratio (TTR): total de formas (*token* frente a total de formas distintas, *tipo*).

Como se ve, se tomaron criterios de los niveles morfosintáctico, semántico y pragmático, a partir de los cuales se construyó una matriz para el análisis, la cual se aplicó inicialmente a cuarenta textos.

La implementación de la matriz mostró que varios de los criterios no eran productivos en la medida en que no se encontraron en el corpus: la mayoría de textos estaban contruidos en tiempo presente, modo indicativo, voz activa, modo afirmativo, significados connotativos, un solo enunciador, tercera persona; no había (o era muy escasa la presencia) sustantivos con apóstrofos, figuras literarias, polisemia. Eran textos sin explicitud (sin marcas) del emisor, receptor, propósito comunicativo, estructura textual y no había o era muy escasa la presencia de marcas de modalización. Este es un primer hallazgo que resulta significativo con miras a caracterizar el corpus analizado: textos descriptivos- expositivos escolares.

Con base en el resultado anterior, se usaron 25 criterios (rasgos):

- Nivel morfosintáctico. Oraciones totales, oraciones simples, oraciones coordinadas, sustantivos solos, sustantivos con adjetivos, sustantivos con oraciones relativas, sustantivo con sintagma preposicional, cantidad verbos (est), cantidad complementos verbales (est), longitud promedio de la oración, longitud promedio de la palabra, número promedio de sílabas.
- Nivel semántico. Cantidad de palabras, cantidad de renglones, cantidad de párrafos, variedad de elementos verbales (elementos), variedad de complementos verbales utilizados (elementos), sustantivos abstractos, sustantivos concretos, marcas de cohesión.
- Pragmático. Información nueva versus vieja: porcentaje de sustantivos nuevos, porcentaje de verbos nuevos, porcentajes de adjetivos nuevos, TTR, diversidad léxica.

Análisis cuantitativo

Antes de exponer la metodología estadística, es preciso señalar que el propósito principal de este artículo era identificar factores (dimensiones) no observables pero subyacentes a los datos, si estos existen, y clasificar los textos de la muestra según su nivel de complejidad lingüística. En esta vía, se consideró procedente implementar un *análisis factorial exploratorio* y, a partir de los resultados, construir un índice para asignar, a cada texto de la muestra, un puntaje que permitiera clasificarlos de acuerdo con su complejidad lingüística.

Análisis factorial exploratorio

En estadística multivariada (Peña, 2002), el análisis factorial exploratorio (AFE) es un método estadístico introducido para descubrir la estructura fundamental de un conjunto de variables relativamente grande; vale decir, busca identificar variables latentes o dimensiones no observables a partir de un conjunto de variables medidas por el investigador. A continuación, se exponen brevemente los aspectos más importantes en la implementación de un AFE.

Conveniencia

Este método parte del análisis de la matriz de correlación de las variables; para que sea apropiado, se espera, en general, un número importante de correlaciones significativamente grandes, mayores a 0,30. La revisión de las correlaciones cuando el número de variables es considerablemente grande, además de ser tedioso, puede llegar a ser complejo; si se cuenta con n variables, es necesario examinar $n(n-1)/2$ coeficientes. Así, por ejemplo, con 10 variables es necesario revisar 45 coeficientes, mientras que si el número de variables asciende a 25 los coeficientes a examinar son 300. Por consiguiente, resulta más conveniente analizar la matriz de correlación como un todo. Dos mecanismos estadísticos fueron usados para este efecto:

- *El contraste de esfericidad de Bartlett*. Esta es una prueba estadística que facilita probar la hipótesis de que no hay factores comunes extraíbles de los datos; en otros términos,

equivale a probar que la matriz de correlación es la identidad, vale decir, que las variables en estudio son incorreladas.

- *La medida de suficiencia muestral de Kaiser (MSA)*. Esta estadística permite cuantificar el grado de intercorrelación entre las variables; más precisamente, comparar los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial, presentando un rango de variación entre 0 y 1. Una clasificación comúnmente aceptada para la evaluación de la adecuación del modelo factorial y su interpretación es (Kaiser 1974):

1,00 \geq MSA $>$ 0,90 excelente

0,90 \geq MSA $>$ 0,80 bueno

0,80 \geq MSA $>$ 0,70 aceptable

0,70 \geq MSA $>$ 0,60 mediocre o regular

0,60 \geq MSA $>$ 0,50 malo

MSA \leq 0,50 Inaceptable o muy malo

Este indicador también se calcula de forma individual para cada variable, siguiendo los mismos parámetros de la medida global para su interpretación.

Estimación de un AFE

Dado el objetivo de la investigación, la estimación de factores pasa por el hecho de reemplazar los elementos de la diagonal de la matriz de correlación, por el coeficiente de determinación que resulta de regresar cada variable de análisis con respecto al resto de variables; por definición, el coeficiente de determinación mide la varianza que es compartida por las variables, base de un modelo de análisis factorial común. Los factores que se extraen de este análisis se basan únicamente en la varianza común.

Criterios para la determinación del número de factores a extraer. No existe en la actualidad una base cuantitativa precisa para establecer el número de factores a extraer. No obstante, se han desarro-

llado criterios aproximados para tal fin, los cuales se relacionan a continuación.

- *Criterio de autovalores.* Consiste en extraer tantos factores como autovalores mayores que 1.
- *Criterio de proporción de varianza explicada.* Radica en exigir que el número de factores a extraer acumulen una determinada proporción del total de varianza explicada; en general, se considera que un nivel satisfactorio puede ser del 75 % o el 80 %.
- *El contraste de caída libre.* El criterio para determinar cuántos factores extraer reside en identificar el cardinal del autovalor para el cual la pendiente de la gráfica de “trazado de sedimentación” se torna cercana a 0.
- *Determinación a priori.* En este criterio se asume que el investigador sabe antes de iniciar el análisis el número de factores a extraer.

Interpretación de los factores

La interpretación de los factores extraídos y la adopción de una solución factorial definitiva requieren, en general, implementar las siguientes etapas.

1. En un primer paso, se estima la matriz (inicial) de factores no rotados, procedimiento que además de indicar un número preliminar de factores a ser extraídos, ofrece una primera visión acerca de la estructura subyacente a los datos; la interpretación de dicha estructura (solución) se basa en las correlaciones (cargas factoriales) entre los factores y cada una de las variables originales. Para que la solución se considere adecuada, la matriz de cargas factoriales debe satisfacer las siguientes condiciones:
 - Cada factor debe tener unos pocos pesos altos y los otros próximos a cero.
 - Cada variable debe presentar una carga alta sobre un único factor.

- Los factores deben presentar distribuciones diferentes de cargas factoriales altas y bajas.

Así, puesto que hay más variables que factores comunes, cada factor tendrá una correlación alta con un grupo de variables y baja con las restantes. Por tanto, examinando las características de un grupo de variables asociado con un factor se pueden hallar rasgos comunes que permitan identificar el factor asignándole un nombre.

2. Si, como sucede por lo general en la práctica, la solución inicial no proporciona un patrón adecuado de las cargas factoriales, se hace necesario el uso de algún método de rotación para obtener una solución factorial más simple y teóricamente más significativa. Una rotación consiste simplemente en girar, en el origen, los ejes de referencia de los factores con el fin de obtener un determinado ángulo. Cuando los ejes se giran permaneciendo ortogonales (90 grados) se habla de una rotación ortogonal; cuando el ángulo de rotación es diferente la rotación se denomina oblicua.
3. Una tercera etapa se presenta cuando se plantea la necesidad de especificar nuevamente el modelo factorial debido a:
 - Eliminación de variables.
 - Aplicación de un método de rotación diferente.
 - Extracción de un número diferente de factores.
 - Uso de un método de extracción diferente.

Índice de complejidad lingüística

Con el propósito de clasificar los textos de acuerdo con las características observadas, se construyó un índice de complejidad lingüística, a partir de los resultados del AFE. Este proceso requirió los siguientes pasos:

- a. *Identificación de variables relacionadas con cada factor.* A partir de la matriz de factores,

seguramente rotada, se toman las variables originales cuyas cargas factoriales indiquen una asociación estadísticamente significativa con cada factor.

- b. *Construcción de un índice parcial para cada factor.* Cada índice se estima como la suma de los valores de las variables identificadas como relacionadas con cada factor, dividida por el máximo de estas sumas. Esquemáticamente, si se extraen m factores, sean IPF_i el índice parcial para el factor i ($i=1, 2, \dots, m$) y VF_{1i}, \dots, VF_{ni} (n diferente para cada factor), las variables originales relacionadas al factor i , entonces:

$$IPF_i = \text{Suma}(VF_{1i}, \dots, VF_{ni}) / \text{Máximo}(VF_{1i}, \dots, VF_{ni}) \quad (1)$$

Por construcción, estos son índices estandarizados, ya que presentan un rango de variación entre 0 y 1.

- c. *Estimación de un índice general.* Este índice corresponde a una suma ponderada de los índices parciales, con pesos dados por la proporción de varianza explicada por cada factor con respecto a la varianza total explicada por los m factores extraídos; así, notando los pesos por p_1, \dots, p_m , se tiene:

$$IG = p_1 \cdot IPF_1 + \dots + p_m \cdot IPF_m \quad (2)$$

Donde IG es un índice general variando entre 0 y 1, con 0 indicando una complejidad más baja (mínima) y 1 una complejidad más alta (máxima), bajo el supuesto de que a mayores valores de las variables mayor complejidad lingüística del texto.

- d. *Estratificación en niveles de complejidad.* Con el fin de establecer niveles de complejidad lingüística es necesario construir estratos o grupos de textos usando el índice general y

la técnica estadística de análisis de clúster. Esta técnica emplea algoritmos para construir estratos (grupos) cuya característica es que sus elementos son homogéneos (muy parecidos entre sí) pero difieren en gran medida de los elementos de los demás estratos; esto es lo que en la literatura se encuentra como “grupos internamente homogéneos y externamente heterogéneos” (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; Díaz y Morales, 2016).

Resultados

En este acápite se presentan los resultados de la aplicación de la metodología antes expuesta; en esa vía, es necesario, en primera instancia, describir de manera breve la información empleada en el estudio. Los datos empleados corresponden a una muestra de 80 textos, distribuidos en las áreas de ciencias, lenguaje, matemáticas y sociales y pertenecientes a los grados 3.o, 5.o, 7.o, 9.o y 11.o de educación básica primaria y secundaria; para cada una de las unidades de observación, los textos, se realizaron mediciones sobre 25 características (ver tabla 2).

Adecuación de los datos

El primer punto a tener en cuenta en el análisis de resultados es la verificación de la idoneidad del conjunto de datos disponible para la implementación de un AFE. De la tabla 3, el valor general de la medida de Kaiser, 0, 83, indica que los datos disponibles sustentan de forma apropiada la aplicación de un análisis factorial; esta conclusión es apoyada por la significancia arrojada por la estadística de Bartlett ($<0,0001$), a partir de la cual se puede concluir que, para cualquiera de los niveles usuales de significancia (0,01; 0,05 y 0,10) se rechaza la hipótesis de diagonalidad de la matriz de correlación, lo que implica que si existen relaciones significativas entre las variables y más de una dimensión subyacente en los datos.

Tabla 2. Medida de Kaiser de suficiencia muestral (MSA) y prueba de Esfericidad de Barlett

Medida de Kaiser de suficiencia muestral por variable	MSA	0,830
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-Cuadrado	3044,3247
	GL	300
	Significancia	<.0001

Fuente: elaboración propia.

Observando la medida de suficiencia muestral (MSA) para cada una de las variables (tabla 3), se encuentra que esta no es significativa únicamente para la longitud promedio de la oración (0,45), por lo que esta variable es eliminada del análisis. Asimismo, se observa una comunalidad – varianza común o compartida con las demás variables– ini-

cial estimada muy baja para el número promedio de sílabas (0,37), razón por la cual esta variable también es retirada del análisis. La supresión de estas variables, en modo alguno afecta la adecuación de los datos; su idoneidad es corroborada al recalcular la medida de suficiencia muestral y la prueba de esfericidad de Bartlett.

Tabla 3. Medida de Kaiser de suficiencia muestral por variable (MSA) y comunalidades iniciales

Variable	Descripción	Msa	Comunalidad Inicial
Pbras	Cantidad de palabras	0,89853	0,96640
Rglns	Cantidad de renglones	0,94138	0,88822
Orac_tot	No. total de oraciones	0,85725	0,97713
Orac_sim	No. de oraciones simples	0,87192	0,94937
Orac_coor	No. de oraciones coordinadas	0,63052	0,63817
Parraf	No. de párrafos	0,79164	0,79978
Sust_solos	No. de sustantivos solos	0,80643	0,94928
Sust_adj	No. de sustantivos con adjetivos	0,90083	0,92852
Sust_orac_rel	No. de sustantivos con oración relativa	0,75496	0,82005
Sust_sintag_prep	No. de sustantivos con sintagma preposicional	0,89730	0,87597
Verbos_ele	No. de verbos utilizados (Elementos)	0,82904	0,99995
Compl_ele	No. de complementos (Elementos)	0,88868	0,99638
Long_prom_orac	Longitud promedio de la oración	0,45049	0,60369
Long_prom_pbra	Longitud promedio de la palabra	0,66433	0,69733
Num_prom_sil	Número promedio de sílabas	0,69544	0,36956
Sust_abst	No. de sustantivos abstractos	0,75189	0,96190
Sust_conc	No. de sustantivos concretos	0,60095	0,89660
Porc_sust_nuev	Proporción de sustantivos nuevos	0,76890	0,73086

Porc_adjet_nuev	Proporción de adjetivos nuevos	0,78528	0,57965
Porc_verb_nuev	Proporción de verbos nuevos	0,79013	0,58224
Marc_coh	No. de marcas de cohesión	0,84051	0,74238
Verbos_est	No. de verbos utilizados (Estructura)	0,82550	0,99995
Compl_est	No. de complementos (Estructura)	0,88664	0,99638
TTR	Relación tipo-token	0,84140	0,84617
Div_lex	Diversidad léxica	0,81005	0,63449

Fuente: elaboración propia.

Número de factores a extraer

El uso del criterio de los autovalores indica que tres factores deben ser extraídos (ver tabla 4); estos explican un 85,4 % del total de la varianza, un porcentaje significativo, por lo que también se cumple a cabalidad el criterio de proporción de varianza. De acuerdo con el gráfico de sedimentación (figura 1)

se podría extraer un factor más que correspondería al cuarto autovalor, 0,71, un valor no muy cercano a 1, y que presenta, además, un aporte a la varianza no significativo (0,037). Por consiguiente, con el propósito de satisfacer el principio de parsimonia y facilitar la interpretación de los resultados se retienen tres factores.

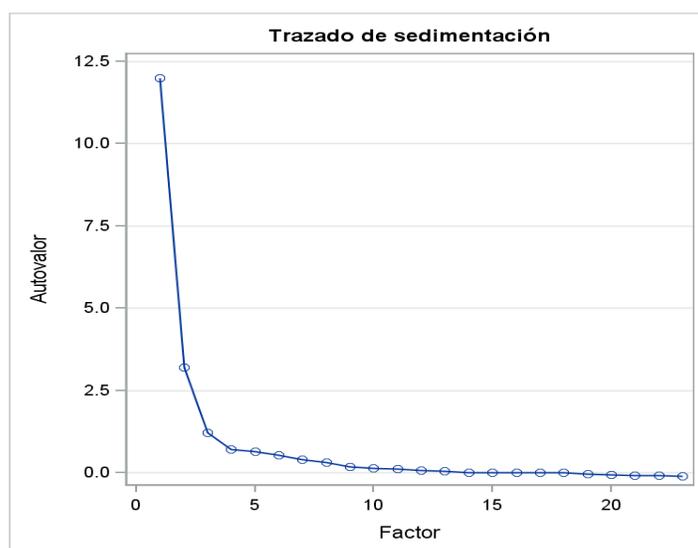


Figura 1. Gráfica para aplicar el criterio de autovalores

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Autovalores de la matriz de correlación

Autovalores preliminares: Total = 19.2212475 Promedio = 0.83570641				
	Autovalor	Diferencia	Proporción	Acumulada
1	12,0017766	8,8067294	0,6244	0,6244
2	3,1950472	1,9830858	0,1662	0,7906
3	1,2119614	0,5041155	0,0631	0,8537
4	0,7078459	0,0635059	0,0368	0,8905
5	0,6443400	0,1009656	0,0335	0,9240
6	0,5433744	0,1345899	0,0283	0,9523
7	0,4087845	0,1034838	0,0213	0,9736
8	0,3053007	0,1347150	0,0159	0,9894
9	0,1705857	0,0351121	0,0089	0,9983
10	0,1354736	0,0126231	0,0070	1,0054
11	0,1228505	0,0420518	0,0064	1,0118
12	0,0807987	0,0311455	0,0042	1,0160
13	0,0496532	0,0396314	0,0026	1,0185
14	0,0100218	0,0067271	0,0005	1,0191
15	0,0032946	0,0033605	0,0002	1,0192
16	-0,0000659	0,0011787	0,0000	1,0192
17	-0,0012446	0,0031182	-0,0001	1,0192
18	-0,0043628	0,0294160	-0,0002	1,0189
19	-0,0337788	0,0196785	-0,0018	1,0172
20	-0,0534572	0,0250488	-0,0028	1,0144
21	-0,0785061	0,0110545	-0,0041	1,0103
22	-0,0895606	0,0193249	-0,0047	1,0057
23	-0,1088855		-0,0057	1,0000

Fuente: elaboración propia.

Modelo factorial de rotación

Como es común en este tipo de análisis, de los resultados obtenidos para el modelo factorial sin rotación no se observa una estructura simple. En primer lugar, ninguna variable está correlacionada significativamente –carga factorial mayor a 0,5– con el factor 3; y, adicionalmente, la variable relación tipo *token* (TTR) tiene cargas estadísticamente significativas y de signos contrarios sobre los factores 1 y 2, -0,66257 y 0,57648, respectivamente. Esta falta de interpretabilidad llevó a la estimación de un modelo factorial con rotación¹ (tabla 5), cuyos resultados

satisfacen los requerimientos de una estructura factorial simple, es decir, cada variable cargando significativamente a un solo factor y las cargas en los otros factores no significativas mostrando, en general, valores pequeños; adicionalmente, los factores presentan distribuciones diferentes para las cargas altas y bajas. Puesto que las variables *número de sustantivos con relación relativa* y *número de oraciones coordinadas* no cargan significativamente a ningún factor no se reportan en la matriz de factores rotados.

¹ Se usó una rotación oblicua, lo que implica que los factores no tienen por qué ser ortogonales entre sí. Se aplicó el método Promax que consiste en modificar los resultados de una rotación ortogonal hasta crear una solución con cargas factoriales lo más cercanas a la estructura ideal.

Tabla 5. Modelo factorial de rotación

		Factor1	Factor2	Factor3
Parraf	No. de párrafos	0,93338		
Orac_sim	No. de oraciones simples	0,79109		
Pbras	Cantidad de palabras	0,75454		
Sust_solos	No. de sustantivos solos	0,72418		
Rglhs	Cantidad de renglones	0,68991		
Sust_sintag_prep	No. de sustantivos con sintagma preposicional	0,67967		
Marc_coh	No. de marcas de cohesión	0,63776		
Sust_adj	No. de sustantivos con adjetivos	0,59579		
Sust_abst	No. de sustantivos abstractos	0,57942		
Orac_tot	No. total de oraciones	0,53638		
TTR	Relación tipo-token	-0,72542		
Verbos_ele	No. de verbos utilizados (Elementos)		0,71850	
Verbos_est	No. de verbos utilizados (Estructura)		0,71801	
Sust_conc	No. de sustantivos concretos		0,63302	
Div_lex	Diversidad léxica		0,63036	
Compl_est	No. de complementos (Estructura)		0,62689	
Compl_ele	No. de complementos (Elementos)		0,61875	
Porc_verb_nuev	Proporción de verbos nuevos			0,78946
Porc_sust_nuev	Proporción de sustantivos nuevos			0,75647
Porc_adjet_nuev	Proporción de adjetivos nuevos			0,67155
Long_prom_pbra	Longitud promedio de la palabra			0,54167

Fuente: elaboración propia.

Por último, siguiendo la metodología propuesta, es necesario anotar que se realizaron varios ejercicios en los cuales se aumentó o disminuyó el número de factores, se emplearon diferentes métodos de rotación (ortogonales y oblicuos) y se eliminaron variables sin obtenerse estructuras de factores más simples ni con interpretaciones más plausibles.

El factor 1 puede interpretarse como un factor de tamaño; donde, salvo relación tipo token (TTR), las variables muestran una relación directa (positiva) con el factor. Extraña, sin embargo, que la cantidad de verbos (número de verbos utilizados-estructura) y de complementos verbales (est) aparezcan en un segundo factor, los cuales se esperarían en el primer factor si este se asocia con cantidad. La mayoría de rasgos del segundo factor tiene que ver con el verbo y complementos verbales oracionales. Es interesante

este hallazgo en tanto es sabido la importancia del verbo como núcleo generador no solo de estructuras sintácticas (valencias) sino de roles semánticos. La diversidad léxica y el rasgo de sustantivos concretos llaman la atención en este grupo. No obstante, el factor es unitario desde el principio de la prototipicidad: los textos descriptivos-explicativos escolares típicamente presenta un número importante de verbos y complementos verbales, variedad de ellos, sustantivos concretos (predominio en el corpus analizado) y diversidad léxica. El factor 3 resulta más unitario en tanto agrupa tres categorías y su relación con información nueva. En este grupo el único rasgo no esperable es la longitud promedio de la palabra, que podría asociarse más con la prototipicidad, como rasgo discriminatorio del tipo de texto. Sin embargo, la longitud promedio de la palabra de la

muestra está por encima de 0,5, lo que da cuenta de palabras léxicas y no gramaticales (artículo, palabras de relación), es decir, palabras nocionales.

Un índice de complejidad lingüística

En la tabla 6 se presentan las estadísticas básicas para el índice estimado, de acuerdo con lo expresado

en la ecuación (2), según nivel de complejidad. El valor promedio del índice para el conjunto de textos es 0,344 con una desviación estándar de 0,166. La distribución por nivel es asimétrica a derecha con 38 textos clasificados como de nivel muy bajo, 28 en nivel bajo, 10 en nivel medio y apenas 4 en nivel alto.

Nivel de complejidad	Índice				
	No. Textos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Total	80	0,140	1,000	0,344	0,166
Muy bajo	38	0,140	0,283	0,222	0,043
Bajo	28	0,287	0,469	0,371	0,053
Medio	10	0,481	0,618	0,528	0,048
Alto	4	0,779	1,000	0,860	0,097

Tabla 6. Índice de complejidad lingüística

Fuente: elaboración propia.

De otra parte, cuando se analiza la distribución por áreas y nivel de complejidad (tabla 7), se encuentra que es el área de matemáticas la que presenta una mayor frecuencia de textos con un nivel muy bajo de complejidad, un total de 13, correspondientes al 32, 2 % de los textos en este nivel; ciencias con 9 textos,

32, 1 %, es el área con más textos de complejidad baja, mientras que sociales con el 40 % de los textos, es el área con más textos de complejidad media. En el nivel de complejidad alto solo clasifican textos del área de lenguaje.

Nivel de complejidad	Total textos	%	Área											
			Ciencias			Lenguaje			Matemáticas			Sociales		
			Total	% HOR.	% VER.	Total	% HOR.	% VER.	Total	% HOR.	% VER.	Total	% HOR.	% VER.
Total	80	100,0	20	25,0	100,0	20	25,0	100,0	20	25,0	100,0	20	25,0	100,0
Muy bajo	38	47,5	8	21,1	40,0	8	21,1	40,0	13	34,2	65,0	9	23,7	45,0
Bajo	28	35,0	9	32,1	45,0	6	21,4	30,0	6	21,4	30,0	7	25,0	35,0
Medio	10	12,5	3	30,0	15,0	2	20,0	10,0	1	10,0	5,0	4	40,0	20,0
Alto	4	5,0				4	100,0	20,0						

Nota. % HOR indica participaciones por fila (nivel de complejidad), mientras que %VER hace referencia a participaciones por columna (área)

Tabla 7. Clasificación de textos por área según nivel de complejidad lingüística

Fuente: elaboración propia.

Si se fija el área en la tabla 7, se observa que, en general, el número de textos disminuye a medida que crece el nivel de complejidad; así, por ejemplo, en matemáticas las cifras ascienden a 13 (65 %), 6 (30 %) y 1 (5 %) para niveles de complejidad muy bajo, bajo y medio, respectivamente; el mismo patrón se presenta en el área de sociales. En lenguaje, la diferencia obedece a que esta área presenta los únicos textos con un nivel de complejidad alto; mientras que, en ciencias, el patrón varía ligeramente pues el número de textos es mayor en el nivel de complejidad bajo comparado con el nivel muy bajo. Es importante aclarar que los textos de lenguaje ubicados en el nivel alto son textos que describen movimientos literarios con bastante información relacionada con autores, fechas y lugares geográficos, es decir, densos semánticamente y de una longitud considerable. En el corpus analizado, los textos de matemáticas suelen ser cortos, lo que implica menos cantidad y variedad de información y de estructuras.

En la tabla 8 se presenta la distribución por grados y nivel de complejidad. Se advierte, para el nivel muy bajo, que a medida que aumenta el grado disminuye de manera sistemática el número de textos, pasando de 14 (36,8 %) en el grado 3.º a 1 (2,6 %) en el grado 11.º; esta tendencia se invierte en el nivel de complejidad bajo, donde el número de textos aumenta de 2 (7,1 %) en el grado 3.º a 9 (32,1 %) en el grado 11.º. Textos de nivel medio de complejidad se registran en los grados 7.º, 9.º y 11.º, mientras que los de complejidad alta solo aparecen en los grados 9.º y 11.º. Textos de nivel medio de complejidad se registran en los grados 7.º y 9.º con una participación de 18,8 %, y, 11.º con una participación de 25,0 %; mientras que los de complejidad alta solo aparecen en los grados 9.º y 11.º, con idéntica participación, 12,5 %.

Nivel de complejidad	Total textos	%	Grado														
			3			5			7			9			11		
			Total	% HOR.	% VER.												
Total	80	100,0	16	20,0	100,0	16	20,0	100,0	16	20,0	100,0	16	20,0	100,0	16	20,0	100,0
Muy bajo	38	47,5	14	36,8	87,5	12	31,6	75,0	6	15,8	37,5	5	13,2	31,3	1	2,6	6,3
Bajo	28	35,0	2	7,1	12,5	4	14,3	25,0	7	25,0	43,8	6	21,4	37,5	9	32,1	56,3
Medio	10	12,5				3	30,0	18,8				3	30,0	18,8	4	40,0	25,0
Alto	4	5,0										2	50,0	12,5	2	50,0	12,5

Nota. % HOR indica participaciones por fila (nivel de complejidad), mientras que %VER hace referencia a participaciones por columna (Grado)

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, se observa, en la lectura vertical, que en los grados 7.º, 9.º y 11.º, los textos con mayor participación corresponden al nivel de complejidad bajo: 43, 8 %, 37, 5 % y 56, 3 %, respectivamente; en tanto que para los grados de básica primaria la mayor participación la tienen los textos clasificados en el nivel de complejidad muy bajo: 87, 5 % y 75 %.

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación muestran que la cantidad (Bulté y Housen, 2012; Kusters, 2008; Rescher, 1998), tanto de formas (Kurdi, 2017; Lahuerta, 2017) como de contenidos (Plakans y Bilki, 2016), es un factor importante para determinar la complejidad lingüística.

El factor *variedad*, reportado por Vyatkina (2013) y Ochoa (2016) resultó productivo para explicar algunos de los rasgos pero no un factor como totalidad; la *propotipicidad* es más significativa ya que permite explicar la mayoría de rasgos asociados con el factor 2, lo mismo se puede decir de la variable que tentativamente podría denominarse *informatividad*, asociada con el factor 3.

En relación con los rasgos, se encontró que los aspectos sintácticos por sí solos no son suficientes para medir la complejidad. Esto ya había sido señalado por autores como Bunch et ál., (2014) y Ochoa (2016).

Como se señaló en la metodología, se excluyeron algunos rasgos en el primer análisis del corpus y otros fueron excluidos por el análisis factorial. Esto no implica que no sean válidos para medir la complejidad, sino que no resultaron productivos para los textos descriptivos-expositivos escolares o al menos para el corpus elegido. Habría que evaluar otros tipos de textos, idea que ya fue presentada por Frantz, Starr y Bailey (2015) y Ortega (2015), entre otros autores.

En esta investigación se intentó medir la complejidad en unidades superiores a la palabra, frase u oración. Medir la complejidad únicamente a partir de estas últimas unidades (Lu, 2010; Mancilla, Polat y Akcay, 2017) resulta limitado, ya que es evidente

que un texto es un entramado complejo que involucra unidades de orden mayor. En ese sentido, rasgos como *diversidad léxica*, *TTR*, *marcas de cohesión*, etc., que involucran al texto como totalidad, deben ser considerados.

El análisis de los datos nos muestra que hay unos criterios generales que son independientes del tipo de texto, como: cantidad de palabras; cantidad de renglones; longitud promedio de la palabra; vocabulario abstracto. Sin embargo, la aplicación de los criterios sí permite caracterizar tipos de texto y sus niveles de complejidad. Así, se puede concluir que los textos descriptivos-explicativos escolares complejos típicamente presentan un número importante de verbos y variedad de ellos (no solo verbos como *ser* o *estar*, *tener*, *haber* o *consistir*), complementos verbales variados, sustantivos acompañados de modificadores, información nueva expresada a través de sustantivos, adjetivos y verbos.

En relación con la complejidad de los textos analizados, se observa una coincidencia con hallazgos como los de Berendes et al. (2018), por cuanto se halló un gran número de textos que se ubican en los dos primeros niveles y la mayoría de textos de los grados séptimo y once se ubican en el nivel bajo. Este hallazgo es preocupante si se considera que la lectura es la principal fuente de información de los aprendices y un instrumento ideal para modificar sus conocimientos previos e incrementar su capital cultural.

Aunque en la bibliografía se ha evidenciado que a mayor complejidad textual mayor tiempo de lectura y viceversa (Graesser et ál., 2004), y que textos que contienen pocas palabras, léxico frecuente, estructuras sintácticas simples, alta cohesión y conexiones explícitas, son más fáciles de procesar que los que tienen baja cohesión (McNamara y Shapiro, 2005), se sabe también que textos que no retan cognitivamente al estudiante (sin ser excesivos) resultan adversos a los procesos de aprendizaje. Por tanto, no es conveniente asignar textos con una complejidad baja en grados y ciclos escolares superiores e incluso en grados medios. Y ello porque, siguiendo el concepto de zona de desarrollo próxima de Vygotsky

(1979), es necesario lograr con la ayuda del profesor y los pares que los estudiantes salgan del nivel real de desarrollo y alcancen su nivel potencial. Esto se logra en relación con la lectura, evaluando y seleccionado con cuidado los textos que se asignan para cada grado escolar, implementando de forma consciente y decidida una estrategia didáctica que fomente el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y retroalimentando de manera constructiva los procesos de comprensión lectora.

Frente a las áreas, la ubicación de los textos de matemáticas y lenguaje resulta inesperada en tanto los primeros se conciben generalmente como textos más complejos que los segundos. Al respecto, es importante señalar que un criterio que no se tuvo en cuenta en esta investigación es el relacionado con la información implícita y, por ende, sobreentendida que caracteriza los textos que resultaron ubicados en el nivel alto. Posiblemente los textos de matemáticas sean sencillos en términos morfosintácticos y semánticos, pero no a nivel pragmático. La presuposición parece ser un rasgo que amerita ser tenido en cuenta para futuras investigaciones.

Es preciso indagar más sobre los criterios y sobre las razones por las que un análisis factorial los agrupa en uno u otro factor. Las hipótesis aquí presentadas requieren ser investigadas a profundidad. Igualmente, los rasgos deben aún validarse y en ese sentido las conclusiones son aún objeto de revisión. El valor de esta investigación consiste en haber hecho un análisis estadístico que puede convertirse en un punto de partida para otros estudios.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Nathan.
- Andrews, S. J. y Lamb, M. E. (2017). The structural linguistic complexity of lawyers' questions and children's responses in Scottish criminal courts. *Child Abuse and Neglect*, 65, 182-193.
- Aravena, S. y Hugo, E. (2016). Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios. *Lenguas Modernas*, 47, 9-40.

- Berasain, M. J. (s. f.). *La descripción: análisis y producción de textos descriptivos*. Universidad Complutense de Madrid.
- Berendes, K., Vajjala, S., Meurers, D., Bryant, D., Wagner, W., Chinkina, M. y Trautwein, U. (2018). Reading demands in secondary school: Does the linguistic complexity of textbooks increase with grade level and the academic orientation of the school track? *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 518-543. doi.org/10.1037/edu0000225
- Bulté, B. y Housen, A. (2014). Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity. *Journal of Second Language Writing*, 26, 42-65.
- Bunch, G., Walqui, A. y Pearson, P. (2014). Complex text and new common standards in The United States: Pedagogical implications for English learners. *Tesol Quarterly*, 48(3), 533-559.
- Campos, D., Contreras, P., Riffo, B., Véliz, M. y Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1135-1146. [https:// dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ctrl](https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ctrl)
- Coh-Metrix. (s. f.). *Coh-Metrix version 3.0 Indices*. http://cohmetrix.memphis.edu/cohmetrixhome/documentation_indices.html#:~:text=Coh%2DMetrix%20version%203.0%20indices&text=Coh%2DMetrix%20is%20a%20computational,mental%20representation%20of%20the%20text
- Cunningham, J., Hiebert, E. y Mesmer, H. (2012). Toward a theoretical model of text complexity for the early grades: learning from the past, anticipating the future. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 235-258.
- De Marneffe, M. C., Manning, C. D. y Potts, C. (2012). Did it happen? The pragmatic complexity of veridicality assessment. *Computational Linguistics*, 38(2), 301-333.
- Díaz, L. G. y Morales, M. A., (2016). *Análisis estadístico de datos multivariados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.
- Disselhoff, K. (2007). Einzelanalyse der textsorte beschreibung. En G. Augst et al., *Text-sorten-kompetenz. Eine echte longitudinalstudie zur entwicklung der textkompetenz im grudschulalter* (pp. 167-197). Peter Lang.
- Feilke, H. (2017). Beschreiben. En J. Baurmann, C. Kammler y A. Müller (eds.), *Handbuch deutschun-*

- terricht. Theorie und praxis des lehrens und lernens* (pp. 71-75). Klett-Kallmeyer.
- Frantz, R., Starr, L. y Bailey, A. (2015). Syntactic complexity as an aspect of text complexity. *Educational Researcher*, 44(7), 387-393.
- Graesser, A. y McNamara, D. S. (2011). Computational analyses of multilevel discourse comprehension. *Topics in Cognitive Science*, 3, 371-398.
- Graesser, A., McNamara, D., Lowerse M. y Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), 193-202.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Pearson, Prentice Hall.
- Hoek, J., Zufferey, S., Evers-Vermeul, J. y Sanders, T. (2017). Cognitive complexity and the linguistic marking of coherence relations: a parallel corpus study. *Journal of Pragmatics*, 121, 113-131.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Tomos i, ii y iii. Madrid: Instituto Cervantes.
- Juola, P. (2008). Assessing linguistic complexity. En M. Miestamo, K. Sinnemäki y F. Karlsson (eds.), *Language complexity: typology, contact, change* (pp. 89-108). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi: <https://doi.org/10.1075/slcs.94.07juo>
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- KoRpus (2017). *Package 'koRpus'*. Recuperado de <https://cran.r-project.org/web/packages/koRpus/koRpus.pdf>
- Kurdi, M. (2017). Lexical and syntactic features selection for an adaptive reading recommendation system based on text complexity. En *ICISDM '17 Proceedings of the 2017. International Conference on Information System and Data Mining* (pp. 66-69). Nueva York: Association for Computing Machinery.
- Kusters, W. (2008). Complexity in linguistic theory, language learning and language change. En M. Miestamo, K. Sinnemäki y F. Karlsson (eds.), *Studies in language companion. Series 94* (pp. 3-22). John Benjamins Publishing Company.
- Lahuerta, A. C. (2017). Syntactic complexity in secondary-level English writing: differences among writers enrolled on bilingual and non-bilingual programmes. *Porta Linguarum*, 28, 67-80.
- Lexile. (s. f.). *Lexile. Framework for reading*. <https://lexile.com/>
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(2), 474-496.
- Lu, X. y Ai, H. (2015). Syntactic complexity in college-level English writing: differences among writers with diverse L1 backgrounds. *Journal of Second Language Writing*, 29, 16-27.
- Mancilla, R., Polat, N. y Akcay, A. (2017). An investigation of native and nonnative English speakers' levels of written syntactic complexity in asynchronous online discussions. *Applied Linguistics*, 38(1), 112-134.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 1-12.
- McNamara, D. y Shapiro, A. (2005). Multimedia and hipermedia solutions for promoting metacognitive engagement, coherence, and learning. *Journal Educational Computing Research*, 33(1), 1-29.
- Meneses, A. y Ow, M. (2016). Syntactic development in Chilean students' narrative and expository discourse throughout schooling: different measures of syntactic complexity. *Estudios de Psicología*, 37(1), 135-161.
- Meneses, A., Ow, M. y Benítez, R. (2012). Complejidad sintáctica: ¿Modalidad o tipo de texto? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico. *Onomázein*, 25, 65-93.
- Nini, A. (2015). *MAT - Multidimensional Analysis Tagger (versión 1.3)*. <http://sites.google.com/site/multidimensionaltagger>.
- Nippold, M., Frantz-Kaspar, M. y Vigeland, L. (2017). Spoken language production in young adults: examining syntactic complexity. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(5), 1339-1347.
- Norris, J. y Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating caf in instructed sla: the case of complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578.
- Ochoa, L. (2016). *Estudio sobre los niveles de dificultad de los textos que conforman las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º en el área de Lenguaje*. [Sin publicar]. Icfes.
- Ortega, L. (2015). Syntactic complexity in L2 writing: progress and expansion. *Journal of Second Language Writing*, 29, 82-94.
- Pallotti, G. (2014). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31(1), 117-134.

- Pallotti, G. (2015). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31, 117-134.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. McGraw-Hill.
- Plakans, L. y Bilki, Z. (2016). Cohesion features in esl reading: comparing beginning, intermediate and advanced textbooks. *Reading in a Foreign Language*, 28(1), 79-100.
- Polio, C. y Yoon, H. (2018). The reliability and validity of automated tools for examining variation in syntactic complexity across genres. *International Journal of Applied Linguistics*, 28, 165-188.
- Rescher, N. (1998). *Complexity: a philosophical overview*. Transaction Publishers.
- Schilk, M. y Schaub, S. (2016). Noun phrase complexity across varieties of English: focus on syntactic function and text type. *English World-Wide*, 37(1), 58-85.
- Sheehan, K. M., Flor, M., Napolitano, D. y Ramineni, C. (2015). *Using TextEvaluator® to quantify sources of linguistic complexity in textbooks targeted at first-grade readers over the past half century* (Research Report No. RR-15-38). Educational Testing Service. <http://dx.doi.org/10.1002/ets2.12085>
- Solnyshkina, M., Zamaletdinov, R., Gorodetskaya, L. y Gabitov, A. (2017). Evaluating text complexity and Flesch-Kincaid grade level. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(3), 238-248.
- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J. y Sanders, T. (2015). Connectives as processing signals: how students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes*, 52(1), 47-76.
- Vyatkina, N. (2013). Specific syntactic complexity: developmental profiling of individuals based on an annotated learner corpus. *The Modern Language Journal*, 97(S1), 11-30.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Grijalbo.
- Werlich, E. (1976). *Typologie der texte*. Quelle & Meyer.
- Yang, W., Lu, X. y Weigle, S. (2015). Different topics, different discourse: relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 28, 53-67.
- Yoon, H. J. (2017). Linguistic complexity in L2 writing revisited: issues of topic, proficiency, and construct multidimensionality. *System*, 66, 130-141.
- Youn, S. (2014). Measuring syntactic complexity in L2 pragmatic production: Investigating relationships among pragmatics, grammar, and proficiency. *System*, 42, 270-287.
- Zunino, G. (2017). Processing causality and counter-causality: interactions between syntactic structure and world knowledge during the comprehension of semantic relations. *Revista Signos*, 50(95), 472-491.

Formación en lenguaje desde la pandemia: reflexiones y preguntas sobre una experiencia en la educación media

Language Training and Pandemic: Reflections and Questions about a Secondary Education Experience

A formação em línguas desde a pandemia: reflexões e questionamentos sobre uma experiência no Ensino Médio

Carlos Andrés Parra Mosquera* <https://orcid.org/0000-0003-4150-3213>

Para citar este artículo

Parra Mosquera, C. (2021). Formación en lenguaje desde la pandemia: reflexiones y preguntas sobre una experiencia en la educación media. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12333>

* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (Pontificia Universidad Javeriana). Profesor de Humanidades, Lengua Castellana, IED Normal Superior de María (Rionegro-Antioquia). Profesor de cátedra Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Correos: carlos.parra@ensdemaria.edu.co; andres.parra@udea.edu.co

Artículo recibido
19 • 08 • 2020

Artículo aprobado
28 • 01 • 2021



Resumen

Este artículo de investigación se basa en una propuesta vinculada a la asignatura de Humanidades, Lengua Castellana, implementada en cinco grupos de educación media. La experiencia de sistematización que se presenta a continuación se fundamenta en tensiones constitutivas de la escuela y de la formación en lenguaje que la pandemia no solo hizo evidentes, sino que las sacó del terreno de la especulación y la elucubración académica, en tanto se convirtieron en desafíos apremiantes en el trabajo con los estudiantes desde el inicio de la pandemia. El primer fundamento de la experiencia aborda la pandemia como acontecimiento inédito en la escuela que sacudió los cimientos de la cotidianidad y de la realidad escolar. El segundo atañe a las posibilidades y límites del componente curricular y didáctico, específicamente, frente a los saberes y propósitos educativos relacionados con la percepción de la realidad, la autopercepción, la imaginación, la voluntad, el deseo, las emociones y otras dimensiones de la subjetividad que, históricamente, han sido invisibilizados o menospreciados en las tradiciones curriculares predominantes en la educación pública en Colombia. Finalmente, se presentan algunas preguntas y cuestiones a tener en cuenta para darle continuidad a una exploración de aula en relación con las metodologías y la investigación didáctica y, por supuesto, frente a los desafíos asociados a los periodos de alternancia y pospandemia.

Palabras clave

educación secundaria, pandemia, didáctica de la lengua, currículo, subjetividad

Abstract

This research article refers to a proposal based on language teaching that was implemented in five groups of secondary education. The systematization experience that is presented below is based on constitutive tensions of the school and language training that the pandemic not only made evident, as they became pressing challenges in working with students since the onset during this time. The first component addresses the pandemic as an unprecedented event at school that shook the foundations of everyday life and school reality. The second concerns the possibilities and limits of the curricular and didactic component, specifically, the knowledge and educational purposes related to the perception of reality, self-perception, imagination, will, desire, emotions and other dimensions of subjectivity. Those elements, historically, have been invisible or underestimated in the prevailing curricular traditions in the country's public education classrooms. Finally, some questions and issues to be considered are presented for continuing a classroom exploration in relation to methodologies and didactic research and, of course, the challenges associated with alternation and post-pandemic periods for language training.

Keywords

secondary education; pandemic; language teaching; curriculum; subjectivity

Resumo

Este artigo de pesquisa faz parte de uma proposta vinculada à disciplina de Letras, Língua Espanhola, implementada em cinco turmas do ensino médio. A experiência de sistematização que se apresenta a seguir se fundamenta nas tensões constitutivas da escola e da formação linguística que a pandemia não só evidenciou, mas também as tirou do campo da especulação e da elucubração acadêmica, na medida em que se tornaram desafios prementes no trabalho com os alunos desde o início deste período de pandemia. O primeiro alicerce da experiência aborda a pandemia como um acontecimento inédito na escola que abalou os alicerces do cotidiano e da realidade escolar. A segunda se refere às possibilidades e limites do componente curricular e didático, especificamente, contra os saberes e propósitos educacionais relacionados à percepção da realidade, autopercepção, imaginação, vontade, desejo, emoções e outras dimensões da subjetividade que, historicamente, tornaram-se invisíveis ou subestimados nas tradições curriculares prevaletentes na educação pública na Colômbia. Finalmente, apresentam-se algumas questões a ter em consideração para dar continuidade a uma exploração em sala de aula em relação às metodologias, à investigação didática e, claro, face aos desafios associados aos períodos de alternância e pós-pandemia.

Palavras chave

ensino médio; pandemia; didática da linguagem; currículo; subjetividade

Introducción

El 16 de marzo de 2020 nos enviaron para la casa a los profesores, estudiantes y directivos de los colegios de Rionegro (Antioquia). Al país había llegado un virus del cual ya teníamos noticias desde semanas antes por medio de noticieros, redes sociales y diversos medios. Toda la comunidad educativa debía permanecer en casa. Los profesores del colegio estábamos aturridos no solo por la información cambiante y acelerada sobre la situación, sino también porque debíamos planear y entregar estrategias y actividades para iniciar el trabajo escolar con los estudiantes un mes después. Durante los primeros días y hasta muy avanzado el mes de mayo, incluso junio, algunos profesores respondimos a este desafío pedagógico y didáctico con muchos titubeos y sin pretender domesticar, ni disimular la enorme incertidumbre asociada con este tiempo para la escuela. Sin embargo, fuera de la escuela, no había pasado ni siquiera un par de semanas después de iniciar la cuarentena y ya proliferaban las voces de diversos expertos académicos y funcionarios del Gobierno en simposios, seminarios y eventos, frente a la educación y la escuela en tiempos de pandemia; como si los saberes y las experiencias vinculadas con este remezón cultural para la escuela y la sociedad obedecieran a la urgencia periodística de última hora; algo parecido a una carrera para saber quién diagnostica, especula, pontifica y publica primero no solo para ganarse los créditos, sino también para brindar esa certeza y cierto consuelo que se le atribuye, con frecuencia, a la voz y autoridad del experto (así no haya pisado una escuela real en los últimos seis meses por más de tres horas). En suma, acaeció una avalancha discursiva sobre la educación y la pandemia que actuó como una suerte de primeros auxilios y paliativos para que el sinsentido, la incertidumbre y la extrañeza no desnudaran, ni amenazaran más de la cuenta, la maquinaria cultural que, rutinariamente, confecciona la normalidad del día a día en la educación regular, de manera tan cotidiana que se vuelve imperceptible la mayoría del tiempo.

Evidentemente, todo esto ha representado un acontecimiento inédito en el campo educativo escolar. Sin embargo, ante la tentación casi irresistible de hablar sobre la pandemia en la educación mediante foros, congresos, conversatorios, simposios y otros eventos que aún hoy abundan en diversas plataformas; el silencio, la escucha atenta y la observación también han sido opciones para abordar, conocer y navegar por este movimiento profundo de la escuela y de la vida en general. Conviene recalcar que este posicionamiento no es mejor, ni peor que los otros; sin embargo, ha sido la postura que ha permitido trazar una experiencia formativa gestada e implementada desde la asignatura de Humanidades, Lengua Castellana, en cinco grados de educación media en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María y cuya sistematización se presenta a continuación.

Fundamentación de la experiencia

La propuesta de enseñanza que da lugar a esta experiencia tiene origen en dos componentes. El primero fue el movimiento estremecedor que se produjo desde marzo de 2020 con motivo de la pandemia. La intensidad de tal remezón se debe a que sacudió los cimientos de la cotidianidad y de la realidad escolar que son, no tanto los saberes curriculares, los contenidos y las promesas pedagógicas desgastadas, sino, sobre todo, las formas de organización del tiempo, del espacio, de los objetos y de las interacciones entre profesores, estudiantes y directivos. Precisamente, todo ello derivó en una oportunidad inédita (casi ineludible) para abordar dimensiones de la subjetividad como son las emociones, las pasiones, la imaginación, el deseo y la voluntad. Las cuales, según Saenz (2001), constituyen una caja de pandora frente a la que se ha tenido una clara desconfianza y han quedado por fuera de los fines de la educación pública.

De allí la importancia de ampliar un poco más el modo en que se entendió/percibió este movimiento o remezón. Este ha sido un catalizador profundo, porque se movió abruptamente (incluso desapareció o quedó en suspenso por un momento) la

escolarización moderna en cuanto proceso y resultado histórico de relaciones de saber/poder que se actualizan en el día a día escolar desde hace siglos. Se movieron o cambiaron formas naturalizadas que, por lo mismo, parecían inamovibles e irrenunciables. Por ejemplo, antes de la cuarentena, era casi imposible para un directivo lograr autorización de una Secretaría de Educación para desescolarizar; al inicio de la cuarentena quedaron desescolarizados los estudiantes y hasta los profesores; desapareció el uso de uniformes, los horarios escolares y el control de asistencia perdió sentido (por un tiempo) y, sobre todo, cambió la función práctica de encierro que ha cumplido la escuela para la sociedad. Recordemos que, según Saldarriaga (2003), la escuela pública moderna nace a finales del siglo xvii, con dos objetivos: mantener encerrados y durante cierto tiempo a los hijos de las clases trabajadoras y enseñarles los rudimentos del conocimiento y los hábitos necesarios para la vida civilizada, en la nueva sociedad industrial capitalista.

Entonces, ha sido un cambio histórico que se remonta a dinámicas del funcionamiento escolar que tienen raíz en el siglo xvii y que, a su vez, han servido para dar sentido y construir una percepción y agencia de la realidad escolar que, precisamente, se estremeció en marzo de 2020 de un modo inédito. La pandemia y la cuarentena han permitido y exigido reconocer que el tiempo, el espacio y la realidad (no solo escolar) están condicionados, en gran medida, por acuerdos que ratificamos cotidianamente mediante interacciones y mediaciones simbólicas que, por efecto de la reiteración, generan y alimentan hábitos, costumbres y procesos de identificación. Los cuales, además, son bastante reacios al cambio, la incertidumbre, la incoherencia, la diversidad y la singularidad. Estos últimos rasgos han sido invisibilizados, evadidos o disimulados con cierto éxito en la escuela regular, pero la pandemia funcionó como un catalizador que los exacerbó en la subjetividad de estudiantes, profesores y en la comunidad educativa en general. Esto ha sido un desafío formativo concreto e inmediato que ha exigido toda la disposición y creatividad para emprender adecuaciones curriculares que pasan, incluso, por un cuestionamiento de

supuestos inamovibles hasta ahora en relación con los saberes y propósitos escolares naturalizados en la formación en lenguaje.

El segundo componente que fundamenta esta experiencia corresponde específicamente a las posibilidades y límites del componente curricular y didáctico. En particular, me refiero a los saberes y propósitos educativos relacionados con la percepción de la realidad, la autopercepción, la imaginación, la voluntad, el deseo, las emociones, la autonomía y otros aspectos asociados con dimensiones de la subjetividad que se manifestaron, inusualmente, en estudiantes y profesores cuando se estremecieron, desde marzo, las coordenadas habituales con las que construíamos nuestra realidad escolar.

En cuanto a los saberes y los propósitos escolares, conviene recordar que la incursión, desaparición o modificación de un saber en la escuela involucra complejas lógicas y procesos históricos y sociales y, por eso, visibiliza y acentúa unos sentidos y desestima o invisibiliza otros (Parra, 2016). Además, la tradición curricular que se apropió en Colombia a mediados del siglo xx tiene su linaje más fuerte en el ámbito anglosajón. Su base teórica fue el análisis de tareas (*task analysis*) para orientar diversas decisiones curriculares sobre qué es importante enseñar y evaluar, para qué y cómo. Desde su estilo y tono científico para la época, este referente histórico (vigente de muchas maneras en la actualidad) ratificaba una división entre los fines u objetivos formativos útiles y viables y los inútiles e intratables. Esto ha tenido, evidentemente, implicaciones en cómo se valoran o no los saberes escolares y las prácticas de aula que van en una u otra dirección. Al respecto, se sugería evitar aquellos objetivos educativos que son

[...] aspiraciones y esperanzas vagas o rimbombantes. Ejemplos de esto son la formación del carácter, el desarrollo armónico del individuo, la eficiencia social, la disciplina general, la cultura, etc. Todos estos siguen siendo válidos, pero son demasiado nebulosos para servir de guías en la práctica. Pertenecen a la visionaria adolescencia de nuestra profesión; no a la prudente y un tanto desengañada madurez. (Bobbit, citado por Martínez-Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 75)

Según esta perspectiva, lo nebuloso es una niñería que remite a objetivos o metas educativas ostentosas y llamativas como el desarrollo armónico del individuo. Metas que no se pueden tocar, ni ver, que no se dejan controlar, predecir, ni encerrar fácilmente en los cajones acostumbrados y acostumbradores del tiempo y la planeación curricular lineal. En Colombia, por ejemplo, hay seis grandes metas de la formación en lenguaje en la educación básica y media, a saber: a) la comunicación; b) la transmisión de información; c) la representación de la realidad; d) la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas; e) el ejercicio de una ciudadanía responsable, y f) el sentido de la propia existencia (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Podríamos decir que allí hay unas metas nebulosas y otras que no lo son, o que son menos vagas y rimbombantes. Por ejemplo, es más fácil hacer indicadores y rúbricas evaluativas para las metas de comunicación y transmisión de información (por ejemplo: identifica la idea central, usa distintos conectores, reconoce el texto narrativo, etc.). Sin embargo, resulta muy difícil (casi frustrante y absurdo) cuando se intentan encajar las metas formativas más *nebulosas* en las casillas y los instrumentos de los indicadores; así sucede con la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas; el sentido de la propia existencia o el ejercicio de una ciudadanía responsable. Tales metas concuerdan con dimensiones de la subjetividad que representan una amenaza para la moral, el orden y el progreso, como lo demostró Saénz (2001) en sus trabajos sobre la historia de la práctica pedagógica en Colombia:

La conformación de un individuo con un ámbito personal de libertad no puede presentarse en nuestro país como un logro alcanzado por la educación y la modernidad [...] es evidente el tejido hilado por la iglesia, la ciencia y la política para excluir aquellas dimensiones de la subjetividad que han considerado peligrosas para la autoridad eclesiástica, la de la razón científica y la del orden social. (p. 299)

De igual modo, podríamos asumir la expresión de los sentimientos, el sentido de la propia existencia y el ejercicio de una ciudadanía responsable como la base de cualquier proceso de motivación genuino, porque se sitúan en un terreno de conflicto cognitivo y afectivo que es la base de experiencias formativas significativas cuando se logran agenciar en el aula con mediaciones didácticas concretas de trabajo¹. Pero, claro, eso depende de la perspectiva didáctica y curricular, que, en este caso, no se limita a la habilidad del parafraseo de autores de moda según la filiación institucional (Kalman, Zabala, etc.), sino que incluye cuestiones epistémicas y ontológicas de gran envergadura, debido a que, calificar despectivamente saberes y propósitos escolares como nebulosos, actualiza una tensión histórica para la formación en lenguaje que condiciona nuestras decisiones curriculares cotidianas en el aula y en las instituciones. Como lo plantea Cárdenas-Páez (2007):

[...] uno de los problemas epistemológicos surgidos de la modernidad se debe a la entronización de la razón, de la ciencia, la realidad, la objetividad y la verdad como principios racionales, de los cuales nos hemos valido durante centurias, en casi todas las asignaturas, específicamente en las relacionadas con el lenguaje y la literatura [...]. Con respecto al lenguaje, el positivismo estructuralista abordó la lengua a partir de dicotomías, cuyo poder excluyente y visión formal, impidieron ver más allá de la forma [...]. En el campo de la literatura, se validaron los principios anteriores mediante la teoría y la crítica literarias y la preocupación por el comentario y el análisis de obras con descuido del sentido, la creatividad y la dimensión estética. (p. 46)

En función de lo anterior, la tradición curricular dominante para la formación en lenguaje privilegia las perspectivas disciplinares y modernas, y lo nebuloso remitiría a lo inter- y transdisciplinar, incluso

¹ Como las que se detallan en tres experiencias didácticas concretas en la formación universitaria (Parra, 2019)

a lo decolonial². Y esto, por supuesto, ha tenido exigencias e implicaciones para el componente metodológico de la propuesta implementada con los grupos de décimo y undécimo³, así como cuestionamientos sobre la investigación en didáctica del lenguaje que buscan desmarcarla de los lenguajes, formas y mecanismos de validación de los discursos cientificistas, como se expone en el apartado final.

Conviene señalar que los dos componentes que fundamentan esta experiencia corresponden a tensiones constitutivas de la escuela y de la formación en lenguaje que la pandemia convirtió en desafíos apremiantes en el trabajo con mis estudiantes y que fueron abordados mediante la experiencia que se describe y analiza a continuación. No obstante, es oportuno referenciar también los abordajes sobre la educación en tiempos de pandemia cercanos o distantes a esta sistematización.

Es obvio que a seis meses de iniciar la primera cuarentena no se encuentran aún resultados de investigación publicados en el área de la didáctica del lenguaje en educación media. Por ende, solo se encontraron documentos de trabajo, reflexiones y lineamientos donde se reconocen, en el orden nacional, por lo menos dos tendencias. Por un lado, las reflexiones, recursos didácticos y directrices provenientes desde las entidades oficiales y organismos nacionales e internacionales, y por otro, las reflexiones desde la academia y experiencias desde la escuela en la modalidad de simposios, aunque en ningún caso se registraron textos centrados en experiencias didácticas concretas para la educación media en el área del lenguaje. Abordar a profundidad la proliferación discursiva en tiempos de pandemia es una investigación que sería oportuno

2 Una discusión al respecto de lo inter- y transdisciplinar para la formación en lenguaje se explora en relación con las pedagogías y ciudadanías planetarias (Parra, 2019)

3 En cuanto a lo metodológico, se optó por la sistematización de prácticas por las herramientas y los procedimientos que brinda esta estrategia para la recolección y análisis de la información en experiencias formativas. Adicionalmente, esta estrategia tiene un interés fundamental por escuchar las prácticas y así permitir que emerjan saberes que posibiliten re-pensar su transformación, a través de la construcción y deconstrucción continua (Pérez et al., 2013). Todo lo cual es consistente con los fundamentos de la experiencia.

abordar, aunque evidentemente no es materia de este trabajo.

Ahora bien, en cuanto a la primera tendencia, se destacan la publicación y socialización en los distintos entes territoriales e instituciones de los Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa y, en el mismo sentido, todas las acciones y recursos de la infraestructura gubernamental orientada a favorecer y garantizar la disponibilidad y el acceso a materiales educativos mediante sitios web, aplicaciones, radio y televisión públicas. En términos generales, esta estrategia, en alianza con el Ministerio de Salud, apunta a garantizar y orientar la administración del servicio educativo en las secretarías e instituciones (MEN-MinSalud, 2020).

Frente a la segunda tendencia reconocida en los trabajos recabados a seis meses de iniciar la pandemia, sobresalen dos grupos. En primer lugar, los provenientes de colectivos académicos universitarios y, en segundo lugar, las producciones de maestros de colegio en el marco de documentos ligados al movimiento sindical.

Una característica del primer grupo es que se ocupan de ámbitos generales, como es esperable ante la contingencia, a saber: políticas públicas; temas académicos y pedagógicos (evaluación, flexibilidad curricular, interdisciplinariedad, las TIC y la virtualidad); componentes socioemocionales y ejercicios para repensar la educación, formación docente para la contingencia, entre otros; todo ello bajo el lema de los lineamientos gubernamentales: que la educación no se detenga (Universidad de los Andes, 2020; Valencia, 2020), un mantra un tanto ingenuo, aunque tranquilizador y esperanzador, pero en todo caso menos eficaz en la educación pública en las ciudades, y ni qué decir en las ruralidades.

La perspectiva del segundo grupo también aborda cuestiones generales ligadas al sistema educativo. Los documentos generados por Fecode (2020) y por profesores de colegios públicos ligados al movimiento sindical plantean referentes académi-

cos, pero también políticos que buscan responder, en gran medida, a los lineamientos y acciones del MEN. Allí se plantean diversas ideas, cuestionamientos y propuestas en relación con la flexibilización del currículo y las modalidades de trabajo en casa según la disponibilidad técnica; dilemas entre vida y productividad, inequidad entre educación pública y privada, dinámicas familiares y escolares, la evaluación de desempeño docente y los riesgos de la alternancia, todo ello desde una perspectiva social, económica y política. En el mismo sentido se ubica el trabajo de un colectivo de maestros que, como rasgo adicional, tiene la diversidad de temas y estilos académicos y no académicos para abordar la problemática. Justamente, destaco el texto “Y los días perdieron su identidad y el tiempo fue mutante” (Blanco, 2020, p. 44), por ser la reflexión de una maestra que, en forma de diario que no se centra en una práctica pedagógica ni área académica concreta, aunque resulta afín con la experiencia formativa que se aborda en este artículo, considera variables contextuales como la temporalidad, la espacialidad y la corporeidad. Tales aspectos, justamente son infrecuentes en el panorama descrito anteriormente, porque aluden a lo singular, contextual y en ocasiones inefable de la experiencia, en suma, algo poco atractivo para las miradas y gestos inmediatistas que predominan en la educación.

La generalización es una herramienta que favorece miradas globales que captan el conjunto, como desde un avión. Sin embargo, en el caso de la educación en tiempos de pandemia, la mirada, la palabra y el gesto generalizador se tornan escandalosamente miopes e imprecisos, porque este ha sido un tiempo y espacio en el que el contexto, la singularidad y la diversidad se oponen con fuerza a cualquier regularidad o ilusión de uniformidad, incluso en un mismo grado escolar, el uniforme escolar no funciona ni física, ni simbólicamente; incluso cada institución vio exacerbada y visibilizada su enorme heterogeneidad. La cual pasa por cuestiones que van desde la infraestructura arquitectónica y tecnológica institucional y en las casas de la comunidad educativa hasta los estilos de enseñanza, prácticas

pedagógicas y trayectoria académica y profesional de los docentes. Tales cuestiones, evidentemente, son determinantes para el tipo de relaciones pedagógicas en este tiempo de pandemia y, más aún, para el tiempo denominado de alternancia.

En total, la experiencia del día a día ha sido una caja negra que el paso de los días quizá deje sumergida en el fondo del mar de nuestra memoria. Por ello, resulta necesario superar la queja y la indiferencia frente al desafío que para la investigación educativa representa este acontecimiento para los profesores de colegio y, precisamente en tal sentido, resulta oportuno referenciar “La cruel pedagogía del virus”. Allí Boaventura de Sousa hace una lectura general y provisional, como todas las que tienen que ver con la educación en tiempos de pandemia. Sin embargo, su mirada en cuanto a los paradigmas y a la crisis en la educación y en lo social es menos ingenua que las versiones oficiales, porque contempla factores, circunstancias y posibilidades que son ignoradas por incapacidad (o intencionalmente) por parte de las fuerzas conservadoras que sostienen, casi que a como dé lugar, el *statu quo* en nuestros países, comunidades, familias e incluso en lo que concierne a las fuerzas conservadoras de nuestra subjetividad. La pregunta central de De Sousa (2020): “¿qué conocimiento potencial proviene de la pandemia de coronavirus?” (p. 13), coincide con la motivación de la propuesta didáctica y reflexión de este artículo.

Lo planteado por De Sousa (2020) podríamos usarlo para resignificar y aprovechar la modalidad de la alternancia en educación para darle un sentido de alternativa, puesto que

La pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI. En ausencia de tales alternativas, no será posible prevenir la irrupción de nuevas pandemias que, por cierto, como todo sugiere, pueden ser aún más letales que la actual.

A corto plazo, lo más probable es que, después de que termine la cuarentena, las personas se quieran asegurar de que el mundo que conocieron no haya desaparecido. (p. 79)

Descripción y análisis de la experiencia

La propuesta que se presenta a continuación corresponde a la asignatura de Humanidades, Lengua Castellana, tuvo dos fases que se implementaron en dos grupos de grado décimo y tres de grado undécimo de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María, del municipio de Rionegro (Antioquia).

Primera fase

Inició el 18 de marzo con el envío de una guía de trabajo no obligatoria a los grupos de WhatsApp de los estudiantes. La conmoción que teníamos profesores, estudiantes y la comunidad educativa en general motivó la elaboración de esta guía. Mientras la escribía, yo sentía cómo se difuminaban las reglas y formas escolares que marcaban el modo en que me comunicaba y construía los encuentros con los estudiantes hasta hace unos días. A tal punto se difuminaba la cotidianidad construida en cuanto al rol de profesor, la materia de Lengua Castellana y el lugar de los estudiantes que empecé a dudar sobre *la legalidad curricular* de compartir esa guía con mis estudiantes, ¿qué pensarían de su profesor? Era una guía muy rara, porque era voluntaria, no se requería enviar evidencias y su tono sentimental y personal se salía de las rutinas que habíamos construido hasta ahora, ¿qué pensarían ellos o quienes la leyeran de una guía no obligatoria con un propósito tan nebuloso como lo es una invitación o una provocación que no tendría calificación? No aguanté esta extrañeza y por eso, incluí esta nota a pie en el título de la guía.

Esta guía tiene una justificación pedagógica en los principios del aprendizaje extracurricular, aunque, sobre todo, obedece a las tres últimas metas formativas que establecen los estándares de competencias para el lenguaje (MEN, 2006): la expresión de los sentimientos y las potencia-

lidades estéticas; el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia.

Esto me servía de blindaje académico y legitimaba, de algún modo, sentirme como un intruso al mandar una tarea a los estudiantes durante sus vacaciones obligatorias (que se prolongaron desde el 15 de marzo hasta el 19 de abril); pero, sobre todo, mitigaba la sensación de extrañeza que implicaba enviar una guía sin respuesta correcta y hacerlo justo durante la vorágine de información y sensaciones que marcó los primeros días de la cuarentena.

Luego de cinco meses y a la luz de los fundamentos trazados en el apartado anterior, considero que los propósitos nebulosos (inter-transdisciplinarios) en la formación en lenguaje requieren de profesores que asuman situaciones y gestos nebulosos donde es frecuente el titubeo, la duda y la extrañeza, incluso la porosidad y transitoriedad de la identidad y autoridad profesional. En efecto, se difuminan las certezas, los límites y la comodidad que ofrecen los propósitos y roles disciplinares con sus rutinas seculares; visibles en horarios y planes de área diseñados e implementados para enseñar y evaluar, casi siempre, definiciones, ejemplos y aplicaciones de las definiciones dadas de ortografía, gramática, tipologías textuales, épocas y estilos literarios. Como plantea Castro-Gómez (2013), “la disciplina ofrece una identidad profesional, un reconocimiento público. Aventurarse a vivir sobre los puentes [interdisciplinarios o transdisciplinarios] se toma como una pérdida, incluso como carencia y como falta de rigurosidad y cientificidad” (p. 39). Por eso, probablemente, dudé. Y decidí incluir la nota con referencias a la legislación curricular en esta guía que le envié a los estudiantes:

Guía de trabajo NO OBLIGATORIA para los grupos 10A, 10B, 11A, 11B, 11C

Tres gotitas de mocos en el aire nos han mostrado que nuestra pirámide de valores estaba invertida, que la vida siempre fue primero y que las otras cosas eran accesorios.

Empezamos a desearle el bien al vecino, necesitamos que se mantenga seguro, necesitamos que no

se enferme, que viva mucho, que sea feliz y junto a una paranoia hervida en desinfectante, nos damos cuenta de que, si yo tengo agua y el de más allá no, mi vida está en riesgo.

Si todo sale bien, todo cambiará para siempre. Puede ser, solo es una posibilidad, que este virus nos haga más humanos y de un diluvio atroz surja un pacto nuevo, con una rama de olivo desde donde empezar de cero. (Rueda-Abrahams, 2020)

Esta es una invitación dirigida a ustedes, estudiantes y seres humanos que he alcanzado a apreciar y admirar durante este tiempo en la Escuela Normal Superior de María. Les aclaro, además, que no es obligatorio aceptar esta invitación, únicamente es de carácter voluntario.

Consiste en que ustedes creen un espacio y un tiempo para escribir lo que quieran contar sobre aquello que sienten, o sucede, durante estos días fuera de lo normal, y no solo fuera de la Normal. ATENCIÓN, si no quieren que alguien lea lo que escriben, pero sí desean escribir, también es posible, pues esto no se trata de escribir por obligación, ni para practicar el uso de la coma trabajado en clase; ni de hacerlo porque el profesor me pondrá un tres, un cuatro o un cinco, los cuales poco sirven cuando lo esencial, es decir, la vida nos está recordando otras cosas fundamentales adentro y fuera de nosotros.

Entonces, se trata de aprovechar este tiempo para que no se vaya por el sifón del televisor o algo parecido... Porque este es un tiempo que trae los más hondos aprendizajes para la vida.

Nos tocó aprender y desaprender no solo a los que supuestamente son estudiantes, menores de edad, usan uniforme y no saben, sino también a los que tienen corbata, barba, ya se graduaron, pretenden ser expertos y creían que sus respuestas para la vida eran las únicas, las correctas y que ya no tenían que aprender nada más.

Cuando digo que hay que aprovechar, es porque este es un tiempo un poco caótico y, por eso mismo, puede potenciar la creatividad. Esa habilidad básica no solo para pasar materias en un colegio

o una universidad, sino para agradecer, apreciar y valorar más nuestra vida y menos lo que es accesorio; agradecer, apreciar y valorar, por ejemplo, la salud, la familia, el alimento, la posibilidad de hablar con otros, salir, caminar y otras acciones vitales.

En concreto, se trata de que cada uno abra un blog (en www.blogger.com), o abra un cuaderno en su casa, para escribir, cada día, pensamientos, anécdotas, poemas, cuentos, ocurrencias, sueños, canciones, parodias, sentimientos, ideas que leen o ideas que escuchan; y también para dibujar con colores o lapiceros o pegar imágenes de internet.

En resumen, los invito a crear un diario de este tiempo (usted decide si lo hace o no, si quiere compartirlo con los demás o no); quizá quieran recordar en un año, o más, lo que fue este tiempo en sus vidas, porque es muy probable que todo cambiará, de que “este virus nos haga más humanos y que de un diluvio atroz surja un pacto nuevo, con la vida, con nuestra vida”.

Pueden imaginar el diario como un gimnasio o un jardín donde podremos ejercitar nuestra habilidad de observar y dibujar, cada vez con mayor colorido y detalle, el paisaje interno y externo que es nuestra existencia aquí y ahora, honrando con alegría y respeto la increíble y misteriosa oportunidad de estar vivos.

Por eso mismo, la invitación no consiste en escribir abstracto, ni enredado. Tampoco es una competencia, mucho menos es una invitación a que abandonen sus hábitos o sus creencias en lo que dicen los medios de comunicación, los profesores, curas, consejeros, amigos, familiares, sobre lo que es conveniente, o no, para descifrar y recorrer el paisaje que es nuestra vida...

Quienes acepten esta invitación a escribir un diario de viaje, me lo hacen saber a mi correo del blog, y... para todos y todas... buen viaje al interior... ¡y buen regreso!

Una semana después de enviar esta guía, seis estudiantes aceptaron la invitación. Una de ellas hizo un blog titulado *Visita al interior*⁴; del cual cito un fragmento:

Día # ... No tengo ni idea cuantos días tengo en cuarentena.

Todo tiene una consecuencia, todo! Tanto lo bueno y lo malo y logré verlo de esa forma porque heme aquí, a todos, encerrados, sin poder hacer todo lo nos hacia inmensamente felices pero que algunos ni nos dábamos cuenta en que medida para así protegerlo y disfrutarlo como se merecía: Abrazar, besar, reunirse con amigos... Ahora no podemos simplemente coger un bus y llegar a ese encuentro, el que hoy tanto anhelamos. Ahora el encuentro es conmigo misma en donde puedo analizar que mi conflicto interno es solo un minúsculo punto en medio de una hoja que es mi vida, en medio de un libro que es mi mundo, en medio de una biblioteca que es El MUNDO!

Segunda fase

Cuando envié la guía no esperaba ninguna respuesta de los estudiantes, sino únicamente que la leyeran. Respondieron 6 estudiantes de 180. Hice cuentas, ¿eran muchos para lo que esperaba y muy pocos para lo esperable? Esto me llevó a pensar en cómo hemos apropiado lo cuantitativo en nuestra cotidianidad del aula para valorar el éxito de nuestras acciones habituales y novedosas. No pretendo desconocer o atacar lo cuantitativo como un indicador, pero sí es vital resignificar y sospechar del valor que le damos para aprobar o descartar decisiones sobre procesos y experiencias formativas que pretenden tocar dimensiones singulares de la subjetividad y, por ende, reacias a la uniformidad, homogenización y la generalización en nuestras prácticas cotidianas de aula.

Entonces, al recibir seis respuestas me alegré mucho, pero intuí que otros estudiantes querían escribir o decir algo y reiteré mi provocación, mediante un cambio en la forma de la invitación.

⁴ Textos completos disponibles en: www.visitalinterior.blogspot.com

Este giro corresponde a la segunda fase, implementada durante la semana del 31 de marzo al 7 de abril.

De manera voluntaria y en medio de su tiempo de vacaciones obligatorias imprevistas, esta vez respondieron 66 estudiantes. La variación introducida en esta fase fue elaborar y compartir un formulario de Google titulado “¿Cómo va el viaje?”. En su presentación, el formulario retomaba la guía de la primera fase y luego tenía las siguientes preguntas:

- Pregunta 1. Datos básicos (nombres, apellidos, grupo).
- Pregunta 2. Escribir un seudónimo (con esta consigna: “Un seudónimo es un nombre falso que oculta el nombre verdadero. Usted debe escribir un nombre de una persona QUE NO SEA EL SUYO o de un objeto y que sea muy difícil (o imposible) de adivinar por parte de los demás estudiantes”)
- Pregunta 3. Escriba UNA PALABRA que describa o represente cómo se ha sentido durante este tiempo. Y estas fueron las respuestas de los estudiantes:

Aburrida(o)	Bien	Excelente	Loca	Reflexiva
agotado	Confundida	Feliz	Maaaaaaal	Relajada
alegre	Desconectada	Frustrada	Meditación	Rutinario
Angustia	Desesperada	Fuerte	Normal	Saudade
Ansiosa	Despachada	Haaaaaa	Paciente	Trance
Asombrada	Encerrada	Horrible	Pensativa	Tranquila
Asustada	Ensimismada	Insertidumbre	Preocupada	Triste
Ausente	Estresada	Interesante	Productiva	Unión

- Pregunta 4. Escriba una anécdota, un sueño, un sentimiento, una reflexión o un pensamiento que usted haya tenido durante este tiempo o que haya presenciado en su casa, barrio, vereda o en los medios de comunicación.

Presento algunas respuestas firmadas con el seudónimo⁵.

⁵ Se transcriben tal cual fueron escritas por los estudiantes, las respuestas completas están disponibles en: <https://receteadero.blogspot.com/p/como-va-el-viaje.html>

Al primer día de cuarentena todo empezó mal, pelea entre mis padres súper heavy, así mismo una guerra interna conmigo misma por tratar de comprenderlos pero sabiendo que ellos solo tiene una imagen superficial de mi persona y que tampoco se interesan en saber más de mí... quizás ellos han tenido varios problemas, pero esto no es razón a qué tomen un comportamiento tan repulsivo el uno contra el otro, años atrás eran la pareja perfecta que sueña con tener una familia feliz, hoy en día son todo lo que yo no quiero ser jamás! Son mi gran ejemplo de lo que no debo seguir. Es un poco nostálgico para mí recordar a mi papá como un ídolo, ahora es solo un patán que se toma el derecho y la posesión de pegarle a mi madre. (Jim)

Todo este tiempo aprendí que toda mi vida se ha basado en los estudios y realmente no se quién soy de dónde provengo ni siquiera sabía cómo era el aburrimiento en aquella casa que es mi hogar y se supone que debería ser el mejor refugio del mundo. (Ratatui)

Nunca había anhelado tanto que sonara el despertador cuando incluso sigue el cielo oscuro... Extraño la rutina que al final no lo era tanto, extraño la fruta y el juguito empacado, el color de unos ojos especiales... Pero cada día me redescubro, y cuando voy muy de prisa me recuerdo que el tiempo y la calma están de mi lado, es raro, porque antes de toda esta locura y ahora lo sé, todo era tan rápido que no me tomaba el tiempo para apreciar cosas que claramente no son solo cosas. (Aguacate)

Me di cuenta que nada de lo que nos ha ofrecido la sociedad es indispensable, solo necesitamos nuestra casa, comida y a nuestra familia para estar bien, no hacen falta lujos, ropa costosa o accesorios llamativos. Estamos en nuestra casa con ropa cómoda, una coleta en el cabello, nuestra familia reunida y nada más, no necesitamos nada de lo que nos venden para ser de “mejor status” o estar a la “moda”. (Morsa)

Es una situación que nunca antes había experimentado en la vida real, pero si por medio de series y películas. Personalmente, uno cree que esto jamás nos va a afectar, pero es real, es difícil de asimilar porque siempre hemos visto estas situaciones como

actos fuera de nuestra vida... ¿A qué nivel va a cambiar nuestra vida, nuestra percepción sobre las cosas simples, como compartir con amigos y maestros en una linda aula? ¿Vamos a tener el mismo pensamiento ignorante y decir “eso es una bobada, eso no es nada”? (Puma negro)

Estoy demasiado triste, mis relaciones interpersonales se están cayendo a pedazos, me siento acorralada, sin salida, aunque gracias a Dios mi familia está muy bien y tengo un techo para descansar. (Corazoncito)

Estas respuestas desactivaron mis artilugios y talismanes didácticos habituales; evité la tentación de echar mano de clichés o tabúes superficiales. De hecho, considero que estas respuestas de los estudiantes reclaman del profesor otras voces, mediaciones y materiales en donde, quizá haya ocasión y oportunidad (como las fisuras y las grietas en la tierra seca) para que el rol habitual del profesor y del estudiante se desdibujen y, sobre todo, muten. Evidentemente hablo de cambios y transformaciones didácticas, pero en lugar de innovaciones prefiero hablar de mutaciones, porque tienen su eje en el ámbito de las prácticas y la corporeidad, de los saberes contextuales y la cotidianidad rutinaria, de las memorias y las biografías que danzan o se agitan violentamente al sonido de una polifonía compleja de historias personales, familiares, sociales y culturales.

Las respuestas de los estudiantes lo ponen a uno como profesor de Lengua Castellana frente a senderos poco transitados no solo de su función escolar y sino incluso de su proyecto de vida. Senderos en donde no hay guías, ni mapas homogéneos, regulares, racionales, metódicos, confiables o verificables. Y si los hay, no funcionan absolutamente, pues, como plantea Saldarriaga (2003),

Hay un espacio donde la “insondable naturaleza humana”, la “inasible subjetividad”, la complejidad de cada persona real, escapa siempre a las estrategias del orden y a las clasificaciones de la norma. Pero al mismo tiempo y por la misma razón, es donde se viven las tensiones [entre los procesos de disciplinamiento, normalización,

individualización y subjetivación], en su expresión más dramática. (p. 146)

Precisamente, las respuestas de los estudiantes ejemplifican bien las dimensiones nebulosas del lenguaje y la formación que resuenan directamente con la imaginación, la voluntad, el deseo, las emociones, los afectos y otros rasgos de la subjetividad que amenazan, desbordan o pasan inadvertidas (por nebulosas) ante una mirada y práctica pedagógica disciplinar en la educación regular y en las Facultades de Educación. Estas dimensiones son la base de la formación ética, estética y política para el ejercicio de la ciudadanía, ineludible para cualquier proyecto educativo.

Al respecto, el primer paso es tomar conciencia de la herencia moderna y colonial sobre la ciudadanía, porque aquella se ha centrado en la “construcción del imaginario de la ‘civilización’ que exigía necesariamente la producción de su contraparte: el imaginario de la ‘barbarie’” (Castro-Gómez, 2000, p. 3). Pero, en relación con la apertura y posibilidades que se derivan de la experiencia implementada con los grados de décimo y undécimo, lo más importante es tener en cuenta que la estrategia moderna-colonial ha tenido efectos no solo en la relación con los otros, sino en lo más íntimo de la subjetividad y los procesos de identificación de los seres humanos, pues busca como ideal de formación y de buen ciudadano “la sujeción de los instintos, el control sobre los movimientos del cuerpo, la domesticación de todo tipo de sensibilidad considerada como ‘bárbara’” (Castro-Gómez, 2000, p. 3). Así pues, la acción cotidiana de estudiantes y docentes que sujetan, controlan y domesticar sus instintos, su corporeidad y su sensibilidad sistemática y juiciosamente permite, obviamente, alcanzar resultados y logros inquietantes en cuanto a la formación en lenguaje; el silencio, la sordera, el mutismo y una suerte de *no saber de sí*. Evidentemente, esto no se queda en palabras altisonantes, bibliografías y abstracciones inofensivas; sino que corresponde a dimensiones del lenguaje y relaciones de saber-poder-ser que apuntan a la materialidad del núcleo de la subjetividad, que es la corporeidad y la cotidianidad en

comunidad. Por eso se requiere de tacto pedagógico abordar esto, porque implica hacer visible una microfísica del poder (del sentir-imaginar-saber) que actúa en el interior de y entre los participantes (profesores y estudiantes). Aunque sutil o nebuloso, este ámbito de la formación es vigoroso y material, ya que “está en la base de las interacciones y sistemas de coordenadas de los sujetos y las comunidades; los afectos, las emociones, las creencias, imaginarios y otras dimensiones de la subjetividad-intersubjetividad” (Parra, 2019, p. 144). Por eso, esto constituye una tensión, un desafío y un acertijo trascendental para los maestros, en cuanto a su función de guía y acompañamiento. Al respecto, Saldarriaga (2003) plantea

[...] ¿cuál es el umbral tolerable de relación interpersonal entre el maestro y el alumno, cómo equilibrar el contacto intersubjetivo y el principio de autoridad? ¿Cuál es nivel tolerable de respeto a la intimidad y a la libertad individual y cuál el de intervención de los saberes e instrumentos sobre la interioridad, las emociones y las sensibilidades? (p. 144)

Esta cuestión es un hito importante en lo que podría ser un itinerario de investigación de aula para didácticas de lo analógico, decoloniales, inter y transdisciplinarias. Investigaciones poco apetecibles para las miradas predominantes sobre investigación educativa y su red de grupos, publicaciones e instituciones, porque los plazos para evidenciar transformaciones tardan años, la sintaxis de los proyectos no cumple con la estructura que esperan los pares anónimos y, seguramente, sus resultados no serán replicables en otros contextos, por lo menos en el sentido mecánico e inmediateista en el que un maestro se forma en innovación en 120 horas.

Cuando pienso en analizar las respuestas de los estudiantes o en cómo es la aproximación que requiere una experiencia como la que se presenta en este texto y que emerge en un contexto como el trazado al inicio en relación con la pandemia, me siento perplejo y también percibo una fisura que constata que las herencias investigativas en educación han servido, en muchas ocasiones, como mordazas,

sujetadores, controladores y domesticadores del maestro y de lo que llamamos contexto de aula o escolar⁶. Evidentemente las dos fases de la experiencia implementada señalan la importancia de considerar y, sobre todo, experimentar una ruptura o viraje epistémico esencial en cuanto a la metodología y la investigación didáctica. Indispensables para transformaciones y mutaciones de la cultura escolar y de la investigación en el aula que no obedecen únicamente a la voluntad del experto académico (sea maestro de escuela o de universidad). Esto, además, conlleva rupturas epistémicas y ontológicas de diverso orden en cuanto a los saberes y metodologías para adelantar la formación en didáctica de los maestros y la investigación didáctica como tal⁷, que retomo en el apartado final.

En cuanto al cierre de la segunda fase, vale decir que, luego de recibir y ordenar las respuestas de los estudiantes, las repartí aleatoriamente entre ellos y entre profesores colegas de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia que quisieron participar de este intercambio. Unos y otros usaron seudónimos, porque, como se les indicó “la idea es que podamos leer lo que escriban los demás, pero no sabremos quién es el autor”. La intención era que cada persona reaccionara por escrito a las respuestas de la persona asignada. Tal reacción podía ser, por ejemplo, escribirle una pregunta, un comentario, una reflexión, un consejo, unos versos de una canción o de un poema, una anécdota o una recomendación de lectura. Este fue el cierre de la propuesta implementada que da lugar a este texto. Sin embargo, conviene señalar que, a su vez, esta fase le dio apertura y posibilitó la exploración con los estudiantes de otros ejercicios de lectura, escritura y oralidad que se han imple-

mentado desde que iniciaron las clases en casa⁸ y se caracterizan por apuntarle a los terrenos analógicos, inter- y transdisciplinarios para la formación en lenguaje.

Apartado final: un itinerario de viaje

Lo que podríamos catalogar como las conclusiones de la experiencia presentada son, en realidad, postales hechas de posibilidades, preguntas y desafíos que forman parte de un viaje o expedición pedagógica en curso. Sin embargo, podemos perfilar dos aspectos preliminares.

El primero concierne a lo metodológico y a la investigación didáctica. Una primera cuestión que motiva la continuidad de este viaje se funda en la duda por cuáles son lenguajes y metodologías que se consideran válidos para expresar los saberes que emergen en la escuela desde la pandemia. Al respecto, una pregunta: ¿Las respuestas de los estudiantes son material relevante para la investigación didáctica? Sí, pero sería absurdo usar los datos de la experiencia con las formas calcadas de la investigación en ciencias exactas o en ciencias sociales; en donde el profesor investigador se comporta como experto o intelectual de la pedagogía, hasta donde lo permite la evidente división del trabajo que existe entre colegios y universidades. Ahora bien, ¿las respuestas de los estudiantes son material relevante para una formación integral en lenguaje, que apunta, fundamentalmente, a las tres metas formativas de los estándares que atañen a la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas; el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia? (MEN, 2006). Considero que la respuesta también es afirmativa. Estas metas y las posibilidades que ofrecen las perspectivas analógicas, inter- y transdisciplinarias para la didáctica del lenguaje configuran un inspirador y bello horizonte que, hay que reconocerlo, tiene el riesgo de convertirse en un afiche estático y plano,

6 Esto lo plantearon con agudeza Bustamante (1999, p. 31) y Saldarriaga (2003, pp. 299-300).

7 Como se documentó en otras experiencias formativas en el ámbito universitario (Parra, 2017), esta formación en didáctica estaría vinculada “a momentos de des-aprendizaje, des-escolarización y des-institucionalización; es decir, una inmersión en momentos de extrañeza en los que se visibilizan y naufragan los rostros que la modernidad y la colonialidad han tenido en nuestras historias personales; maneras de ser, de hablar, de percibir y de hacer” (Parra, 2019, p.145).

8 El trabajo con el lenguaje audiovisual como detonador de la oralidad y la escritura ha sido central, mediante el uso de materiales como videoclips, canciones, memes y la lectura y escritura de textos cortos.

un decorado animado únicamente en congresos, seminarios, proyectos universitarios y publicaciones indexadas.

Ante tal riesgo hay alternativas (lenguajes y herramientas) para darle vida a ese horizonte en las aulas. En primer lugar, se requiere considerar una ruptura epistémica y ontológica desde la cual se entienda que moverse hacia el horizonte formativo del sentido de la propia existencia, de la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas y del ejercicio de una ciudadanía responsable, representa, para el maestro, estar dispuesto a desbaratarse y a desarrollar el tacto para aprender a abrir esa caja de pandora atinente a las dimensiones del lenguaje y de la subjetividad reacias al orden, la certeza y la uniformidad; y esto, evidentemente, es un trabajo de filigrana y artesanía. De allí la importancia de ponderar las posibilidades y límites de la investigación basada en artes en educación y de las miradas y aproximaciones a las estéticas no canónicas para la formación de maestros.

El segundo aspecto clave que configura el itinerario de viaje remite a las adecuaciones curriculares referidas a los saberes y los propósitos escolares tanto para acompañar a los estudiantes durante este año; así como para transitar, ojalá como experiencia formativa e investigativa, el remezón adicional que significará la llamada alternancia y la pospandemia para la educación pública. Probablemente, tanto estudiantes como profesores llegaremos con una sensibilidad singular que no podemos ignorar por el afán de instalar, forzosamente, nuestras rutinas escolares previas a la pandemia; tampoco se trata de asumir el retorno desde un lugar de atención psicológica que no nos corresponde en el sentido disciplinar y moderno asociado a tal profesión. ¿Acaso haremos caso omiso del remezón cultural acaecido en la escuela con motivo de la pandemia o podrá aprovecharse, sin amarillismo académico, la oportunidad inédita que transitamos para, como profesores, tomar conciencia de las posibilidades y límites de abordar propósitos formativos y dimensiones del lenguaje que ahora no solo resultan

pertinentes, sino que la situación actual requiere su abordaje y comprensión?⁹.

Frente a esto último conviene enfatizar que la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas; el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia (MEN, 2006), en lugar de nebulosas, son metas formativas terrígenas, corporales y orientadoras de las prácticas culturales y procesos de identificación que están en la base de todas las interacciones cotidianas y de frente a los dispositivos de poder más arrasadores. De allí la importancia de explorar las posibilidades de una perspectiva curricular y didáctica orientada a lo analógico, lo decolonial, lo inter- y transdisciplinar. Tales metas resultan nebulosas para algunos porque son sutiles e imperceptibles, por efecto de la costumbre y los procesos de normalización, pero se manifiestan en prácticas concretas de aula, a saber: qué contenidos se incluyen en la planeación, cómo usar y distribuir el tiempo y el espacio de aula, el uso de la palabra, el manejo del poder.

Se trata entonces de explorar y pulir tales prácticas y decisiones de aula (ojalá como colectivo de maestros), porque forman parte, por un lado, de lo que sería una flexibilización genuina del currículo y, por otro, remiten a un estilo de enseñanza que, precisamente, le daría cuerpo y sentido a esas metas nebulosas. Una alternativa es crear esas formas, prácticas y maneras de decir en un sentido particular de la innovación didáctica que estremezca (o resignifique en un sentido profundo y radical, más allá del cambio de autores y bibliografías) las tradiciones escolares y culturales de las que hemos bebido para identificarnos y darle sentido a lo que hacemos. Evidentemente, este desaprendizaje o autocrítica radical se centra en la formación inicial y continua de maestros, particularmente en el componente curricular y didáctico. Al respecto, se encuentran elementos valiosos en la invitación que

⁹ Por ejemplo, los meses de encierro para los estudiantes han facilitado comprender que la palabra *libertad* no es únicamente un sonido o conjunto de letras impresas cuando aparece en las discusiones o lecturas realizadas en clase.

hace el profesor Cárdenas-Páez (2007) a construir una didáctica de lo analógico,

La cuestión pedagógica ha privilegiado la racionalidad lógica, postura que riñe con la educación holística y con la posibilidad de entender al estudiante como *sujeto* apurado por la *intersubjetividad*. Parte de la solución está, entonces, en recuperar esa otra mitad: la racionalidad analógica, simbólica e imaginaria del hombre. (p. 46)

Tal vez, lo nebuloso coincide con lo analógico, es decir, alude a una dimensión del lenguaje y de la subjetividad que la pandemia vino a estremecer abruptamente; una dimensión analógica que se ha invisibilizado o desestimado históricamente en nuestras escuelas y facultades de Educación porque es incómoda, difícil, conflictiva o incluso por simple conveniencia.

La analogía, como forma de la comprensión que incorpora facetas de la sensibilidad, la imaginación y rasgos del intelecto humano, tiene en la imagen su forma privilegiada, lo que supone conocer a través de la emoción y del afecto, comprensión a mitad de camino entre la diferencia y la semejanza, entre la identidad y la diversidad [...] perfila las bases del asombro, a distancia del hábito, de la expectativa, de la norma. Cuando rebasamos el molde convencional, cuando desbordamos la costumbre, aparece la sorpresa, perdemos la confianza, nos volvemos creativos. Es, entonces, cuando captamos de manera íntegra, repentina e iluminada *relaciones y cualidades* entre elementos que, de continuo, participan en el campo –cuerpo/mente/cultura– de la experiencia. [...] La analogía es una manera de trabajar a partir de la vivencia, de la posibilidad que tiene cada cual de generar diversas formas de pensamiento, de sus afectos, y sentimientos, de marcar diferencias y nuevos territorios, de darse cuenta en qué se es diferente de los demás, cuáles respuestas son idiosincrásicas, cuáles se comparten con los demás, cómo vivir las propias fantasías, cómo implicarse personalmente en ellas, cómo poner mente y sentidos, cuerpo y alma, sensibilidad, imaginación e inteligencia en función de aprendizaje, cómo involucrarse personalmente en proyectos que le

den sentido a la vida. (Cárdenas-Páez, 2007, pp. 47-53)

Nuestras prácticas pedagógicas heredan día a día las formas acostumbradas que privilegian ciertos saberes y evitan objetivos nebulosos y terrenos analógicos a tal punto que muchos olvidamos que existían y cómo transitarlos; tanto así que aparecen brillantemente en los estándares básicos de competencias, pero pierden color y sentido a medida que nos acercamos al aula cotidiana para que germinen y, entonces, resulta un trabajo infértil y castrante. La lógica de la cultura escolar que destierra sistemáticamente dimensiones de la subjetividad (como la imaginación, el deseo y las pasiones que podrían catalogarse como nebulosas) es sofisticada, pues disimula el artificio histórico y autobiográfico del que somos cómplices. Sin embargo, este tiempo de cataclismo y catálisis, también ofrece la oportunidad de visibilizar y resignificar, con tacto, nuestras prácticas y nuestra realidad escolar.

Referencias

- Blanco, J. (comp.). (2020). *Sopa de menudencias. Pensamiento crítico pedagógico en tiempos de pandemia*. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/sopademenuencias%20%281%29.pdf>
- Bustamante, G. (1999). Algunos elementos para pensar la investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, 13, 31-36
- Cárdenas-Páez, A. (2007). Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura. *Pedagogía y Saberes*, 27, 45-54.
- Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Castro-Gómez, S. (2013). Desafíos de la inter- y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Trans-pasando Fronteras*, 3, 33-45.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus* Clacso. Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) (2020). *Emergencia educativa en tiempos*

- del Covid-19 - Documentos de trabajo*. https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/Documentos_de_trabajo_Emergencia_Educativa_en_Tiempos_del_Covid-19.pdf
- Martínez-Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulo-116042.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). y Ministerio de Salud y Protección Social (MinSalud). (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf
- Parra, C. (2016). La escolarización de los saberes: un escenario relevante para rastrear y comprender algunos problemas sociales y humanos contemporáneos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 179-186.
- Parra, C. (2017). Crisis de las humanidades y relación ser humano/naturaleza: una experiencia en la formación de maestros de lengua y literatura. *Enunciación*, 22(2), 217-230.
- Parra, C. (2019). MediAcciones didácticas, lenguajes y transdisciplinariedad: ciudadanías planetarias en la formación universitaria. *Nómadas*, 49, 137-153.
- Pérez, M., Roa C., Villegas, L. y Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rueda-Abrahams, E. (14 de marzo de 2020). Lo más lindo que he leído sobre esta pandemia: Empatía Viral. *ElCronista.co*. <https://www.elcronista.co/actualidad/lo-mas-lindo-que-he-leido-sobre-esta-pandemia-empatia-viral%20>
- Saénz, J. (2001). Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso. En A. Echeverri (ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 299-310). Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio.
- Universidad de los Andes. (2020). *Educación y covid-19. Aproximaciones académicas de estudiantes y profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes*. <https://educacion.uniandes.edu.co/index.php/educacion-covid>
- Valencia, W. (2020). *Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. (Documento de trabajo)*. Universidad Católica de Oriente. <https://www.uco.edu.co/REDPPI/BiblioRedppi/MIRADA%20A%20LAS%20PR%C3%81CTICAS%20EDUCATIVAS%20Y%20PEDAG%C3%93GICAS%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>

La escritura de las mujeres: espada hecha arte*

Women's Writing:
Sword Made Art

A escrita das
mulheres: a arte
fez a espada

Sandra Elena Castrillón Castrillón** <https://orcid.org/0000-0002-9509-1851>



Para citar este artículo

Castrillón Castrillón, S. (2021). La escritura de las mujeres: espada hecha arte. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11800>

Artículo recibido
29•05•2020

Artículo aprobado
28•01•2021

* Este artículo es una reflexión producto del trabajo de tesis en curso titulado "Representaciones sobre las mujeres en el ensayo *Una habitación propia*, de Virginia Woolf", que la autora realiza en la actualidad en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia), abril de 2020.

** Magíster en Investigación Psicoanalítica de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.

Correo: sandra.castrillon@udea.edu.co

Resumen

El siguiente artículo de reflexión surge del trabajo de tesis en curso que busca rastrear las representaciones sobre las mujeres en el ensayo titulado *Una habitación propia*, de Virginia Woolf (2001), en el cual se exponen algunos aspectos que ella sugirió a las mujeres escritoras. Un elemento que cruza este ensayo es la hipótesis que la autora demuestra a lo largo de su texto: una mujer debe tener dinero, espacio, independencia y libertad intelectual para dejar por escrito sus ideas. El artículo se compone de dos momentos: en una primera parte se muestran las dificultades que han tenido las mujeres en el oficio de escribir y, en una segunda, se señala cómo precisa situarse una escritora en dicha labor, desde lo inédito de la mirada de las mujeres que narran el mundo desde su lente. En conclusión, la escritura es el arte a través del cual algunas mujeres narran el mundo desde sus voces todavía nuevas, reinventándose a la vez, pero al mismo tiempo es el arma con el que se señala la falta de igualdad en derechos que todavía pervive.

Palabras clave

mujeres y escritura; Virginia Woolf; escritura y feminismo; habitación propia

Abstract

The following reflection article, which arises from the ongoing thesis work that seeks to track representations about women in the essay *A Room of One's Own* of Virginia Woolf (2001), where she exposes some aspects that she suggested to women writers. One element that crosses this essay is the hypothesis that she demonstrates throughout her text: women must have money, space, independence and intellectual freedom to leave her ideas in writing. The article consists of two moments: in the first part the difficulties that women have had in writing craft are shown and, in a second part, the article points out how it is necessary to position yourself as a writer in that work, from the unpublished look of the women who narrate the world from their lens. In conclusion, writing is the art through which some women narrate the world from their still new voices, reinventing it at the same time, but simultaneously it is the weapon with which the lack of equality is pointed out that still lives on.

Keywords

women and writing; Virginia Woolf; writing and feminism; own room

Resumo

O artigo de reflexão a seguir, que emerge do trabalho de tese em andamento que busca traçar as representações das mulheres no ensaio intitulado *Quarto Próprio* de Virginia Woolf (2001), expõe alguns aspectos que ela sugeriu às mulheres escritoras. Um elemento que atravessa este ensaio é a hipótese que ela demonstra ao longo de seu texto: que uma mulher deve ter dinheiro, espaço, independência e liberdade intelectual para escrever suas ideias. O artigo é composto de dois momentos: na primeira parte, são mostradas as dificuldades que as mulheres tiveram na profissão de escrever e, na segunda parte, o artigo indica como é necessário posicionar-se como escritora no referido trabalho, a partir do inédito olhar das mulheres que narram o mundo através de suas lentes. Em conclusão, a escrita é a arte através da qual algumas mulheres narram e reinventam o mundo com suas vozes ainda novas, mas ao mesmo tempo é a arma que aponta à falta de equidade em direitos que ainda vivenciam.

Palavras chave

mulheres e escrita; Virginia Woolf; escrita e feminismo; quarto próprio

¿Qué les damos de comer a las mujeres artistas?

WOOLF (2001, p. 74).

Introducción

Cuando a Virginia Woolf (2001) le pidieron que escribiera sobre las mujeres y la novela, se puso a pensar en ello y dedujo que eran variables muy difíciles de colegir: las mujeres, como sujetos en su particularidad, o como personajes de la literatura de los hombres, o como escritoras de sus propias obras, o todo ello en su conjunto. Eligió un elemento que al parecer era su opinión sobre los tres temas y que los contenía a todos: el tener; “que una mujer debe tener dinero y una habitación propia para poder escribir novelas” (p. 10) y prometió que luego mostraría cómo ese *tener* iba a decir mucho sobre las mujeres y la novela, especialmente si contaba cómo llegó a esa opinión sobre la habitación y el dinero: “Quizá si nuestro al desnudo las ideas, los prejuicios que se esconden tras esta afirmación, encontraréis que algunos tienen relación con las mujeres y otros con la novela” (p. 10). *Una habitación propia* es el recorrido que hace Woolf sobre cómo llegó a la conclusión según la cual, para que las mujeres escriban, deben tener dinero y una habitación propia. El tener es la clave, tanto materialmente como en otros ámbitos.

Me propongo entrar a la Habitación de Woolf y escuchar lo que ella tiene para decirle a las mujeres escritoras, mostrando en primer lugar las dificultades que han tenido sus antecesoras en este oficio, pero así mismo cómo el arte de escribir les ha permitido llegar a los lugares que ocupan hoy en día y, en segundo lugar, de qué deben comer y beber las escritoras. Cómo dar continuidad al cometido de unas mujeres que antecedieron esta posibilidad. Si bien *Una habitación propia* es el recinto a partir del cual elaboro estas reflexiones, acudiré a algunos autores que permitan también comprender la dimensión de la escritura de las mujeres a través del tiempo.

¿Tenemos tradición las escritoras?

A la tibieza de esa habitación también se allega la gelidez de la realidad cuando Woolf recuerda que es muy corta la historia de las mujeres escritoras. No hemos estado allí desde el principio de los tiempos, con la consistencia con la que ha estado el hombre. Cuando ellos publicaban sus escritos, nosotras no sabíamos leer ni escribir, y la que había osado aprender y se sentaba a tejer las palabras, era reprendida en esa osadía (p. 69). Ahora, la época en la que escribe Virginia Woolf no le permite rastrear de manera amplia el recorrido de las mujeres escritoras, como sí lo hace el trabajo de las investigadoras y los investigadores hoy en día; pero, por ellas y ellos sabemos que las mujeres escriben desde el siglo VI a. C., como es el caso de Safo, pasando por Hiparquía de Atenas (siglo III a. C.), hasta la revolucionaria Pizan, con *La ciudad de las damas* (siglo XV) (Pérez-Garzón, 2011, pp. 25-30). A pesar de que las mujeres eran excluidas de la formación intelectual, surgen en el medioevo autoras teatrales, juglarescas o trovadoras (Sánchez, 2019, p. 207). Es posible también vislumbrar la historia de la escritora Hildegard von Bingen, gracias a que Ethel Smith (Bollmann, 2011, p. 42) nos recuerda cómo la religiosa en el siglo XII recibió el aval del cielo para escribir todo aquello que oía y observaba. Es preciso señalar cómo surgen estas escritoras en tanto excepciones, brotando con grandes saltos en el tiempo, cobijadas a través del misticismo o la religión para poder escribir. Lo hicieron, pero bajo el sello de la excepción, de pertenecer a unas pocas que desafiaron los imperativos de la época.

No era plausible que escribieran, pues no tenían aprobación, educación ni recursos. La mujer estaba destinada a ser ese espejo que Virginia Woolf (2001) llama *del doble del natural*, que los hombres han necesitado para poder creerse el doble de superior que creen ser. Si la mujer era puesta en este lugar de servilismo y de espejo, ¿cómo era posible que se pusiera a escribir? (p. 50). Y cuando, a pesar del dique impuesto a sus dedos de escribiente, lo hizo a escondidas, a hurtadillas, su nombre fue ocultado

y aprovechado por algún esposo o familiar que hizo carrera a sus expensas. El cine ya lo ha señalado en esta contemporaneidad (Runge, 2018), y antes del cine lo hizo también la escritora gallega Rosalía de Castro, quien, mostrando otra manera de no reconocer la autoría de las mujeres, en una carta dirigida a una amiga que aspira a convertirse en escritora, le advierte la incredulidad que el mundo va a dirigirle en adelante, pues supondrán que es su marido el que le escribe lo que ella firma (De Castro, 1996). Woolf (2001) lo expresó de esta manera:

Sin embargo, cuando leemos algo sobre una bruja zambullida en agua, una mujer poseída de los demonios, una sabia mujer que vendía hierbas o incluso un hombre muy notable que tenía una madre, nos hallamos, creo, sobre la pista de una novelista malograda, una poetisa reprimida [...]. Me aventuraría a decir que Anon, que escribió tantos poemas sin firmarlos, era a menudo una mujer. Según sugiere, creo, Edward Fitzgerald, fue una mujer quien compuso las baladas y las canciones folklóricas, canturreándolas a sus niños, entreteniéndose mientras hilaba o durante las largas noches de invierno. (p. 69)

Tampoco tenían la posibilidad de ser dueñas de sí mismas, de decidir en qué momento deseaban ser esposas o madres o si, por el contrario, se dedicaban a la contemplación del mundo y a envolver esas observaciones en valiosas frases literarias. Era imposible que una mujer hiciera esto antes del siglo xx, ya que su padre decidía cual habría de ser su destino. Vale la pena repetir que alguna mujer marcó la excepción en cuanto a estos designios, con las consecuencias que sin duda le traía esta tergiversación al orden impuesto. Gertrudis Gómez de Avellaneda fue una escritora que se impuso como un ejemplo, que marcó la diferencia cuando se negó a casarse con el hombre que le habían impuesto (González, 2018, p. 38).

Desde el principio de los tiempos, uno de los dos sexos hubo de adherirse a esa construcción de ser mujer que la cultura, hecha por hombres, había diseñado para ella y que las ató de manos y pies a

unas designaciones de grandes restricciones (De Beauvoir, 2011, p. 16). La elección personal, esa posibilidad por la que interrogamos a esas mujeres desde este presente, reprochándoles el no haber optado por otras opciones, no era tan plausible en una sociedad que las ahorcaba cuando se atrevían a volverse activas en la petición de sus derechos. La historia no es tan lejana, si volvemos la cabeza al siglo xviii para reconocer a Olimpia de Gouges, escritora pionera, quien se la jugó a muerte cuando a través de la escritura y de sus proclamas se atrevió a interrogar ese sistema instaurado. Fue silenciada para siempre en la guillotina, al lado de sus compañeras de lucha (Pérez Garzón, 2011, p. 46).

Los hombres decidían el destino de las mujeres, por cuanto se las consideraba inferiores en todos los aspectos, hasta entrado el siglo xx. Virginia Woolf señala cómo la literatura de los poetas y los dramaturgos las ensalzó al describirlas con personalidades y genios resolutivos, que contrarrestaban con la pasividad que caracterizaba a las mujeres a lo largo de la historia. No obstante esta sorpresa que expresa Woolf ante la concepción de las mujeres en la literatura de los hombres, y si bien es cierto que esos personajes no carecían de personalidad, también es preciso señalar que son duramente castigadas por esa sublevación que el mismo poeta les hace pagar tan caro. Justamente la valentía de ese temperamento teje la tragedia cuando la ley las llama a ocupar de nuevo sus lugares en los órdenes establecidos: Antígona, Fedra o Madame Bovary sufren en carne propia la sublevación llevada a cabo.

Reflexiono aquí, a través de esa frase tan gastada, que cuando se dice *poéticamente* que la mujer es un enigma para el hombre, probablemente asistamos más bien a la necesidad del hombre de seguir nombrándola como enigma, en aras de no reconocerla como su par, su igual, una persona perfectamente capaz de adquirir habilidades para vivir y para crear, borrándosele sus características a través de ese halo de misterios y engaños. Hoy muchos discursos académicos la siguen envolviendo en teoremas y ecuaciones que la reducen aun menos,

en el pleno discurrir del siglo XXI¹ (Freud, 1978). El saber médico a su vez, que se apuntalaba en lo que se denominó las ciencias del hombre, desde los inicios del siglo XVIII, se ocupó de delinear a las mujeres con unas propiedades biológicas que centraban sus desempeños en la maternidad y la domesticidad (Pérez Garzón, 2011, p. 58). Galeno, mediante la doctrina hipocrática y aristotélica, sostuvo hasta la ilustración que la mujer era un hombre imperfecto (Pedraza, 2011, p. 75), recursos todos estos, que procuraron revertir iniciativas en pro de reconocer en las mujeres su autonomía y capacidad de construcción.

Por favor, volvamos a escribir la historia de las mujeres, pide Woolf (2001), a un auditorio de jóvenes universitarias² porque de ellas no se ha sabido a través de la pluma de las mismas. Para que se pueda saber con claridad sobre las costumbres de las mujeres en adelante, ya que es tan difuso y falto de recursos bibliográficos, conocer sobre las mujeres de antaño, antes del siglo XVIII (pp. 122-123), excepto por los retratos pintados o escritos de los hombres.

Al respecto (Ramos, 2003) vuelve a recordar que la historia de las mujeres estaba redactada antes de que ellas pudieran salir del analfabetismo; esto es, ha sido escrita por el otro, antes de acceder por sí mismas a la lectura y a la escritura. Cuando por fin pudieron hacerlo, sus textos fueron negados y prohibidos, una y otra vez (pp. 23-24). De allí que Virginia Woolf recurra a la fabulación que nos lleva

hasta ese tiempo remoto de Shakespeare, la época Isabelina del siglo XVII. Se imagina qué pasaba con la hermana del dramaturgo que también, como él, quería escribir, que quería viajar a Londres, hacer teatro. Y se figura la aventura de Judith, así es como la nombra, esa chica que se aventura a ir a Londres para mostrar sus escritos a los directores de teatro. ¿Corría con la misma suerte del hermano? No. Terminaba burlada por sus intentos de escribir, tal como ocurrió efectivamente con las muchas escritoras de aquella época, cuando los hombres que se consideraban importantes académicamente vociferaban que las mujeres no estaban aptas para escribir (Woolf, 2001, p. 75). Esas opiniones se publicaban en folletos o revistas de aparición periódica y las chicas crecían leyendo estos veredictos sobre ellas y sus posibilidades de escribir o desarrollar algún arte. Pérez Garzón (2011) nos relata que a comienzos del siglo XIX un socialista utópico, Sylvain Maréchal, trabajador de la igualdad humana, por lo demás, publica no obstante un folleto titulado *Proyecto de una ley prohibiendo aprender a leer a las mujeres*, reeditado a finales del mismo siglo (p. 67). Esto es, una propuesta y publicación contemporánea a la escritura de estas primeras mujeres literatas.

Parafraseando a Woolf (2001), era tan imposible escribir en aquella época para una mujer, que, si hubieran tenido el talento y las agallas, se hubieran vuelto locas (p. 68). Dañaba poseer la magnífica prebenda de mirar el mundo de cierta manera, de la manera en que solo el artista puede verlo y a su vez devolverlo por escrito, esa virtud llamada talento era una maldición para una chica obcecada en ser una con la pluma y el papel. Tanto esfuerzo en esquivar y defenderse, hacían que algunas cayeran derrotadas. Charlotte Brontë no lo soportó: un don maravilloso, un talento a flote y, no obstante, la perseguía la necesidad constante de dolerse de su situación constreñida a la visión de unos campos, sin poder ir más allá. Pero en esas situaciones vivían y trabajaban en su arte las mujeres de ese tiempo. Aun así, se dieron el lujo de apropiarse y fortalecer el género de la novela. Desde aquí, desde este presente, distingo a Jane Austen, que se sentía aliviada

1 El psicoanálisis todavía nombra la construcción subjetiva de la mujer desde la lógica de la ecuación freudiana, donde ella figura como un menos, comparada con el tener fálico del hombre, tema abordado en la conferencia 33 de Freud (Freud, 1978). Los teóricos actuales muestran cómo esas ecuaciones ilustran la lógica de la castración, tanto para el hombre como para la mujer, invitándonos a pensar que se trata de unas posiciones masculina o femenina, donde puede ubicarse tanto un hombre como una mujer. Es decir, un sujeto ubicado en posición femenina no refiere necesariamente a una mujer, podría hablarse allí de un hombre, así como una mujer podría situarse en posición masculina. Lo que habría que interrogarle al psicoanálisis es por qué preserva esas denominaciones, donde lo pasivo es lo femenino, sin importar quién se ubique allí, y lo activo es lo masculino (Wright, 2004, pp. 34-40).

2 *La habitación propia* es originalmente el escrito de dos conferencias dirigidas a las estudiantes de la sociedad literaria de Newham y la Odtta de Girton, instituciones femeninas pertenecientes a la Universidad de Cambridge (Woolf, 2001, p. 7).

de escuchar el crujir de los goznes de la puerta del salón a la entrada de alguien, porque ello le permitía esconder su escritura, nos cuenta Woolf, casi divertida, admirada de esta mujer que supo sortear esos discursos aplastantes y tan solo fue fiel a sus dictados íntimos (Woolf, 2001, p. 94).

Estas dificultades secundaban entonces que no existiera un estado mental muy propicio para crear. Y, aun así, el loto se embebió de lodo y creció agarrándose de sus límites. Será porque justamente la escritura, como lo dice Woolf en uno de sus escritos autobiográficos, da cuenta de cómo los golpes se transforman en dodecaedros que hacen obras de arte (Woolf, 2008, p. 93). A pesar de la brevedad de la historia en cuanto a esta escritura de las mujeres, el gran legado consistió en que se arara un camino en el que esas diseñadoras de palabras marcaran la impronta. Se fundó la posibilidad de que las mujeres escribieran en adelante. Las escritoras que cita Woolf en los capítulos cuatro y cinco de su texto *Una habitación propia* (2001) no solamente escribieron, sino que interrogaron, se dolieron y buscaron vías de salida para dar expresión a lo que consideraban que tenían que decir y demostraron cómo podían ganar un sustento económico con esa decisión. Incluso aquellas que claudicaron, porque, antes de encerrarse en sus páramos y sus parques, contaron en medio de la desazón por qué dolía tanto escribir sitiadas por la multitud de voces que les increpaban “¿escribir? ¿Para qué quieres tú escribir?” (p. 74).

Pero antes del siglo XVIII, como se ha venido diciendo, no se había iniciado una tradición de mujeres escritoras. “Porque, si somos mujeres nuestro contacto con el pasado se hace a través de nuestras madres” (Woolf, 2001, p. 104), pues no había madres en la literatura de que aferrarse, qué sendero seguir. Y la huella que se proponía como ruta posible era muy distante para convertirla en guía, tal como lo ilustra Woolf, al señalar los únicos vestigios existentes de los que hubieran podido servirse las narradoras:

El peso, el paso, la zancada de la mente masculina son demasiado distintos de los de la suya para que pueda recoger nada solido de sus enseñanzas. El

mono queda demasiado lejos para ser de alguna ayuda. Quizá lo primero que descubrió la mujer al coger la pluma es que no existía ninguna frase común lista para su uso. (Woolf, 2001, p. 105)

En la escritura existía y ha existido cierta universalidad, un modo de narrar que ha sido tradición de los hombres, expresiones que les incumben a su sexo, a sus intereses, a sus objetivos y desarrollos históricos en los que la mujer no ha tenido cabida hasta entrado el siglo XX (Woolf, 2001, p. 105). Como no ha sido un terreno de las mujeres, esas frases, esos puntos comunes, no se acomodan a lo que ellas quisieran nombrar. Al respecto, De Lauretis (2000) dice que ha habido el lenguaje de los hombres y el silencio de las mujeres; los hombres con acceso a decirse y decir el mundo, las mujeres relegadas al silencio y a la expresión del hombre que hablaba por ellas. Un silencio que, no obstante, para algunas, se empezó a sostener en la escritura, es decir, ellas no empezaron a objetar hablando, sino escribiendo (De Lauretis, 2000, pp. 14-15). Esto es, en la historia, las revoluciones que las mujeres llevaron a cabo, en cuanto a la lucha por la igualdad de derechos, fueron sostenidas a través de la escritura, porque no tenían acceso a la pronunciación de un discurso en cuanto estaba prohibido que participaran en actos políticos públicos (Pérez Garzón, 2011, p. 48). Tampoco en lo privado su voz tenía posibilidades de alcanzar consecuencias, excepto el del acallamiento brutal. Escribir es un acto muy silencioso, de hecho, requiere silencio, aunque el estruendo sea póstumo a ese hacer, y traiga consecuencias indelebles, la tinta guarece de la expresión de cualquier olvido.

De Lauretis (2000) hace una bella pregunta por el nexo entre la escritura y el silencio. En tanto no se ha hablado de la mujer, en la historia ella no tiene cabida en el lenguaje, entonces ¿ella cómo se nombra? De Lauretis propone una reinención, se debe hablar el lenguaje de los hombres y el silencio de las mujeres, ya que es en ese lenguaje ajeno donde existimos, pero se deben buscar estrategias de discurso que otorguen voces al silencio de las mujeres, “dentro, a través, contra, por encima, por debajo y más allá del lenguaje de los hombres”

(p. 18). Inventar a partir de lo que hay y no hay. Después de la queja, del señalamiento al vacío y a lo no otorgado, hay que pasar a la invención y a la edificación. Nombrar lo inexistente creando, dos tareas en una misma obra, esto es, el texto literario es invención, juega allí la fantasía, lo artificioso, pero cuando lo escribe una mujer a la vez se inventa ella en el lenguaje porque está inaugurando una manera de decir cómo ella ve el mundo, cómo se mueve en él. Inventa y se inventa. Pero la invitación de Woolf (2001) es a ir más allá de las propuestas literarias existentes e inaugurar nuevos formatos para escribir, además de los que ya se tienen:

Pero todos los géneros literarios más antiguos ya estaban plasmados, coagulados cuando la mujer empezó a escribir. Solo la novela era todavía lo bastante joven para ser blanda en sus manos, otro motivo quizá por el que la mujer escribió novelas. Y aun quién podría afirmar que “la novela” (lo escribo entre comillas para indicar mi sentido de la impropiedad de las palabras), ¿quién podría afirmar que esta forma más flexible que las otras sí tiene la configuración adecuada para que la use la mujer? No cabe duda que algún día, cuando la mujer disfrute del libre uso de sus miembros, le dará la configuración que desee y encontrará igualmente un vehículo, no forzosamente en verso, para expresar la poesía que lleva dentro. (p. 106)

Ya no tenemos que escribir dentro de los géneros que nos han señalado, esos que estaban antepuestos a nuestra escritura, de los que también podríamos servirnos, si como renglones nos son propicios al decir. Pero es auténtico que la escritora se pregunte: ¿Cómo es la forma por la que debe de pasar el silbido que se quiere emitir?, ¿cómo son las sinuosidades del espacio, es alargado o es ancho, requiere continuidad o va apareciendo según el tono de esa melodía que nos dictamos? Esto es, preguntas por la estética, por la forma, por los contenidos. La arquitectura de las frases, la armazón lógica de la escritura, que Woolf (2001) llama *andamios*, *domos*, fue una invención del hombre. La recurrencia de unas frases, el comienzo, medio y final de las historias, la ortografía, la acentuación, le eran desconocidas

a la escritora primigenia que se desperezaba de su sueño uterino. Había una “escasez e impropiedad de los instrumentos”, el bistori no concordaba con el puño, el agarre de la pluma no era posible porque ella no presencié el origen de la pluma (pp. 105-106).

La escritura de esas mujeres antecesoras del siglo XIX se caracterizó además por ser íntima, emocional, justamente porque era ese el contexto en el cual existían: interiores, salones de reuniones familiares, habitaciones compartidas, la cocina y los espacios destinados al hacer doméstico y al cuidado de los niños. No viajaban, no conocían el mundo, no iban solas por las calles, no tenían acceso a la educación y a esas discusiones académicas con pares. Por tanto, su escritura estuvo teñida de ese distanciamiento del mundo, de esa soledad, ese malestar y resentimiento, que no deja trabajar adecuadamente las situaciones, los personajes, los ambientes en un texto literario. El rencor, la apatía, la expulsión de la rabia entraban a ganarse un lugar principal en los escritos de aquellas autoras. Acerca de Brontë, dice Woolf (2001):

[...] pero si uno las lee con cuidado, observando estas sacudidas, esta indignación, comprende que el genio de esta mujer nunca logrará manifestarse completo e intacto. En sus libros habrá deformaciones, desviaciones. Escribirá con furia en lugar de escribir con calma. Escribirá alocadamente en lugar de escribir con sensatez. Hablará de sí misma en lugar de hablar de sus personajes. (pp. 96-97)

La crítica de Woolf para con ellas es comprensiva, por cuanto una y otra vez, mientras las reconoce en su desnudez, le recuerda a quien lee que no estaban en cualquier contexto, no estaban autorizadas ni para escribir, ni para pensar, ni para opinar. Se arrastra un fuerte legado de desposesión, de desmi-ramiento: un bebé en Roma, acabado de parir, en los siglos I y II, era expuesto a ser tirado a la calle si el padre no lo levantaba de su lecho de nacimiento, la madre allí no tenía ningún tipo de validez, a pesar de haberlo gestado y parido. Pero si ese ser humano acabado de llegar era una niña, solía ser expuesto al abandono con bastante frecuencia, por decisión del padre que veía en la crianza de las mujeres un fútil esfuerzo (Aries y Duby, 1990, p. 23). Hasta el siglo

xiv los hombres estaban decidiendo si consideraban a las mujeres humanas o no, y justamente una mujer escritora se lanzó al ruedo de la discusión a través de un libro de su autoría, la lejanísima Christine de Pizan (Pérez Garzón, 2011, p. 30). El dedo de Woolf señala a las guerreras, a las escritoras, en una tierra baldía, donde el rasguear de un puño femenino sobre el papel era blasfemia. Nos pellizca sobre lo que no debe hacerse al escribir, como mujeres, nos pule el arma a quienes ostentamos hoy otras luchas.

Y quizá una de las luchas que haya que librar sea lo que ella llama “el efecto del sexo sobre el novelista”, esto es, lo subjetivo arrastrando la historia a cuestras, interponiendo en primer plano el dolor, que tiene una lógica y una verdad, pero que estorba si con él no se hace arcilla adecuada para la escultura de la narración. Las mujeres han *sostenido* a la humanidad, esto es, han cargado con la preservación de la vida a cuestras, pues son ellas las señaladas una y otra vez para cuidar de aquellos que lo requieren como los niños, los enfermos, los desvalidos, los hombres en general. Han sido señaladas, quizá por la coincidencia de su organismo en propiciar la vida desde su útero, para hacerse cargo de la intimidad de lo doméstico que es lo que propicia que exista cultura y civilización. Llevan en sus espaldas, a la manera de ese *Atlas Farnesio*, la edificación de un mundo donde ellas subsisten, so pena de hacer existir el mundo.

Pero ¿qué puede hacer con eso ahora? Otra vez De Lauretis (2000) lo recuerda: reinventar, dar una zancada nueva, diría Woolf, beber de los lugares conquistados. Porque si el dolor se vuelve persecutorio, entonces las mujeres escribirán sobre unos textos que no dejen emerger otros dichos, las opiniones nuevas, la mirada fresca, asombrada, de lo que tiene que decir una mujer que no había dicho y que ahora puede empezar a decir desprendida de autoridades que le digan cómo, de opiniones ajenas a ella (p. 18).

En el tiempo en que Virginia Woolf (2001) escribe *Una habitación propia*, 1928, los estantes de su biblioteca contenían libros de mujeres y hombres casi por igual, aunque señala su duda y deja esbozado que es posible que la diferencia en ello todavía

se balancee a favor del varón (p. 109). No obstante se regocija con los diferentes géneros y temas que logra contemplar del lado de la escritura de las mujeres, pasando de la queja a la exploración del mundo, a la contemplación y al hacer de esa introspección. En su biblioteca, donde ha proseguido su investigación acerca de por qué las mujeres hasta el siglo XIX escribieron tan poco y los hombres casi todo, hace un llamado a esa corta historia de las escritoras y desde allí también dilucida algunas recomendaciones para las escribientes del ahora.

¿Qué estado se requiere para que una mujer escriba?, ¿de qué debe comer y beber?

Para comenzar, ¿qué características debe tener esa escritura, qué formas, qué diámetros? Woolf (2001) dice que cada una debe inventar esa manera propia, pero ella, siendo conocedora de la desigualdad en cuanto a roles y responsabilidades que todavía tiene una sobrecarga en las mujeres, suelta de soslayo:

El libro tiene que adaptarse en cierto modo al cuerpo y, hablando al azar, diría que los libros de las mujeres deberían ser más cortos, más concentrados que los de los hombres y contruidos de modo que no requieran largos ratos de trabajo regular e ininterrumpido. (p. 107)

Hasta la complejidad del libro hubiera requerido su singularidad, en el siglo XX y en este siglo XXI, donde todavía las mujeres asumen roles domésticos que obligatoriamente deben compaginar con su escritura. Cabe decir que a pesar de las ganancias que tienen las mujeres en este siglo XXI, todavía grandes diferencias subsisten, no está muy lejos el tiempo, 2013, en el que la ganadora del Nobel, Alice Munro (citada por Torres-Duarte, 2013), le contaba a la prensa su osadía de escribir mientras era madre:

En esos años nacieron sus tres hijas, y Munro, disciplinada, escribía mientras tomaban las siestas, entre una y tres de la tarde. Luego, cuando crecieron, escribía en cuanto se iban al colegio, y en las tardes retomaba el trabajo en casa. Había ocasiones en que escribía con una mano y con la otra acariciaba a la bebé en la cuna.

Los derechos de las mujeres y las conquistas en dicha igualdad parecen servidas a la mesa, pero ello no quiere decir que puedan ir a comer y beber de ese manjar tan fácilmente. A mi manera de ver, solo es cuestión de echar un vistazo a la todavía estructura familiar y a su funcionamiento para caer en la cuenta de que todavía se preservan las funciones que otrora se tenían destinadas a la mujer, como el cuidado de los niños, del marido y el mantenimiento del hogar en general, a pesar de que trae a casa el mismo rubro económico que su compañero. En muchos casos, su trabajo se ha multiplicado.

Considero que, en este tiempo actual en el que los hombres y las mujeres estamos presentes para realizar y presenciar los cambios, materializando la igualdad de derechos, deberían acogerse esas singularidades de la escritura según la particularidad de cada persona, independiente de su sexo, más bien en beneficio de sus necesidades como escritora o escritor. También es cierto que las mujeres hemos ganado terreno en otros roles, en otras funciones y la independencia económica nos permite distanciarnos de las antiguas funciones asignadas, las etiquetas y las imposiciones que hacen tan difícil el hacer literario, entre otros. Woolf llama a la responsabilidad de cada una en este tiempo en que hay elementos para cambiar los escenarios, la decisión personal empieza a ser más viable que antes. Siempre habrá que reconocer los impedimentos que todavía obstaculizan, pero el empedrado es distinto, esto es, el forcejeo por la igualdad de derechos tiene rutas más viables.

Virginia Woolf exhorta a las mujeres a hacer un silencio sincero, introspectivo y a reflexionar sobre la propia manera de percibir el mundo. Cuando, en su búsqueda, se encuentra con el libro de Mary Carmichael, el nombre de una escritora que al parecer inventa³, señala lo novedoso y asombroso

³ Este nombre, al parecer inventivo, coincide con el de Marie Charlotte Carmichael Stopes. Autora, feminista y científica británica, contemporánea de Virginia Woolf, profesora universitaria, fundadora de la primera clínica de planificación familiar. Podría suponerse que Virginia Woolf tuvo contacto con ella y con sus avances científicos o tuvo noticia de su trabajo. Esta mujer defendió la libre sexualidad de las mujeres, por lo que propendía por la anticoncepción (Pérez Garzón, 2011, p. 156).

que resulta cuando una mujer escribe sobre temas que solo han sido del dominio de los hombres, como la sexualidad. Cómo la vivencian ellas, qué cosas no han sido dichas, qué temas no han sido tratados, puesto que la sexualidad de las mujeres ha sido escrita, fotografiada y filmada desde el ojo masculino. Pide que hagamos silencio y miremos el relato de esta escritora en espera de que ella pueda comunicárnoslo. Cómo describe una mujer el lesbianismo, cómo narra su encuentro sexual con un hombre, cuáles son las maneras en las que dirá sobre lo que ella considera que es el amor. Las mujeres, más allá de ser las amantes y objeto sentimental de los hombres, cómo son cuando son amigas, luchadoras, enemigas, crueles, valientes⁴.

Era extraño que, hasta Jane Austen, todos los personajes femeninos importantes de la literatura no solo hubieran sido vistos exclusivamente por el otro sexo, sino desde el punto de vista de su relación con el otro sexo. Y esta es una parte tan pequeña de la vida de una mujer... Y qué poco puede un hombre saber siquiera de esto observándolo a través de las gafas negras o rosadas que la sexualidad le coloca sobre la nariz. De ahí, quizá, la naturaleza peculiar de la mujer en la literatura; los sorprendentes extremos de su belleza y su horror; su alternar entre una bondad celestial y una depravación infernal. (Woolf, 2001, pp. 113-114)

El hombre estaba solo narrando el mundo, tratando de fotografiarlo desde la única cámara fotográfica que existía. Por un lado, le era beneficioso, porque a partir de esa escritura delineaba los contornos del universo y trazaba unas indicaciones del deber ser de la mujer. Por otro lado, la mostraba como su percepción la suponía: sagaz, intrépida, un cierto perfil que solo tenía cabida en esa escritura ambivalente, como lo muestra Woolf.

⁴ Desde mi perspectiva, el cine está mostrando esas caras de las mujeres en la actualidad, especialmente en los dibujos animados, lo que es muy bien recibido, porque esas chicas valientes que escapan de torres por sí mismas, son heroínas a través de sus propios méritos, no pasan años a la espera de un príncipe rescatante, y se hacen a sus propias victorias, alimentan las nuevas concepciones de las niñas el día de hoy. En esa misma vía avanzan la literatura y las artes en general.

También va a decir Virginia Woolf (2001) que será fabulosa la riqueza que se obtendrá en la literatura cuando los dos sexos estén narrándose y describiéndose mutuamente, mostrando esa parte del otro que el otro no alcanza a ver, ese punto del tamaño de un chelín que está detrás de cada cabeza y que uno agradece cuando el otro habla de él (p. 123). De ahí la invitación que ella hace a los dos sexos, de mirarse y relatarse, mediante la observación limpia, grandilocuente de la escritura, pero sin el enredo de la queja y el rechazo. Sin el intento cavernícola de aspirar a la superioridad de uno sobre el otro. Pero, que advenga, con paso firme, lo que las mujeres tienen que decir de ellas y del mundo:

Porque quería ver cómo se las arreglaba Mary Carmichael para captar estos gestos jamás plasmados, estas palabras jamás dichas o dichas a medias, que se forman, no más palpables que las sombras de las polillas en el techo, cuando las mujeres están solas y no las ilumina la luz caprichosa y colorada del otro sexo. (Woolf, 2001, p. 116)

Woolf (2001) recomienda hacer uso de lo que ella llama “la fuerza sumamente compleja de la feminidad” (pp. 119-120), que es un modo de poner afuera las concepciones de las situaciones íntimas, con las que la mujer se ha relacionado hasta el momento, la relación con los objetos que le son próximos, la lectura interior de ese contexto que hasta hace poco fue tan reducida: el mundo de la domesticidad. Woolf dice que la escritora tiene que iniciarse en la escritura como hizo con esos acontecimientos que la requerían, con esas estancias, con esas paredes, con esos niños de sus vientres, con esos esposos a los que su sola presencia avivaba el fuego de la creación. Tomar todo aquello y hacer arte con eso, concebir edificios, reinventar los mapas del mundo. Saber de manera contundente que a los convencionalismos se les puede decir que no, se puede objetar ser lo que no se quiere ser y seguir el hilo de la creación representado en un conejo, echar a correr, escapar y tal vez luego encarar esa decisión de decir: habré de navegar por continentes, dejarse seducir, tal como le ocurrió a Alicia, por la resbaladilla imaginaria de la infancia (Burton, 2010). Retomar esa fuerza

que las mujeres han empleado en esos sucesos y acontecimientos de la intimidad de lo doméstico y crear, imantar el mundo de esa fuerza en el mismo arte, en la escritura:

Basta entrar en cualquier habitación de cualquier calle para que esta fuerza sumamente compleja de la feminidad le dé a uno en la cara. ¿Cómo podría no ser así? Durante millones de años las mujeres han estado sentadas en casa, y ahora las paredes mismas se hallan impregnadas de esta fuerza creadora, que ha sobrecargado de tal modo la capacidad de los ladrillos y de la argamasa que forzosamente se engancha a las plumas, los pinceles, los negocios y la política. Pero este poder creador difiere mucho del poder creador del hombre. Y debe concluirse que sería una lástima terrible que le pusieran trabas o lo desperdiciaran, porque es la conquista de muchos siglos de la más dura disciplina y no hay nada que lo pueda sustituir. (Woolf, 2001, pp. 119-120)

Invita a realizar una combinación nueva de sus recursos altamente desarrollados para otros fines, pasado de generación en generación, para agregar lo nuevo a lo viejo, sin perturbar el equilibrio del resultado. El hacer de las mujeres, hasta los inicios del siglo xx, tiempo en el cual Virginia escribe *Una habitación propia*, es difícil de historiar, de medir, de clasificar, arrastra todavía en ese momento la caracterización de unas cualidades que atañen al cuidado del otro, a la maternidad, a logros que no son posibles de medir ni social ni culturalmente. “No hay ninguna marca en la pared que mida la altura exacta de las mujeres” (Woolf, 2001, p. 117). Pero, cómo apropiarse de esas dotes de minucia, dedicación y edificar obra en adelante. Cómo hacer uso en la escritura de la obsesión de la organza y el tejido, de la intervención que día a día se daba a unas habitaciones, la entrada de la luz, la recurrencia a inventar los ambientes, cómo ponerlo al servicio de otras creaciones. Lo que sugiere Woolf es no sustraer esa filigrana que adviene de esa particularidad de las mujeres entrenadas desde los inicios de la humanidad para servir al otro, sino más bien hacer uso de esa singularidad, de esa entrega del detalle de fraguar cobijo, la cocción del alimento, el bienestar de sus

hijos, la entrega a su cónyuge y ponerlo al servicio del forjamiento del mundo desde el arte, la cultura, la invención. Es muy textual cuando Woolf les señala a las mujeres que la maternidad es una opción, pero que no se convierta en un número desmedido que no deja la posibilidad de otras salidas y otras creaciones (2001, p. 152). Y expandir esa peculiaridad, salir de esas habitaciones y de otras habitaciones y alargar la mirada cuanto sea posible.

No buscar la igualdad más que en los derechos, ciudadanos con igual derecho a construir su particularidad sean hombres o mujeres. Woolf puntualiza que sería un desperdicio que la escritura de las mujeres busque parecerse a la de los hombres, con la necesidad que tenemos de leer la diversidad de miradas sobre la existencia. Le parece a ella que el ser distintos no es el problema, que dos sexos, ya son muy poco. Vale la pena repetirlo: cada uno ya es distinto, se trate de un hombre o de una mujer, la escritura de cada uno debe ser concebida desde la mirada única que la persona le dirige a la realidad, en pro de obtener esa multiplicidad de realidades. Sin duda Virginia Woolf hace hincapié en eso tan distinto y aunque se repita tanto en este escrito, vale la pena el ahínco, en eso tan distinto que la mujer tiene para decir porque no ha dicho, porque apenas se entreabren sus dedos al teclear y transmitir lo que le susurra el existir. Ser receptáculo de esa realidad y ser fiel a la manera como se recibe esa realidad, ser ferviente a la percepción propia. Por eso tiene que buscar a toda costa su propia manera de decirlo, sin intentar rastrear tonos ya hechos que no le van.

Habrà que decir también que la vida actual de las mujeres, esos giros contemporàneos, son dignos de contar: mujeres que se divorcian, que contraen nupcias varias veces, que deciden tener hijos por voluntad propia o que toman la decisi3n de no tenerlos definitivamente. Mujeres que no se casan, que viven solas, o con un perro, mujeres que se enfrentan a desafíos profesionales inauditos y maravillosos, viajeras que recorren el planeta con sus ojos a cuestas para ver y maravillarse. De todas estas invenciones habrà que escribir.

Y hay una muchacha detràs del mostrador; me gustarí3a más leer su historia verdadera que la centésima quincuagésima vida de Napole3n o el septuagésimo estudio sobre Keats y su uso de la inversi3n miltoniana que el viejo Profesor Z y sus colegas estàn escribiendo en este momento. (Woolf, 2001, p. 123)

Virginia Woolf (2001), de la mano de la descripci3n que hace de su novelista fabulada, sigue trazando sus exhortaciones: “escribía como una mujer, pero como una mujer que ha olvidado que es una mujer, de modo que sus páginas estaban llenas de esta curiosa cualidad sexual que solo se logra cuando el sexo es inconsciente de sí mismo” (p. 126). La mujer auscultadora del mundo, dando cuenta de su mirada particular, puesta al servicio de la escritura. Y arremete: no hay que enredarse buscando cuál bando es mejor, si los hombres o las mujeres, si esta escritura o aquella, cada uno jalonará lo que se desprende de sí en la experiencia, e irá a beber en el otro lo que llame a su sed. Que las mujeres no desperdicien su escritura en la demostraci3n de un más o menos, porque es imposible tal distinción. De acuerdo con ello, ¿cómo perseguir algùn tipo de aprobaci3n y sacrificar la propia voz en aras de encantar y perseguir el beneplácito?

Y de manera muy contundente amonesta: debemos tener. Para empezar, dice Woolf, tener una habitaci3n propia. Se requiere el tiempo y los medios que brindan ese tiempo, para disponerse a escribir. Quinientas libras al ańo vienen muy bien y son esenciales, para que exista el espacio y el tiempo, la habitaci3n y el tiempo, el dinero que procura la existencia de estos elementos. Me parece que, de acuerdo con esto, la mujer del siglo XXI tiene una responsabilidad enorme por estar situada en este peldańo del tiempo, en que el acceso a la educaci3n le da la posibilidad de formarse en una profesi3n u oficio que le lleve a ganar sus quinientas libras. No todo està hecho, no todas las condiciones servidas ni facilitadas, pero grandes piedras han sido extraídas y su avanzar empieza a facilitarse. Es el tiempo irreversible de hacerse cargo de sí.

Se requiere, en esta vía del tener, la autorización, que en primer lugar la mujer debe darse para esta disposición. Ahora, mi hipótesis es que esta decisión propia está mediada, muy constreñida, por la disposición de la cultura que va a asegurarle que ella no correrá riesgos de ser señalada, amonestada o asesinada si alza su pluma y deja fluir su pensamiento, como efectivamente sucede todavía a algunas mujeres en algunas partes del mundo, según ha contado la editora y escritora Esther Tusquets (2011, p. 11). Digo mediada, muy constreñida, pero no exclusiva, pues una de las dos puntas es un flanco de máxima fuerza: la decisión personal. También nos lo recuerda Virginia Woolf (2001), con la foto de Aphra Behn (p. 89), esa escritora de clase media, que tras la muerte de su marido tuvo que buscar sustento y lo encontró en la escritura. Hizo dinero escribiendo. Llevó comida a sus hijos, producto de su oficio. Que ganara dinero con ello, en aquella época, cuando era imposible hacerlo, hace que Woolf escriba: “Este hecho sobrepasa en importancia cuanto escribió... porque de entonces data la libertad de la mente... la posibilidad de que, con el tiempo, la mente llegue a ser libre de escribir lo que quiera” (p. 89).

Seguramente el empeño personal es una fuerza que al aunarse con lo que la sociedad ofrece produce genialidades, productos culturales y prácticas que vivifican una sociedad. Pero el solo empeño personal dificulta sobremanera la construcción de la obra, allá está Lady Winchilsea, la condesa que se ahogó en su propia queja y no dejó fluir la obra donde mejor se hubiera aposentado su protesta (Woolf, 2001, p. 82). Se requiere la fuerza de Aphra Behn y el contexto social que facilite su crear en vez de exigir la insufrible lucha de una heroína, que de seguro no es exigida a los escritores masculinos y que les permite a ellos escribir con mayores garantías. El talento, el trabajo y la oportunidad deberían ser los instrumentos de viaje para todos. En la actualidad aumenta el número de mujeres que escriben, aunque siguen existiendo unas diferencias muy puntuales

en cuanto a las clasificaciones y evaluaciones de sus obras al interior de las editoriales (Tusquets, 2011, p. 12).

Y pide Woolf (2001): mujeres por favor escriban, es que ya he leído mucho a los hombres, escriban lo que quieran:

Espero que encontréis, a tuertas o a derechas, bastante dinero para viajar y holgar, para contemplar el futuro o el pasado del mundo, soñar leyendo libros y rezagaros en las esquinas, y hundir hondo la caña del pensamiento en la corriente. Porque de ninguna manera os quiero limitar a la novela. Me complaceríais mucho –y hay miles como yo– si escribierais libros de viajes y aventuras, de investigación y alta erudición, libros históricos y biografías, libros de crítica, filosofía y ciencias. Con ello sin duda beneficiaríais el arte de la novela. (p. 147)

Para concluir, la escritura de las mujeres, aparecida desde los cimientos de la cultura humana, se ha abierto paso, pese a los obstáculos y adversidades. Y esa escritura, que tiene ya en este siglo su tradición, ha permitido que las mujeres encuentren su manera de narrar, a partir de diferentes géneros, siguiendo el anterior consejo de Woolf: desde la poesía, la ciencia, la historia y la ya asimilada novela. Pero también sigue siendo una manera de denunciar la falta de igualdad en derechos que todavía pervive. La escritura de las mujeres todavía es arte y lucha.

Virginia Woolf nos dice algunas cosas más, interroga por lo que va a hacer cada escritora con lo que tiene en las manos, con aquello que sus antecesoras le entregaron: sus derechos, la lucha por la igualdad, esos primeros trazos viscerales conservados en museos y en bibliotecas deslumbrantes. Dejemos que las poetisas, escritoras madres nuestras, salgan de sus claustros y vivan a través de esas páginas cocidas diariamente, susurra Woolf mientras salimos de su habitación. Ya cerrada la puerta, ya encaminadas a la labor, y seguimos escuchando su pedido: dejemos que Judit, la hermana de Shakespeare, pueda por fin escribir (Woolf, 2001, p. 153).

Referencias

- Aries, P. y Duby, G. (1990). *Historia de la vida privada*. Taurus.
- Bollmann, S. (2011). *Las mujeres que escriben también son peligrosas*. Maeva.
- Burton, T. (director) y Todd, S. (productor) (2010). *Alicia en el País de las Maravillas* [Película]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- De Beauvoir, S. (2011). *El segundo sexo*. Debolsillo.
- De Castro, R. (1996). *Las literatas. Carta a Eduarda*. Recuperado de <http://culturagalega.gal/>
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y Horas.
- Freud, S. (1978). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras*. Vol. 22. Amorrortu.
- González, N. (2018). Revisando a Gertrudis Gómez de Avellaneda desde la historia de las mujeres. *La Aljaba*, segunda época, xxii, 33-46.
- Pedraza, S. (diciembre de 2011). La educación de las mujeres. El avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 41, 72-83.
- Pérez Garzón, J. (2011). *Historia del feminismo*. Catarata.
- Ramos, M. D. (junio de 2003). Historia de las mujeres, saber de las mujeres: la interpretación de las fuentes en el marco de la tradición feminista. *Feminismo/s*, 1, 19-32.
- Sánchez, S. (abril de 2019). Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista Prisma Social*, 25, 204-224.
- Runge, B. (director). (2018). *La buena esposa* [Película]. Anonymous Content.
- Torres-Duarte, J. (10 de octubre de 2013). Una carrera desesperada. *ElEspectador.com*. elespectador.com/noticias/cultura/una-carrera-desesperada-articulo-451774
- Tusquets, E. (2011). Las mujeres, la literatura y la peligrisidad -prólogo-. En S. Bollmann, y S. Bollmann (eds.), *Las mujeres que escriben también son peligrosas* (pp. 8-15). 3a. ed. Maeva Ediciones.
- Woolf, V. (2001). *Una habitación propia*. Seix Barral.
- Woolf, V. (2008). *Momentos de vida*. Lumen.
- Wright, E. (2004). *Lacan y el posfeminismo*. Gedisa.

***La luz difícil* de Tomás González y *La balada del pajarillo*, de Germán Espinosa: dos novelas de artista colombianas en el siglo XXI**

La luz difícil by Tomás González, and ***La balada del pajarillo*** by Germán Espinosa: Two Colombian Artist Novels in the 21st Century

La luz difícil, de Tomás González, e ***La balada del pajarillo***, de Germán Espinosa: dois romances de artistas colombianos no século XXI

Camilo Herrera Rodríguez* <https://orcid.org/0000-0003-4466-7539>



Para citar este artículo

Herrera Rodríguez, C. (2021). *La luz difícil* de Tomás González y *La balada del pajarillo* de Germán Espinosa: dos novelas de artista colombianas en el siglo XXI. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12028>

Artículo recibido
07•07•2020

Artículo aprobado
28•01•2021

* Magister en Hermenéutica Literaria de la Universidad Eafit. Docente del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia.
Correo: camilo.herrera@usbmed.edu.co

Resumen

Este artículo de reflexión analiza dos novelas: *La luz difícil* de Tomás González, así como *La balada del pajarillo* de German Espinosa, desde el punto de vista de la novela de artista o *Künstlerroman*. El análisis de ambas narraciones busca proponer una caracterización del artista como un ser inmerso en la sociedad, a veces consagrado o marginado, creador activo o pasivo, teniendo en cuenta, además, otras obras representativas de este tipo de novela. Lo anterior, con el objetivo de ilustrar los aspectos característicos de dos ficciones colombianas que bien pueden enmarcarse en una misma tradición novelística: la novela de artista. A saber, los orígenes de la novela de artista en relación con las propuestas de González y Espinosa; la apreciación del arte como inherente al artista/héroe de la novela; el concepto de la novela como ejercicio liberador y catártico del artista.

Palabras clave

Tomás González; *La luz difícil*; Germán Espinosa; *La balada del pajarillo*; novela de artista (*Künstlerroman*)

Abstract

This reflection article is intended to analyze two novels: *La luz difícil* by Tomás González, as well as *La balada del pajarillo* by German Espinosa, from the point of view of the artist novel or *Künstlerroman*. The analysis of both narratives tries to propose a characterization of the artist as one immersed in society, occasionally acclaimed or marginalized, active or passive creator, considering, as well, other representative works of this type of novel. This, with the intention of showing the characteristic of two Colombian fictions that could be placed into the same novelistic tradition: the artist novel. Namely, the origins of the artist's novel in relation to the proposals of González and Espinosa; the appreciation of art as inherent in the artist/hero of the novel; the concept of the novel as a liberating and cathartic exercise for the artist.

Keywords

Tomás González; *La luz difícil*; Germán Espinosa; *La balada del pajarillo*; artist-novel (*Künstlerroman*)

Resumo

Este artigo analisa dois romances: *La luz difícil* de Tomás González, e *La balada del pajarillo* de Germán Espinosa, do ponto de vista do romance do artista ou *Künstlerroman*. A análise de ambas as narrativas busca propor uma caracterização do artista como um ser imerso na sociedade, às vezes consagrado ou marginalizado, criador ativo ou passivo, levando em consideração também outras obras representativas desse tipo de romance. O anterior com o objetivo de ilustrar os aspectos característicos de duas ficções colombianas que podem muito bem ser enquadradas na mesma tradição romanesca: o romance do artista. A saber, as origens do romance do artista em relação às propostas de González e Espinosa; a apreciação da arte como inerente ao artista/herói do romance; a concepção do romance como exercício libertador e catártico do artista.

Palavras chave

Tomás González; *La luz difícil*; Germán Espinosa; *La balada del pajarillo*; romance do artista (*Künstlerroman*)

Introducción

La novela de artista (a partir de este punto, *la novela*), que puede rastrearse en *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe, propone una concepción de la vida característica del artista, ligada a la creación intelectual y alejada de los convencionalismos de la vida social; postulado debido, quizás, a que la figura misma de este, desde el periodo clásico hasta la actualidad, comparte esa problemática existencial que lo lleva, por las funciones que tiene frente a la sociedad, a contradecir su modo de vida particular, lo que se hace evidente en el aislamiento del mundo que lo rodea (Álvarez, 1993, pp. 293-294).

En la *novela*, el artista se debate entre dos maneras de afrontar la creación artística: una vida consagrada al arte que lo deja recluido en una torre de marfil en la cual “la vida es reemplazada por el arte, y el arte se convierte en un ritual sagrado” (Beebe, 1964, p. 114), o una vida de recorrido, de experiencia, ligada al proceso artístico como sinónimo de vida, como una suerte de manantial de una fuente (o, si se prefiere, fontana) sagrada (pp. 114-115). Dos formas de la *novela* que se distancian debido a la manera de asimilar el acto creativo, pero que se asemejan, en la medida en que el artista no alcanza a alejarse de su idiosincrasia:

Entonces, lo que importa para la creación del arquetipo no es la actividad del artista sino su actitud vital. Generalmente sensitivo, controvertido y egocéntrico, pasivo y distante del mundo que lo rodea, distraído o poseído. Lo que los consagra como artistas es su relación con sus mundos respectivos, es decir, su relación con la sociedad. (Álvarez, 1993, pp. 295-296)

La relación entre artista y sociedad constituye una característica clave para la comprensión y análisis de *la novela*. El sujeto artístico se siente liberado de la vida social, rechazándola totalmente o abrazándola con intensidad. Se presentan, entonces, simples rasgos del artista que adoptan la apariencia de aquellos de la realidad, como “la ausencia de un hogar, el desarraigo, la precariedad de las cosas

materiales y los paraísos artificiales” (Quintero, 2010, p. 19) para dar cuenta de la totalidad de él. La importancia de estos rasgos es identificada por Herbert Marcuse (2007), filósofo alemán perteneciente a la escuela de Fráncfort, quien se refiere a *la novela* de esta manera:

La novela de artista debería ser, por consiguiente, una novela en la cual un artista sea tratado en su entorno y como poseedor de una forma de vida característica. Por lo tanto, el lugar histórico de la novela de artista dentro del arte literario y épico solo es posible si la propia naturaleza de un artista significa tener una forma peculiar de vida que no sea coherente con la de la gente en general, esto es, cuando el arte ya no sea la expresión inmanente y necesaria en la vida entera de la comunidad. (p. 72)¹

Con estas premisas y a la luz de estas consideraciones, *La luz difícil* de Tomás González y *La balada del pajarillo* de Germán Espinosa pueden considerarse como parte de esta tradición novelística, puesto que las características del artista son rastreables en ambas obras: ya sea en los conflictos creativos de los protagonistas, sus angustias personales, sus libertades o, simplemente, en la manera como el romance los envuelve en un halo de excesiva confianza o de insoportable amargura.

Caracterización del artista

David, en *La luz difícil*, es presentado como un pintor contemporáneo que va recorriendo, en su vida profesional, etapas que lo llevan de ser un artista joven sin reconocimiento alguno hasta volverse uno consagrado. Braulio Cendales, en *La balada del pajarillo*, es descrito, por el contrario, como un pintor, restaurador y crítico de arte que se encuentra en la plenitud de su carrera profesional y que va descendiendo hacia el abismo de la decadencia personal y profesional. Tal contraste entre ambas obras permite revisar la manera como estos artistas están

¹ Las traducciones de las obras en inglés en todo el artículo son del autor y se elaboran con fines académicos.

en conflicto con la sociedad, sus actitudes frente a la marginación o la consagración de su obra y los efectos de ello en sus experiencias creadoras.

David reconoce lo trivial que era en su juventud el efecto de la sociedad en su obra, mientras que el lugar de trabajo era de vital importancia para su acto creativo: el encierro, el silencio, el espacio y la luz, condiciones que se debaten, a su vez, con constantes cambios de ánimo que son reflejo del desarraigo al que el artista se somete al abandonar su patria, en la que no encontraba tranquilidad, “en busca del agua y de la luz” (González, 2011, p. 15) David no es realmente, ni en sentido estricto, un artista que rompa con la sociedad, aunque en principio necesite de esa ruptura para comprender lo fútil de tal empeño: “Fueron difíciles los primeros meses en Nueva York, bien difíciles, no para Sara y los niños, para mí, que tenía tanto requisito de luz, espacio, silencio y demás tonterías que uno se inventa a esa edad para complicarse la vida” (González, 2011, p. 17).

Cendales, por su parte, es presentado en *La balada del pajarillo* como un hombre que *sabe* vivir en sociedad pero que no pierde oportunidad para despotricar de ella: del público que lee sus columnas, de las exposiciones de arte y las obras de cada pintor criollo, de las caras de las personas que él asocia con el mundo animal, del mundillo literario que frecuenta los bares (y eso incluye poetas consagrados y en ascenso): “Lo acompañaban dos jóvenes poetas, harto clasificados ya por mi habitual escrúpulo, cuyos libros primigenios, haría no más de un año, habían sido celebrados sin ninguna medida por esa crítica de compadrazgo que se ejerce entre nosotros” (Espinosa, 2000, p. 66). Para Cendales, no hay necesidad de romper con la sociedad puesto que él está por encima de ella. Es innegable, sin embargo, la erudición elevada del personaje y la facilidad como se desenvuelve tanto en la composición de su columna semanal como en el oficio de restaurador.

Estos aspectos de la personalidad de ambos personajes constituyen un rasgo claro que va definiendo el futuro de David y Braulio en las respectivas *novelas*. Por un lado, un pintor como David que, a pesar de ciertos rasgos egoístas y solitarios, encuentra en

su vida familiar un apoyo para configurar su obra. Por otro lado, un Braulio egocéntrico, paranoico y cobarde, que en ciertos momentos se alimenta de sus propias obsesiones. Existen, ciertamente, características de una personalidad única en ellos, necesarias para que *la novela* trascienda, puesto que

[...] solo en el caso en el cual el artista se convierte en una personalidad particular, como el representante de una forma de vida propia que no es la que, fundamentalmente, comparte con aquellos a su alrededor, podría convertirse en el héroe de la novela. (Marcuse, 2007, p. 74)

El caso de Wilhelm Meister, en la novela de Goethe, empieza a moldear la manera como el artista afronta la sociedad. Cabe aclarar que *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* es considerada, sobre todo, una novela de aprendizaje (*Bildungsroman*). Sin embargo, la manera como el texto introduce los conflictos del artista permiten que se entienda dicha obra como un prototipo para *las novelas* que vendrían a continuación, ya que “*Bildung* [aprendizaje] se relaciona con la fundación de un nuevo paradigma, poético, filosófico y científico, algo más amplio y ambicioso que un programa de autoayuda individual” (Maas, 2002, p. 15). Es claro, siguiendo lo anterior, encontrar en Wilhelm una constante duda que lo lleva a pensar, en palabras del narrador, que “el corazón y la imaginación de Wilhelm lo arrastraban hasta el teatro como su entendimiento y su razón lo alejaban de este” (Goethe, 2003, p. 189).

La figura del artista consagrado o marginado es evidente tanto en *La luz difícil* como en *La balada del pajarillo*. David asume la consagración de su obra como una necesidad para su sustento y el de su familia, mientras que la crítica de su arte es algo que, posterior al accidente de Jacobo, no tiene importancia para él. Braulio, en cambio, entiende que su profesión de crítico de arte y restaurador, sumada a ocasionales incursiones como tratante de obras de arte, le permiten darse la vida que él anhela o que, por lo menos, puede tener hasta que la obsesión y la decadencia se lo permitan.

Para comprender lo anterior, es preciso revisar la trama de ambas novelas. *La luz difícil* narra los recuerdos que David, un artista retirado, tiene de su vida artística, su entorno familiar y el accidente automovilístico de su hijo Jacobo que funciona como el eje conductor de una historia reveladora de la vida y la muerte. Lo hace, años después, desde su casa de campo en una zona rural colombiana: haciéndonos testigos del destino angustioso de Jacobo que se mezcla con la tranquilidad propia de quien se sienta a mirar el pasado con los ojos del presente. *La balada del pajarillo*, en cambio, propone una historia vertiginosa repleta de elucubraciones intelectuales en la cual Braulio Cendales nos demuestra sus dotes de escritor y artista, casi como un *double talent* (razón por la cual es, por encima de Primitivo Drago, el artista-héroe), a medida que nos muestra cómo un crítico de arte reconocido se obsesiona de manera tal con una mujer que llega a perder su prestigio hasta el punto de llegar a contar su historia desde la cárcel.

Mencionadas las tramas, es prudente, ahora, enfocarse en los detalles. Tras su viaje a Estados Unidos, David considera importante vender sus obras y ser respetado por la crítica hasta que, con la imprevista fatalidad de Jacobo, deja a un lado esas necesidades de dinero y fama por considerarlas despreciables. Su relación con los críticos es, de igual manera, una carga innecesaria y en extremo fastidiosa, como lo hace saber al referirse a las entrevistas que concede: “Me desesperan, en cambio, con preguntas tediosas y difíciles de contestar sobre el Post-esto y el Post-aquello o sobre el Neo-esto y el Neo-de lo de más allá” (González, 2011, p. 64).

Ya sea al volante de un Alfa Romeo, discutiendo sutilezas intelectuales en compañía de los que para él son falsos intelectuales o vanagloriándose de sus obras de arte y su biblioteca, Braulio Cendales se nos antoja, aunque consagrado profesionalmente, un ser arrogante. En claro contraste con el ascenso del pintor Primitivo Drago, su posterior decadencia se traza en el inevitable y ostensible descenso: la escena descabellada en la exposición de Drago, el despido de la revista, las humillaciones de la cárcel,

la impotencia sexual, la drogadicción y el asesinato. Cendales, en uno de sus constantes cuestionamientos, se pregunta:

¿En qué precipicios se había hundido este Braulio Cendales que, hace apenas año y pico, era un influyente crítico de arte, que cortejaba mujeres muy bellas, era dueño de un formidable Alfa Romeo, asistía a la ópera o al *ballet*, restauraba pinturas coloniales, gobernaba a la perfección cualquier cantidad de licor, poseía una costosa colección de cuadros y una envidiable biblioteca? (Espinosa, 2000, p. 460)

Las angustias acerca de la consagración y el fracaso en *La luz difícil* se ven claramente interrumpidas debido a un evento fatídico en la vida de David. Como si fuera esta, quizás, la razón por la cual el artista puede producir sin que la respuesta de la sociedad o el mundillo artístico afecten su temperamento. Cendales, en cambio, reniega de su decadencia, consciente de que no hay marcha atrás a pesar de que su amigo Blanquiset lo amonesta, pues durante toda su vida, Cendales “no había hecho sino desperdiciar las altas dotes de pintor que poseía” (Espinosa, 2000, p. 444). Muere, además, sin producir una obra más significativa que aquel descubrimiento, de la Dama Blanca, oculto en una Virgen del Amparo. Sin embargo, la producción artística no es una característica necesaria en *la novela*:

El éxito o incluso la producción artística no son requerimientos del protagonista de una *Künstlerroman*. De hecho, [Beebe] asegura que la mayoría de los protagonistas-artistas son solo artistas potenciales y algunos ni siquiera están identificados como artistas pero son, obviamente, sustitutos de sus autores. Por consiguiente, según Beebe, el temperamento del artista es más imprescindible para definirlo como artista que cualquier otra cosa. (Garrard, 2009, pp. 15-16)

Los primeros rasgos de la anterior cita pueden identificarse en la novela *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, debido al constante desconcierto con el proceso creativo y con el resultado de sus obras, especialmente con la adaptación que hace de *Hamlet*. Por eso, en ocasiones, se debate entre seguir

las raíces burguesas que tiene como herencia o una vida al servicio del arte, al punto de considerar el abandono total de su obra “porque un poema o es perfecto o no tiene derecho a existir, pues aquel que no tiene ninguna capacidad para hacer lo mejor debe abstenerse de practicar el arte y no debe dejarse seducir por él” (Goethe, 2003, p. 56). Es comprensible, en la novela de Goethe que, dada su condición de aprendiz, el artista-héroe aún no se perfila en abandonar todo por el arte. Resalta, por lo anterior, la importancia de la obra inconclusa de Novalis, *Enrique de Ofterdingen*, debido a que en dicha obra empieza a construirse un artista convencido de llevar a cabo una vida de creación:

Enrique de Novalis entrelaza todas las formas de discurso artístico, filosófico y científico para *romantizar* al mundo. Una estética de *poiesis* apunta a transformar el mundo y redimirlo a través de la salvación que debe ser descubierta en el arte. (Varsamopolou, 2002, p. 7)

El proceso creativo en *La luz difícil* se materializa a tal punto que David alcanza el éxito comercial y crítico de su obra, sin que esto quiera decir que la producción artística no signifique un constante vaivén entre la actividad y la pasividad del artista. Este fenómeno se manifiesta en los cambios de domicilio de David que lo llevan a producir intensamente, en la creación de obra tras obra debido a lo que él llama *un acto reflejo* (González, 2011, p. 22), y en las caminatas en busca de ruinas humanas para proveer de ideas su creación. Sin embargo, el acto creativo se ve interrumpido, o por lo menos deja de ser constante, debido al accidente de Jacobo, y debe contemplar la espuma del *ferry* como si fuera necesario esperar la conclusión de ese episodio funesto para terminar la obra, o debido a la ausencia de luz, a causa de la ceguera, que lo hace, anhelando la pintura, cambiarla por la reflexión escrita: “quisiera a veces poder volver a pintar. No esos tristes dibujitos que estaba haciendo de reojo cuando decidí dejarlo para más bien ponerme a escribir, sino cuadros grandes, como antes, en los que cabía el mundo” (González, 2011, p. 52).

Al igual que David, Braulio encuentra en la escritura un medio autorreflexivo, catártico y, además, revelador. Por medio de dos manuscritos, el narrador nos da cuenta, en el primero de estos, de una vida creativa que es desafiante y fértil, y que pasa a ser, ya en el segundo manuscrito, decadente y pasiva. Se perfila mordaz cuando se refiere al mundillo del arte; oficioso en el proceso de redacción de su columna; oportunista en lo que a la trata de arte se refiere. Sin embargo, es en la restauración del cuadro de la Virgen del Amparo cuando más activo se le ve, poniendo especial cuidado en rastrear el periodo en que fue hecha la obra, ya fuera por medio de minuciosos estudios en laboratorios o por conjeturas históricas que hace en su taller; descubriendo la fabulosa Dama Blanca que escondía la Virgen del Amparo; o, magistralmente, falsificando esa misma virgen con la ayuda de las fotografías tomadas para la restauración del original. Se nota, en esa obsesión de Braulio por crear una réplica de la Madona, una clara habilidad para desempeñar su oficio (arte, si se prefiere). Por eso, a pesar de sentirse afligido por la ausencia de Mabel Auselou, al culminar la falsificación, su *magnum opus*, afirma que “la Virgen del Amparo había resucitado” (Espinosa, 2000, p. 368).

Esta manera de afrontar el acto creativo, en ambas obras, es una característica clara de *la novela*. El artista sobrevive en el arte y encuentra en la creación una verdad liberadora:

El artista protagonista de la novela de artista ya se encuentra a tono con sus ideales; él no conoce la desilusión; su conocimiento de la “verdad” representa una unión más íntima entre sujeto y objeto, un estado indicado, en apariencia, por un rol pasivo en la narrativa. (Hahn, 2002, p. 31)

Dichos ideales pueden rastrearse en la novela de artista colombiana; un ejemplo paradigmático es *De sobremesa*, de José Asunción Silva. José Fernández, protagonista de la novela, se debate entre problemáticas artísticas, sociales y morales a medida que comparte su diario repleto de obsesiones y una constante búsqueda de la felicidad por medio del conocimiento, los lujos o el amor. Julio Quintero,

autor de numerosos artículos referentes a la literatura hispanoamericana, lo explica de esta manera:

La novela de artista, espacio privilegiado donde los creadores justifican su existencia en una sociedad que los objeta por la inutilidad de sus empresas. Este fue el caso del grupo conformado por Petrus Borel, Théophile Gautier y Joris-Karl Huysmans, cuyas obsesiones fueron trasladadas a Latinoamérica a través de la ficcionalización que Silva hizo del escritor inspirado en su novela *De sobremesa*. (2010, p. 93)

La relación entre el artista y el amor, también característica en *la novela*, supone un aspecto común tanto en *La luz difícil* como en *La balada del pajarillo*. Ahora, la manera como esta relación influye en los artistas/héroes se manifiesta como un elemento tranquilizador, en el caso de David, y perturbador, en lo apasionado del diálogo amoroso que llevan a cabo Braulio y Mabel. A pesar de sus diferencias, ambas relaciones permiten que el héroe se nutra de ellas para emprender el acto creativo, ya sea en presencia o ausencia de estas musas.

David, pese a unas pocas infidelidades, ve en Sara a una compañera a la cual ama y desea; una mujer que sirve de apoyo a la hora de escuchar sobre sus proyectos artísticos; que detecta las carencias de David, proponiendo palabras de ánimo que él desea escuchar; con la cual puede satisfacer su apetito sexual; que extraña, tras su muerte, en cada atardecer; y a quien reemplaza, por lo menos simbólicamente, en la figura de Ángela. Es necesaria, para David, la presencia de Sara como una base en la estructura familiar y, especialmente, en los terrenos en los cuales su vida parece inestable. Más allá de los párrafos que el autor le dedica a Sara, la manera como se refiere a Ángela, quien lo cuida en la vejez, ejemplifica mejor lo anterior: “Ángela, que es ama de llaves y no es mi mujer, pero sí es La Mujer (sin Ella nada ha funcionado jamás)” (González, 2011, p. 74).

La presencia femenina en *La balada del pajarillo*, a pesar de una que otra esporádica acompañante, se reduce, en esencia, a Mabel Auselou. Aun sin conocerla, Braulio la descubre en la renovada pin-

tura de la Cierva Blanca y lo corrobora al conocerla por primera vez en el *ballet*. De ahí en adelante, él mismo va cavando su tumba: al percibir, en las largas conversaciones que sostiene con Primitivo, esposo de Mabel, la simpatía que ella siente por él; al admirar cada uno de sus poemas que estima resultado de la erudición propia de aquella dama, su par; al declararle su amor, en la sala de su casa, sin importarle que Primitivo pudiera oírlo, y de ahí en más en numerosas ocasiones; al hacerla suya (o al hacerlo suyo) tras la muerte de Vicenta, o en presencia de Primitivo o, desinhibidos, bajo el efecto de la cocaína; al recordarla, posterior a su ausencia, provista de vitalidad, en el cuadro de la Madonna, o carente de ella, en la pintura del pajarillo empotrado; al percibirla como su musa inspiradora, para al final, liberarse de su presencia con un disparo. Tal amor, obsesivo y desenfrenado, no conocía más fin que la muerte física de la poetisa. Sin embargo, será Braulio quien irá agonizando debido a su ausencia, su destino se desprenderá de aquella penuria. Él mismo anticipa, al comenzar el romance con Mabel: “el lector puede comprenderlo con facilidad, un amor tan arrebatado como el que en mí acaba de brotar hacia Mabel Auselou, cancela todo otro encariñamiento” (Espinosa, 2000, p. 124). Eso incluye, sobre todo, el deseo de vivir.

Por un lado, puede evidenciarse cómo la presencia femenina constituye un elemento complementario en la vida personal y artística de David; por otro, Braulio permite que la obsesión amorosa sea más fuerte que su ambición artística, generando así el ejercicio de un poder jerárquico de la musa sobre él. Esta jerarquía puede evidenciarse, de otra manera, en Goethe. La constante desilusión que siente Wilhelm por sus experiencias románticas lo lleva a refugiarse en el arte. Sin embargo, es en el momento en el que decide olvidar el teatro cuando encuentra en Natalia a una compañera que lo libera: “ignoro cuál es el valor de un reino, pero sé que he conseguido una dicha que no merezco y que no cambiaría por nada del mundo” (Goethe, 2003, p. 475). En este caso, la presencia femenina es más fuerte que una vida dedicada, en su totalidad, al arte.

Un elemento que, nuevamente remitiendo al contexto de *la novela* colombiana, puede verse, tanto en *De sobremesa* como en *La vorágine* de José Eustasio Rivera, en sus dos personajes: José Fernández y Arturo Caba, quienes disfrutaban de las mujeres debido al poder que su arte ejerce sobre ellas:

En la obra se señala a Caba como un escritor inspirado por labios del mismo personaje cuando alude al éxito literario que las empresas del Casanare le traerán, y por parte de Barrera, uno de sus lectores. Al igual que en *De sobremesa*, las mujeres se rinden ante el protagonista. (Quintero, 2010, p. 36)

Tanto en el caso de Wilhelm como en el de las dos novelas colombianas se notan jerarquías entre amor y arte. Sin embargo, es en el “Cuento de hadas de Klingsohr”, de Novalis, en donde aquellas jerarquías desaparecen. Lo explica Hahn, de esta manera:

El aspecto más importante de este [cuento de hadas], sin embargo, es la manera en la cual la relación entre poesía y amor se representa de naturaleza intensamente “dialógica”, evitando cualquier tipo de jerarquía o dominio entre estas dos energías. (2002, p. 41)

Consideraciones finales

El análisis comparativo de *La luz difícil* y *La balada del pajarillo*, a la luz de las referencias críticas propuestas y las alusiones a la tradición de *la novela* que acompañan el artículo, permiten comprender tres aspectos de interés: 1) características que se encuentran en las narraciones que constituyen los orígenes de la novela de artista y aquellas propuestas por González y Espinosa; 2) un elemento común que supone una apreciación del arte como inherente al artista/héroe de la novela; 3) por último, el concepto de la novela como ejercicio liberador y catártico del artista, sumándole a esto que ambos protagonistas pueden comprenderse como *alter ego* de sus autores. Antes de revisar estas observaciones conviene honrar a la tradición con una cita de Marcuse:

El análisis de la novela de artista, por lo tanto, necesita rastrear los esbozos generales de la vida

cultural, y solo en las primeras etapas, en donde una nueva subjetividad liberada emerge, la novela de artista expone, fundamentalmente, una fortaleza lírica o autobiográfica de calidad. (2007, p. 79)

David y Braulio son, en efecto, dos personalidades peculiares que llevan una forma de vida diferente a aquella impuesta por la sociedad (Marcuse, 2007, p. 74). Además, ambos se caracterizan por vivir de manera *sobrehumana*, pues las limitaciones del hombre común no les competen o, por lo menos, no los angustian como al resto. Ahora, las diferencias con aquellos textos propios de la tradición de *la novela* se presentan debido a un efecto evolutivo de dicha tradición. Es decir, *La luz difícil* y *La balada del pajarillo* no tienen la función histórica de una *Bildungsroman*, como en el caso de Goethe, ni buscan exponer las características más notorias de una *Künstlerroman*, como en el caso de *Enrique de Ofterdingen*, de Novalis. Son, en realidad, el resultado de narraciones contemporáneas provistas de descripciones identificables por el lector y que tienen a un artista como protagonista. Sin embargo, a pesar de que el tiempo y el lenguaje cambian, las angustias del artista en esta tradición siguen vigentes.

Dicha vigencia es entendible, como factor común, en el aprecio y empeño que el artista pone en el arte y la vida. Es claro, entonces, que en *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* la compañía de teatro trate de comprender las obras que representa: “También apreciaron este modo de penetrar en el espíritu del poeta y se propusieron leer cualquier obra que fueran a representar adentrándose en el pensamiento de su autor” (Goethe, 2003, p. 164). De igual manera, David se consagra a la espuma del ferry, motivado por el incidente de Jacobo, como si se tratase de su mejor obra. Braulio, por su parte, se deleita reviviendo la poesía provenzal como uno más de los guiños textuales que le sugiere la pintura de la cierva blanca. El arte y la vida van de la mano y no tendrían sentido, en ocasiones, si se les separase.

Vale la pena resaltar el papel que tiene el arte en *la novela*, como liberador del artista. En *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, la vida teatral constituye un escape de la vida burguesa

que tanto atormenta al protagonista. En *Enrique de Ofterdingen* (especialmente después de que el artista/héroe sobresale artísticamente) puede observarse cómo la visión de una poesía universal pretende liberar al mundo: “el artista es, ahora, algo más que un esteta, se ha convertido en redentor” (Hahn, 2002, p. 40). David, en *La luz difícil*, reconoce, en el ejercicio catártico de sus memorias, una forma de salvación en la escritura, manifiesta en la ortografía de Ángela como algo “¡Marabilloso!” (González, 2011, p. 132). Y, por último, en *La balada del pajarillo*, Braulio, no solo se libera por medio de los manuscritos que narran su vida en los años noventa, sino que también lo hace, desde la cárcel, al publicar los poemas de Mabel.

Ahora, la vivienda del pintor retirado en *La luz difícil* arroja luces autobiográficas, o por lo menos extensiones de la experiencia, si se relaciona con el tiempo que González vivió en Nueva York: “El apartamento del East Village, con Cristóbal y el cementerio, es nuestro apartamento de esos años” (González, entrevistado por Vergara, 2019, p. 194), es decir, su conocimiento del lugar en el que transcurre la parte más activa del artista en la novela, en oposición a su retiro en una zona rural, condición que también comparte con los lugares de residencia en los que alguna vez moró el autor antioqueño. Por otro lado, Cendales tiene casi todas las condiciones de ser un *alter ego* de Espinosa, pues ya el cartagenero se había referido a él como un huésped en el prólogo a “Romanza para murciélagos” de sus *Cuentos Completos* (2007), reflejándose en su personaje: “fiel a su modo de ser. Su superioridad intelectual no cede ante nadie y, mucho menos, ante ninguna condición [...] culto, elegante, altivo, prepotente, al margen” (Herrera, 2018, p. 482). Por lo que se ve entre estos dos personajes, y en sus autores, hay más divergencias que similitudes. Los une, en todo caso, la necesidad de novelar a los artistas y, en cierto sentido, ficcionalizarse a sí mismos. No está de más decir que la relación entre artista y literatura, de Goethe hasta González, contiene elementos particulares de la condición del artista que, incluso en estos tiempos, merecen ser revisados.

Referencias

- Álvarez, A. (1993). *Ídolos rotos* de Manuel Díaz Rodríguez: una tropical novela de artista. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, xLI(1), 293-332.
- Beebe, M. (1964). *Ivory towers and sacred founts - The artist as hero in fiction from Goethe to Joyce*. New York University Press.
- Espinosa, G. (2000). *La balada del pajarillo*. Alfaguara.
- Espinosa, G. (2007). *Cuentos completos*. Alfaguara.
- Garrard, P. (2009). *Avoiding the archetype: reading and writing the female artist*. [Tesis doctoral]. RMIT University. <http://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:10712/Garrard.pdf>
- Goethe, J. W. (2003). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. <https://biblioteca.org.ar/libros/92820.pdf>
- González, T. (2011). *La luz difícil*. Alfaguara.
- Hahn, H. (2002). The artist as God: the reconciliation of religion with art in Novalis' Heinrich von Ofterdingen. En S. Slawinski y G. Tihanov (eds.), *New comparison: the European Kunstlerroman* (pp. 26-46). The British Comparative Literature Association.
- Herrera, C. (2018). La ventaja de no pertenecer: Germán Espinosa (Cartagena, 1938-Bogotá, 2007). *Perseitas*, 6(2), 473-481. <https://doi.org/10.21501/23461780.2847>
- Maas, W. (2002). Wilhelm Meister, romantic and modern. En S. Slawinski y G. Tihanov (eds.), *New comparison: the European Kunstlerroman* (pp. 14-25). The British Comparative Literature Association.
- Marcuse, H. (2007). The German artist novel: Introduction. En D. Kellner (ed.), *Art and liberation. Collected papers of Herbert Marcuse* (Vol. iv, pp. 1-70). Routledge.
- Quintero, J. (2010). *El poeta en la novela hispanoamericana: una lectura de Roberto Bolaño, Sergio Ramírez, Cristian Barros y otros escritores desde el modernismo hasta hoy*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Varsamopolou, E. (2002). Introduction: Two centuries of the European Künstler (in)roman. En S. Slawinski y G. Tihanov (eds.), *New comparison: the European Kunstlerroman* (pp. 7-13). The British Comparative Literature Association.
- Vergara, A. (2019). Tomás González: el camino hacia la levedad. *Estudios de Literatura Colombiana*, 45, 189-199. <https://doi.org/10.17533/udea.elc.n45a11>

Configuración de identidad racial de aprendientes de segundas lenguas en el contexto colombiano

Configuration of Racial Identity in Second Language Learners in the Colombian Context

Configuração da identidade racial de estudantes de segunda língua no contexto colombiano

Ferney Cruz Arcila* <https://orcid.org/0000-0002-9185-9392>

Sandra Ximena Bonilla Medina** <https://orcid.org/0000-0002-6625-501X>



Para citar este artículo

Cruz Arcila, F. y Bonilla Medina, S. (2021). Configuración de identidad racial de aprendientes de segundas lenguas en el contexto colombiano. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11330>

Artículo recibido
18 • 02 • 2020

Artículo aprobado
28 • 01 • 2021

* Doctor en Lenguaje, Discurso y Comunicación del King's College, Londres. Profesor del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia.

Correo: ferney.cruz@caroycuervo.gov.co

** Doctora en Educación University of East London. Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Correo: sxbonillam@udistrital.edu.co

Resumen

Este artículo de investigación presenta los hallazgos de un estudio orientado a explorar el tipo de conexiones que pueden existir entre el aprendizaje de segundas lenguas y la configuración de identidades raciales de aprendientes de español y de inglés. Aunque este tipo de conexiones tiene grandes implicaciones para las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas en nuestro país, se ha dado por sentado y ha permanecido inexplorado. Apoyados en la teoría crítica de la raza —en particular, en el concepto de *blancura*—, además de postulados poscoloniales, la investigación buscó problematizar la noción de *identidad racial* al analizarla como un factor relevante en procesos de aprendizaje de lenguas. Mediante una metodología cualitativa, el análisis de la construcción de identidades raciales se hizo por medio de narrativas escritas y orales. Entre los hallazgos principales se destaca la idea de que el aprendizaje de lenguas está directamente relacionado con formas de desafío de estructuras raciales en algunas ocasiones y de acomodación a estas, en otras. Dichos desafíos y acomodaciones se ven reflejados en diferentes tipos de posicionamientos ante diversos grupos sociales por parte de los aprendientes.

Palabras clave

raza; identidad racial; aprendizaje de lenguas; aprendientes de segundas lenguas

Abstract

This research article discusses the findings of a study aimed at exploring the type of connections that may exist between second language learning and the configuration of racial identities of Spanish and English learners. Despite its great implications for language teaching and learning in our country, this type of connections has been taken for granted and has remained unexplored. This is how this research sought to problematize the notion of racial identity by analyzing it as a relevant factor in language learning processes. Following a qualitative methodology, the analysis of the construction of racial identities was done through written and oral narratives. Among the main findings, the study highlights the idea that language learning is directly related to ways to either challenge or accommodate racial structures. These challenges and accommodations are reflected in different types of learners' positionings towards different social groups.

Keywords

race; racial identity; language learning; second language learners

Resumo

Este artigo apresenta as descobertas de um estudo que visa explorar os tipos de conexões que podem existir entre a aprendizagem de segundas línguas e a configuração de identidades raciais de estudantes de espanhol e de inglês. Embora estas conexões tenham grandes implicações para as práticas de ensino e aprendizagem de línguas em nosso país, tem-se dado como certa a falta de necessidade de exploração do tema. Assim foi como a investigação buscou problematizar a noção de *identidade racial* ao analisá-la como um fator relevante em processos de aprendizagem de línguas. Mediante uma metodologia qualitativa, a análise da construção de identidades raciais se fez por meio de narrativas escritas e orais. Dentro das principais descobertas se destaca a ideia de que a aprendizagem de línguas está diretamente relacionada com as formas de desafio de estruturas raciais em algumas ocasiões e de acomodação às mesmas, em outras. Tais desafios e acomodações estão refletidos em diferentes tipos de posicionamento diante de diversos grupos sociais por parte dos estudantes.

Palavras chave

raça; identidade racial; aprendizagem de línguas; estudantes de segunda língua

Introducción

Hoy, la idea de que el lenguaje es constitutivo de la identidad de los individuos es irrefutable (Morgan, 2004; Norton, 2013). Incluso hay quienes, desde una postura posestructuralista, sostienen que la construcción de identidad es un proceso netamente discursivo (Davies y Harré, 1990; Harré et al., 2009; De Fina y Georgakopoulou, 2012). Es decir, mediante el uso del lenguaje en interacción con otros es posible posicionarnos de una manera u otra. En el campo del aprendizaje de lenguas, como lo explica Norton (2013), esto quiere decir que,

[...] cada vez que los aprendientes de idiomas hablan, leen o escriben en la lengua meta, no solo están intercambiando información con miembros de la comunidad de este idioma, sino que también están organizando y reorganizando el sentido de quiénes son y cómo se relacionan con el mundo social. En otras palabras, están involucrados en la construcción y negociación de identidades. (p. 4, traducción propia)

Como lo indica Norton, entonces, el aprendizaje de segundas lenguas necesariamente implica nuevos sentidos sobre las percepciones que los aprendientes tienen o pueden tener sobre quiénes son. Esto a su vez implica que haya tensiones sobre la idea de quiénes son los usuarios de determinadas lenguas o lo que puede significar convertirse en usuarios de una de ellas (cf. Anya, 2017).

En este contexto, una premisa de la que partió el estudio es que dichas tensiones y nuevos significados también están muy ligados a la forma en que los aprendientes se identifican o son identificados racialmente. La lengua es un factor identificador de grupos étnicos y culturales y, por ende, un elemento que podría reproducir, pero también combatir, configuraciones y divisiones raciales. Aunque no exclusivamente, las lenguas indígenas, por ejemplo, podrían ser consideradas como un elemento constitutivo de las personas que se identifican como indígenas. Igualmente, lenguas como el español o el inglés y sus variedades tienden a ser relacionadas directamente con diferencias raciales entre comunidades de habla e incluso acriticamente

podrían ser tomadas como punto de referencia para establecer divisiones raciales (p. ej., se tiende a pensar que el español de América es el español de mestizos, y el español de España es el español de blancos europeos). Por tanto, las ideas que se tengan sobre determinados grupos raciales tienden a ser reproducidas en las actitudes hacia determinadas lenguas y sus usuarios.

A pesar de la importancia que reviste la conexión entre identidad racial y aprendizaje de lenguas con respecto a las prácticas y políticas educativas, este es un asunto que aún no ha sido investigado a profundidad (Kubota y Lin, 2009). Es cierto que, tomando un enfoque netamente lingüístico, ha surgido una corriente teórica denominada *raciolinguistics* (lingüística racial), que de manera muy acertada se ocupa de estudiar la relación entre lengua, raza y poder (Anderson, 2015; Alim, Rickford y Ball, 2016; Rosa y Flores, 2017). Sin embargo, los procesos de aprendizaje de lenguas no han sido centro de análisis. En relación directa con el aprendizaje de lenguas, los estudios existentes han tendido a explorar las implicaciones identitarias raciales en el aprendizaje de lenguas de comunidades indígenas en América al aprender español (Dubeau, 2011; Valencia-Galvis, 2012) o la manera en que comunidades afros se ven representadas en materiales de enseñanza (Agudelo, 2007; Clavijo, 2017; Cuba-Vega, 2014; Lefèvre y Okome, 2015), o en las tensiones que se generan para comunidades inmigrantes, cuya lengua se ve supeditada y limitada a las normas de la comunidad dominante (p. ej., Arreguín-Anderson y Ruiz-Escalante, 2014; Redondo-Quesada, 2018).

La investigación existente ha tendido a limitar la exploración de asuntos de raza y aprendizaje de lenguas a grupos que tradicionalmente son categorizados y clasificados por sus rasgos fenotípicos o procedencia sociocultural. Por ejemplo, sobresalen categorías como indígenas, afrodescendientes e inmigrantes. Con respecto a los primeros, por ejemplo, se ha dicho que su identidad está muy ligada a las lenguas nativas y que, por consiguiente, las motivaciones para aprender una segunda lengua son netamente instrumentales, como ampliar capitales

económicos y culturales o, simplemente, combatir la discriminación (Debeau, 2011; Valencia-Galvis, 2012). En cuanto a comunidades afrodescendientes, algunas investigaciones han mostrado que, en materiales de enseñanza de lenguas, estas son “mal-visualizadas” ya que casi nunca se tienen en cuenta y, cuando aparecen, se refuerzan muchos estereotipos o ideas exotistas (Cuba-Vega, 2014; Lefèvre y Okome, 2015; Soler, 2006). De otra parte, se ha analizado cómo, al estar en contacto con grupos lingüísticos y culturales mayoritarios, los inmigrantes han sido objeto de políticas restrictivas, estratificaciones y diferentes tipos de conflictos identitarios (Arreguín y Ruiz-Escalante, 2014; Redondo-Quesada, 2018; Usma, Medina y Ortiz, 2018).

Si bien investigaciones existentes han desvelado importantes conexiones entre cuestiones de raza e identidad, se ha dejado de lado la idea de que existen implicaciones identitarias raciales con *todos* los aprendientes, sin importar sus antecedentes étnicos. Al parecer, en los estudios previos, se ha ignorado el hecho de que las comunidades reconocidas como mayoritarias (p. ej., blancos europeos) también se encuentran constituidas identitariamente en unas estructuras raciales que podrían estar relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas. A partir de lo anterior, y teniendo como punto de referencia que la raza es un constructo social, este estudio se centró en los siguientes interrogantes: ¿Cómo se relacionan los procesos de aprendizaje del español e inglés como segundas lenguas en el contexto colombiano con la construcción de identidad racial de los aprendientes de estas lenguas? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los significados que los aprendientes otorgan al aprendizaje de una segunda lengua en particular y la construcción de sus identidades raciales?

Se han tomado como referentes el español y el inglés por varias razones: el inglés –concebido como la lengua de los negocios o el desarrollo económico o como la lengua franca por excelencia que favorece la comunicación intercultural– que con tanto ahínco se ha venido promoviendo en el sistema educativo nacional por medio de políticas de bilingüismo

(MEN, 2013, 2014, 2016), emergió como un punto de referencia ineludible en el objeto de estudio de esta investigación. Este trabajo pretende contribuir a entender de mejor manera la incidencia que la promoción y aprendizaje de esta lengua ha podido tener en las propias percepciones de identidades de aprendientes, al ser una lengua que se ha presentado como *obligatoria*. Por otro lado, considerando que el español es la lengua oficial de nuestro país y que, en los últimos años, Colombia ha venido tomando cada vez más auge como destino predilecto de muchos extranjeros para aprender español (Ministerio de Cultura, 2018), resulta relevante también analizar las percepciones e implicaciones de tipo identitario que se pueden generar en relación con grupos específicos de aprendientes.

En lo que sigue, se discuten algunas de las investigaciones en torno a la raza y aprendizaje de lenguas que se han llevado a cabo en Colombia. Luego se presentan los fundamentos teóricos del estudio, en donde se deja claro cómo algunos principios de la teoría crítica de la raza y de la poscolonialidad proporcionan un marco analítico sólido para abordar las preguntas de esta exploración. Posteriormente, se tratarán las consideraciones metodológicas que fundamentan el estudio, así como los resultados y conclusiones más relevantes.

Investigación en torno a identidad racial y aprendizaje de lenguas

El debate de la educación y la raza en relación con el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia no ha sido comúnmente explorado. Los estudios más relacionados con el campo se han realizado recientemente a raíz de los cambios derivados en la Constitución de 1991 en donde se reconoce el país como un territorio pluricultural y multiétnico. El hecho de que este campo no haya sido centro de interés investigativo ha sido evaluado por teóricos como Castro-Gómez (2000) o Mignolo (2000, 2005), como uno de los efectos del *dispositivo de blancura* que ha sido insertado en la dimensión cognitiva de las poblaciones originarias de territorios colonizados como Latinoamérica. Este dispositivo tiene que

ver con la creencia de que *el blanco* es símbolo de superioridad no solo a nivel físico sino también intelectual y cultural (Wade, 1995). Los efectos de este dispositivo, incrustados en los emblemas políticos que definen al país como un territorio *mestizo*, se encargaron de esconder los intereses colonizantes y propagaron la idea de que la raza era una cuestión de tiempos de colonización y que había muerto con la independencia (Ospina, 1997; Quiceno, 2003).

A pesar de la larga temporada en que los discursos de la raza se mantuvieron apaciguados por el nuevo discurso de la igualdad mestiza, las desigualdades sociales, la inequidad y el descontento de las poblaciones afectadas por las estructuras raciales pusieron en relieve la necesidad de reactivar el tema y denunciarlo como una preocupación colectiva que reclama igualdad de derechos (Bello y Rangel, 2000; Chaves y Zambrano, 2006). Así pues, mediante una nueva disposición política constitucional, el país inicia los debates en torno a la raza con contundencia.

En el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, los estudios que relacionan la raza, además de ser mucho más escasos, también tienden a singularizar la identidad racial en términos de mayorías y minorías. Usma, Medina y Ortiz (2018), por ejemplo, reflexionan sobre cómo las políticas lingüísticas del país, que promueven el inglés, reflejan disposiciones que en últimas desfavorecen a las poblaciones indígenas en la educación superior. Clavijo (2017), por otro lado, señala orientaciones para realizar una pedagogía basada en la comunidad que resalte los valores y principios de las comunidades indígenas, a través del aprendizaje del inglés. Asimismo, Agudelo (2007) presenta un modelo para orientar el aprendizaje de las lenguas extranjeras enfocado a incorporar el rescate de elementos socioculturales situados que permitan un balance entre el interés por el conocimiento de una cultura foránea –inmerso en el aprendizaje de la lengua extranjera– y el conocimiento de la cultura local (autóctona). Por otro lado, con relación al español como segunda lengua, Valencia-Galvis (2012) explora las maneras en que comunidades quechuas que han llegado a Medellín, negocian

sus identidades culturales y lingüísticas en una metrópolis hispanohablante. El autor sostiene que, aunque factores como las transacciones comerciales y el vestuario cumplen un papel importante a la hora de mantener su identidad indígena, es la lengua quechua el elemento integrador y definitorio de su identidad, frente a los grupos mayoritarios que habitan la ciudad.

Estos estudios son ejemplos de las aproximaciones que empiezan a brotar en Colombia con respecto a la relación entre la raza, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, aunque muestran una tendencia por reflexionar en torno a la justicia social, como es generalmente el propósito de los estudios con este enfoque, estos reportes mantienen una perspectiva desacertada de la identidad racial al presentarla como una categoría inmutable. Desde este punto de vista, estas exploraciones incitan a pensar las identidades en transición (Thesen, 1997), ya que han emergido en las dinámicas sociales y aunque algunas veces no estén reconocidas como entidades de minorías, también se han visto afectadas por las estructuras raciales. Así mismo, analizar cómo el aprendizaje de lenguas ha incidido en la transformación de esa identidad sería una nueva dimensión que contribuya a los estudios ya iniciados en esta área.

Consideraciones teóricas

El presente estudio se basa en un concepto de la raza como construcción social y así mismo niega las explicaciones naturalistas al respecto (Flórez-Bolívar, 2008; McGraw, 2007; Muñoz-Gaviria y Runge-Peña, 2005; Du Bois, 2001; Fanon, 2001; Gilroy, 2004; Knowles y Alexander, 2005; Nardal, 2001). Que la raza sea una construcción social implica la premisa de que es creada y reforzada en la práctica social, es decir, no es real pero percibida como tal (Chadderton, 2009). Es importante hacer explícita esta idea ya que las etiquetas que se crean socialmente son poderosas para mantener condiciones discriminatorias contra ciertos individuos o grupos mientras que las prácticas sociales mantienen esas mismas condiciones (Banton, 2002). En este

sentido, la raza es problematizada en este estudio para hacer un análisis por medio de las categorías raciales que, en intersección con aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y lingüísticos coadyuvan con la inequidad, la desigualdad social y las maneras en que estas se manifiestan en procesos de aprendizaje de lenguas.

En este contexto, nos apoyamos en la teoría crítica de la raza (TCR) para abordar nuestro análisis, ya que ofrece un marco conceptual sociohistórico y crítico sobre el rol de la raza en la constitución de prácticas sociales. Como su nombre lo indica, la TCR se ha dedicado a escudriñar las estructuras sociales, económicas y culturales para cuestionar instancias en las que categorías raciales son usadas para marginar a los individuos y a los grupos sociales (Delgado y Stefancic, 2000, 2001; Ladson-Billings y Tate, 2006; Carbado y Gulati, 2003; Solorzano y Yosso, 2001). Esta teoría, creada y más popularmente reconocida en el contexto de Estados Unidos, nació en el marco legislativo a través de los intereses de los estudiosos de leyes reconocidos como *de color* y que pensaban que la ley no lograba dar cuenta de las experiencias de todos los individuos contribuyendo así con la discriminación. A partir del rescate a las experiencias individuales por medio de *counter stories*, estos investigadores lograron demostrar que dichas historias eran el reflejo de la injusticia del sistema y que debía ser ante estos parámetros de subjetividad que la justicia tendría que apostar por su interpelación.

De acuerdo con sus seguidores, la TCR ha logrado dismantelar las prácticas sociales discriminatorias del sistema que se han escondido en el *sentido común* y las han normalizado (Gillborn, 2010; Leonardo, 2002; Decuir y Dixson, 2004; Banks, 2002; Sleeter, 2004). En otras palabras, estas prácticas sociales discriminatorias se han vuelto aceptadas y no cuestionadas. En educación, esta teoría ha sido útil para identificar formas de discriminación que han sido intangibles a nivel macro (políticas) y que se mantienen en prácticas sociales y culturales a nivel micro (prácticas sociales) (Bonilla-Medina, 2018).

Trasladar la TCR a un contexto como el colombiano tiene la intención de vislumbrar elementos que

han permitido la reproducción de prácticas discriminatorias y que muchas veces no se han entendido como tal. Sin embargo, es de apuntar que analizar el contexto colombiano desde la visión crítica de la raza tiene un riesgo: en palabras de Koopman (2012), el contexto colombiano presenta una mezcla étnica hoy en día que sería casi imposible identificar separaciones determinadas por el color de piel. En virtud de ello, y atendiendo la idea de la complejidad presentada, nos inclinamos a utilizar una derivada más contemporánea de los estudios críticos de raza que se ha encargado de teorizar este concepto desde la noción de *blancura* (*whiteness*) (Clarke y Gardner, 2009; Bonnet, 2000; King, 1991). La blancura es una de las formas de teorización crítica de la raza que también enfatiza en la misma problemática, pero aborda el conflicto más allá del color de piel. De esta manera, la blancura no es una forma de distinguir sujetos con cierto color de piel, sino que se instala en los discursos que se han incorporado en las prácticas sociales y que han situado a algunos sujetos en una posición de desventaja a diferentes niveles sociales, económicos, políticos y culturales. Es decir, hablar de raza desde esta perspectiva implica analizar diferentes tipos de relaciones de poder determinadas por orígenes socioculturales, posicionamientos económicos, ideologías políticas, factores lingüísticos, entre muchos otros.

La línea de la *blancura* en los estudios críticos de la raza muestra más consonancia con el contexto colombiano debido a que este debate busca explicar las estructuras raciales fundamentadas en el concepto de su mismo nombre. La blancura es una teoría que coincide con el marcador analítico del *dispositivo de blancura* descrito por latinoamericanos como Castro-Gómez (2000) y Mignolo (2000; 2005). Desde una mirada de la pos-colonialidad, estos autores se han encargado de trabajar en la fundamentación de un pensamiento que arguye que los territorios latinoamericanos han sido víctimas de la colonización históricamente y que, aunque hoy en día son independientes, dicha independencia nunca se ha logrado realmente debido a que se sigue dependiendo de otros países no solo a nivel económico, sino a nivel simbólico. Argumentan

estos autores que los intereses de colonización se mantuvieron latentes ya que las estructuras sociales, económicas y culturales ya estaban endurecidas y se convirtieron en el sentido común de los pobladores colombianos, subjetivándolos a nivel de conocimiento (colonialidad del conocimiento), a nivel político (colonialidad del poder) y a nivel del sujeto (colonialidad del ser). De tal suerte que este sentido común ha tomado forma en regímenes de verdad (Said, 1976) y ha funcionado como la plataforma para un *dispositivo de blancura*.

Teniendo en cuenta los argumentos presentados desde la poscolonialidad, la blancura se ha convertido en la estructura racial que algunas veces es imperceptible pero que sigue manteniendo la colonización en los pueblos aparentemente separados por movimientos independentistas. Como se dijo anteriormente, las teorías de la blancura han sido una rama de las teorías críticas de la raza que se ha enfocado en ir más allá de la discusión de color de piel como estructura racial constituida en un eje sociopolítico y económico para explorar mucho más la dimensión simbólica de la raza al asociarla con cualquier tipo de discriminación social. Así, la idea del dispositivo de blancura y el debate por un inconsciente de blancura que explican estas teorías se encuentran intersectados y pueden ser útiles para explicar lo que ocurre en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en Colombia con relación a las concepciones de identidad racial, de la autoidentificación y las consecuencias que se crean mediante estas ideas.

Estudios que relacionan la identidad racial y la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras –los cuales son más populares en contextos como Estados Unidos (Thesen, 1997; Norton, 1997), Inglaterra (Leung et ál., 1997) y Australia– han mostrado mayor interés en reflexionar sobre el rol del lenguaje que en sus efectos en una *identidad racial*. Por eso, en este estudio, se considera que trabajar desde estas perspectivas teóricas permite un acercamiento profundo a estos temas que han permanecido inexplorados.

Aproximaciones metodológicas

Este es un estudio narrativo y, por tanto, la forma en que nos acercamos al fenómeno de interés fue por medio de narraciones de aprendientes de español y de inglés sobre sus procesos y experiencias de aprendizaje. En relación con la concepción de identidad que tomamos, las narrativas son consideradas una forma de construcción de realidad social (Somers, 1994; Spector-Mersel, 2010), ya que favorecen la creación de significados sobre fenómenos sociales (De Fina y Georgakopoulou, 2012) que se vuelven tangibles por medio de historias. La narrativa es una práctica de la naturaleza humana por medio de la cual le damos sentido al mundo en nuestro diario vivir; como lo argumenta Spector-Mersel (2010), a través de historias damos cuenta de lo que pensamos, sentimos y de cómo nos comportamos. Esin lo expresa de esta manera:

[...] las narrativas pueden verse como el vehículo a través del cual hablamos sobre nuestro mundo, nuestras vidas y nosotros mismos. Las narraciones no expresan simplemente algunas realidades individuales e independientes; más bien, ayudan a construir la realidad dentro de las relaciones entre el narrador y su mundo externo. (2011, p. 94)

Las narrativas se obtuvieron por medio de historias de vida y entrevistas a profundidad. En primera instancia, los participantes de esta investigación fueron invitados a escribir sus historias de vida con respecto a las lenguas no maternas que hablan, guiados por preguntas sobre las razones para aprenderlas, maneras en que las han aprendido, el momento en sus vidas en que las aprendieron, la importancia que tiene para ellos haberlas aprendido, experiencias alrededor del aprendizaje de dichas lenguas y los significados que asocian con estas. En segunda instancia, a partir de las historias de vida, se procedió a entrevistar a los participantes del estudio con el fin de profundizar sobre algunos de los aspectos más relevantes que, a la luz de la presente investigación, hayan compartido en las historias de vida. En términos generales, las entrevistas indagaron sobre el tipo de conexiones que los aprendientes establecen entre el sentido de quiénes

son ellos y las lenguas que han aprendido o están aprendiendo. A partir de los cimientos teóricos discutidos anteriormente, el análisis temático fue la técnica que seguimos para interpretar los datos.

Como lo muestran las siguientes tablas 1 y 2, el estudio contó con la participación de siete aprendientes de español y siete de inglés. Los únicos criterios de selección fueron: a) que estuvieran o

hubieran vivido parte de su proceso de aprendizaje de la segunda lengua en el contexto colombiano y b) que tuvieran la disposición para participar voluntariamente. Es de anotar que el origen de los participantes le añade diversidad al análisis, especialmente teniendo en cuenta la perspectiva interseccional del concepto de raza que toma este estudio.

Tabla 1. Participantes, aprendientes de español

Nombre y edad	Procedencia	Otras lenguas	Contacto con C2
Fanny (20-25)	Francia	Inglés	Argentina, Colombia
Mona (25-30)	India	Hindi, inglés, urdu	Colombia, Venezuela
Yazmín (20-25)	China	Español (inglés)	Colombia
Sol (30-35)	Holanda	Holandés	Colombia
Kato	Indígena arhuaco	Ikün	Bogotá
Lola (25-30)	Colombia (sorda)	Español (LSE, francés, inglés)	Colombia, España
Liz (25-30)	Reino Unido	Francés	Colombia, España

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, contamos con la participación de aprendientes de Francia, India, China, Holanda y el Reino Unido; de igual forma, con una aprendiente sorda y un indígena. Esta diversidad entre los

participantes se vio enriquecida por los diferentes repertorios lingüísticos, por los diferentes rangos de edades y la familiaridad con diversos grupos culturales de la lengua meta.

Tabla 2. Participantes, aprendientes de inglés

Nombre y edad	Procedencia	Otras lenguas	Contacto con cultura L2
Manuela (40-50)	Colombia	-	Colombia
Charlie (25-30)	Colombia	-	Colombia, Venezuela
Louise (20-25)	Colombia	-	Colombia
Jhon (20-25)	Colombia	-	Colombia
Elias (25-30)	Colombia	-	Colombia
Cris (40-50)	Colombia	-	Reino Unido, EE. UU.
Mía	China	Vietnamita, mandarín, inglés, español	Japón, Colombia

Fuente: elaboración propia.

Los aprendientes de inglés fueron en su mayoría colombianos hablantes de español como L1. Mía fue la única aprendiente de inglés extranjera cuya lengua materna es el mandarín, pero su repertorio

lingüístico incluye otras tres lenguas. El grupo de aprendientes colombianos ha tenido contacto con la cultura meta (C2) principalmente desde el contexto colombiano.

En lo que resta del artículo discutiremos los resultados más importantes a los que hemos llegado, pero antes se hace relevante explicar cómo presentamos los datos. Tomando como fuentes principales las historias de vida y las entrevistas, cuando incluimos fragmentos de los datos registramos el nombre (seudónimo) del aprendiente, y por medio de siglas la lengua objeto (AI, para aprendiente de inglés, y AE, para aprendiente de español) y la fuente de los datos (HV, para historia de vida, y ENT, para entrevista).

Resultados

En una revisión general de los datos, sobresale que muchas de las percepciones de los aprendientes en relación con el aprendizaje de L2 se alinean con los postulados del relativismo lingüístico y con un posicionamiento desde la interculturalidad global. Es decir, se recalca la idea de que el aprendizaje de una lengua está muy ligado a nuevas y diferentes visiones de mundo y a un diálogo y comprensión entre culturas. Desde el relativismo lingüístico o la hipótesis de Sapir y Whorf se sostiene que cada lengua se asocia a diferentes formas de entender el mundo. Esta es una visión que Fanny parece compartir: “[...] me di cuenta que cada lengua abre una otra perspectiva sobre el mundo, es entender el mismo mundo de manera diferente y eso enriquece mucho el entendimiento de uno, entonces también favorece la empatía, y el amor del [sic] desconocido” (Fanny, AE-HV).

Esta forma de percibir el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se encuentra ligada no solo a la ampliación de una cosmovisión, según lo que expresan los aprendientes, sino que también tiene que ver con la conformación de un perfil más competitivo con habilidades necesarias para la convivencia a nivel global. Charlie muestra cómo sucede esto en su narrativa: “El inglés me ha permitido comprender otras realidades más allá de las que yo vivo, pienso y siempre lo he dicho, que aprender más de una lengua te hace un ser recipiente, abierto de mente, empático y sobre todo más saludable” (Charlie, AI-HV).

Muchas de las narrativas de los participantes reflejan esta forma de pensar la cual se encaja en una visión aparentemente neutral, inocente y, por tanto, limitada de lo que involucra aprender una segunda lengua. En el campo de lenguas, sigue siendo prominente este tipo de análisis de relaciones interculturales que se ajustan a la visión de interculturalidad funcional de la que habla Walsh (2009), en la que la interculturalidad tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales con el objetivo de alcanzar la inclusión de grupos culturales. Para este fin, son fundamentales las prácticas de interacción entre culturas basadas en el diálogo, el respeto, la convivencia y la tolerancia. Sin embargo, como lo critica Walsh, esta es una perspectiva que se acomoda a las estructuras sociopolíticas desiguales. En línea con los fundamentos teóricos de nuestro estudio y atendiendo a una perspectiva de interculturalidad crítica, Walsh aboga por el reconocimiento de la diversidad cultural con el fin de reflexionar sobre estructuras sociales e identificar las causas de desigualdades culturales, que necesitan ser combatidas.

En este contexto, desde la lente de la TCR, cuestionamos perspectivas funcionales de relaciones entre grupos sociales que encubren cuestiones de identidad permeadas por estructuras sociales jerarquizadas. Esto constituye el objetivo más importante del estudio y del análisis que presentamos en esta sección. En particular, nos referiremos a tres categorías emergentes del análisis de datos relacionadas con a) formas de identificación estratégica, b) imaginarios jerarquizados sobre lenguas y sus usuarios, y c) posibilidades de emancipación encontradas en el proceso de aprendizaje.

Identificación estratégica

Una de las maneras en que se hizo más evidente la relación entre aprendizaje de lenguas con cuestiones de identidad racial tiene que ver con diferentes formas de identificación y, por ende, de posicionamiento como aprendientes. El aprendizaje de una segunda lengua no muestra solamente cómo la identidad de los usuarios es transformada por este

proceso, sino que muestra también cómo sujetos de agencia toman ventaja de este proceso para lograr estratégicamente objetivos que los favorecen dependiendo de sus condiciones y contextos (Yosso, 2005). En casos como el que se refiere Fanny en la siguiente narrativa, se puede observar que cuando el aprendiente es foráneo, podría usar esta imagen de extranjero para desafiar normas sociales de la cultura meta, sin que haya consecuencias negativas.

Pienso que de manera inconsciente es más fácil de comunicarse sobre algunos temas sensibles en otro idioma que el suyo propio, porque primero uno no se da cuenta de lo crudo o de lo tabú que es, o puede hacer caso omiso sin que sea despreciado, porque está protegido por la imagen ingenua del extranjero que habla otra lengua materna y que no sabe, la torpeza disculpada del foráneo.
(Fanny, AE-HV)

Fanny deja claro que el ser extranjera en Colombia le brinda la posibilidad de estar protegida por una identidad supuestamente ingenua que le permite actuaciones comunicativas no convencionales sobre cuestiones tabú, sin ser juzgada por ello. En su caso, ser de una nacionalidad catalogada de *prestigio* (francesa) le otorga el privilegio de decidir si adscribirse o no a normas sociales de comunicación, que tal vez no desafiaría en su grupo cultural de origen. En otras palabras, Fanny cuenta con lo que los teóricos críticos de la raza llaman *white privilege* (privilegio del blanco) (Ladson-Billings y Tate, 2006) que funciona como un dispositivo por medio del cual individuos discursivamente clasificados como blancos –ya sea por su color de piel, estatus social o nacionalidad– tienen acceso a un poder simbólico o material que otros no tienen. Además, este tipo de dispositivo permite que el grupo clasificado como blanco esté libre de prejuicios (McIntosh, 2004). Como vemos, estas estructuras raciales desempeñan un papel importante en procesos de socialización en segunda lengua que se realza en determinados contextos (p. ej., en Colombia) y en determinadas situaciones (p. ej., hablar de temas tabú) con o sin implicaciones negativas (p. ej., censura).

Otra manera diferente en que el origen cultural posibilitó formas de posicionamiento ante estructuras raciales se dio por medio de lo que Spivak (1988) llama un *esencialismo estratégico*. En su visión poscolonialista, Spivak usa este término para referirse a situaciones en que grupos tradicionalmente marginalizados y subyugados recurren a deificar sus diferencias identitarias con otros grupos (generalmente mayoritarios) como forma de combatir dicha marginalización; dicho proceso puede ocurrir consciente o inconscientemente. Esto es precisamente lo que ocurre con Kato, aprendiente de español como segunda lengua y de ascendencia indígena. Como se observa en el siguiente fragmento de la entrevista sobre experiencias positivas de socialización en la C2, relacionada con su apariencia física y vestimenta, Kato deja claro que acentuar su identidad indígena funciona como una estrategia para visibilizar su pueblo y de reforzar percepciones positivas hacia su comunidad.

E: ¿Podrías contarnos sobre una experiencia positiva relacionada con tu apariencia y vestimenta?

K: Pues realmente, una influencia positiva que yo podría resaltar creo que uno como persona con conocimientos, con una lengua, con una cultura tan como lo es creo que nos admiran por, sobre todo por la re-la resistencia que hemos vivido y como una cultura tan reconocida pues eso sería el-la influencia positiva.

E: Tú nos hablas de una cultura reconocida, ¿en cuanto a qué?

K: [...] una cultura reconocida me refiero a que somos una nación donde estamos organizados, a nivel económico, a nivel político y que realmente somos pueblos que, pueblos reconocidos ya a nivel ya a nivel internacional, eso no quiere decir de que somos pueblo que no tiene que ver dentro de dentro de un país, como lo es Colombia, sino que, ve venimos siendo también de ese grupo, pero que tenemos una perspectiva muy diferente a lo que tienen los demás y a eso es lo que me refiero.
(Kato, AE-ENT)

En esta narración se deja claro que la esencialización de su identidad también obedece a la celebración de la diversidad. Es decir, no solo se busca un reconocimiento político como pueblo indígena desde la diferencia, sino también un reconocimiento de la diversidad de cosmovisiones de los múltiples pueblos que habitan el territorio colombiano. En consonancia con estudios previos sobre identidad cultural y aprendizaje de lenguas (Dubeau, 2011; Valencia-Galvis, 2012), en la misma entrevista se puede ver que para Kato aprender español y educarse bajo parámetros occidentalizados de una ciudad como Bogotá cumplen un propósito instrumental para que su pueblo no quede aislado y, en la búsqueda de este objetivo, acentuar su esencia indígena se convierte en una estrategia importante de reconocimiento cultural y político.

Otro caso en el que el esencialismo estratégico cumple un rol relevante se dio en relación con otra categoría racializante: la diversidad de uso lingüístico a causa de una discapacidad auditiva. Como se explicó anteriormente, el concepto de *blancura* permite analizar diferentes tipos de relaciones sociales discriminatorias que, aunque no hacen referencia explícita a la raza como color de piel, se derivan de ellas y funcionan emulando las mismas jerarquías; de allí que se refiera a la *racialización*. Así, el caso de Lola, una aprendiente sorda, nos permite divisar estas formas de esencialización de identidad en prácticas racializadas. Aquí es posible decir que la reafirmación de una identidad esencializada parece operar en procesos de aprendizaje de esta lengua para combatir la discriminación que se ejerce hacia personas con discapacidad auditiva. Lola es una joven que desde su niñez fue perdiendo gradualmente su audición, antes de que la perdiera casi por completo, alcanzó un dominio de español oral. Así pues, como lo muestra la siguiente narrativa, su español oral ha sido el punto en consideración de la *diferencia* en los parámetros de lo correcto, lo organizado, lo prestigioso (lo blanco en términos poscoloniales) y esto ha sido caldo de cultivo para ponerla como objeto de burlas y actitudes racistas:

Yo decía: “Pero ¿por qué los otros me dicen que yo hablo raro, que hablo como si fuera de otro país y hacen muchas preguntas?”. Algunas personas fueron muy malas conmigo, imitándome como yo hablaba imitando mi voz, hablándome y burlándose de mí, de cómo yo hablaba, entonces eso era [...] con el tema del audífono e: se ponían como a jugar a gritar para que yo mirara o para hacerme bromas muy pesadas respecto a eso porque sabían que yo tenía audífono y que eso amplificaba la voz y pues esa fue la experiencia no muy grata, la verdad no fue muy grata, en el colegio [...] conversar con los compañeros era como saber que se iban a burlar de mí, que iban a haber burlas, e:: el tema de la identidad e:: con con los profesores como que yo también sentía que me veían distinto [...]. (Lola, AE-ENT)

Para combatir y evitar este tipo de experiencias no *muy gratas*, Lola fue intensificando su identidad *sorda*, lo cual también la llevó a entender que, en su calidad de persona con discapacidad auditiva, su identidad se asimilaba a una comunidad distinta a la hispanohablante. Es decir, inició un proceso de reafirmar su identidad como sujeto perteneciente a una comunidad de habla que compartía sus mismos rasgos lingüísticos, al de la comunidad sorda, y que podría comunicarse preferencialmente mediante una lengua de señas:

[...] ya no quiero que me obliguen a hablar, a que lo diga oralmente no, no quiero porque ya estoy muy cansada de que me obliguen a hablar, fueron muchos años, treinta años, ahora soy libre ya me puedo expresar como yo me quiera expresar y eso es en la lengua de señas y en la lengua escrita prefiero. (Lola, AE-ENT)

En los tres casos discutidos en esta sección vemos cómo el aprendizaje de lenguas genera espacios de identificación diversa que favorece un posicionamiento determinado ante diversas estructuras sociales. El caso de Fanny muestra cómo el ser blanco (representar un grupo europeo) puede representar privilegios comunicacionales que otros no tienen. El caso de Kato indica cómo la esencialización de identidades podría tener fines políticos de

representación; mientras que dicha esencialización en el caso de Lola sirve al propósito de escapar de prácticas sociales excluyentes hacia la diversidad, en particular, de capacidades lingüísticas.

Por otro lado, como veremos a continuación, los datos señalan que la identificación de individuos en términos raciales se fundamenta grandemente en imaginarios jerarquizados de las culturas relacionadas con las lenguas que están a disposición del hablante.

Imaginarios jerarquizados sobre lenguas y sus hablantes

Esta categoría surge del debate que en nuestra investigación se suscita al argumentar que las identidades raciales no pueden concebirse como categorías fijas e inflexibles que solo clasifican a individuos en etiquetas de minorías y mayorías. Los hallazgos de este estudio nos permiten extender las afirmaciones de Norton (2013), relacionadas con procesos de construcción de identidad inmersos en el aprendizaje de lenguas, y sostener que la configuración de identidad racial también es inmanente a este proceso. En nuestro análisis, lo que resulta más curioso de esta relación es que las estructuras raciales se encuentran tan inmersas en los discursos de los aprendientes que la imagen del otro y de ellos mismos está prominentemente mediada por jerarquizaciones y discursos racializados. Por ejemplo, en la siguiente narrativa se puede observar cómo Yazmín, de procedencia china, en primera instancia, mantiene una idea jerarquizada de los hablantes de español fundamentada en la visión que el marco de su cultura crea sobre lo diferente y, en consecuencia, esto la lleva a verse a sí misma en un proceso de transformación que surge mediante el aprendizaje del español.

Personalmente, personas que hablan demasiado rápido como españoles no me parecen tranquilos ni elegantes, porque en China no se considera respetuoso sino un poco precipitado y ofensivo hablar excesivamente rápido [...]

[Con respecto a mi experiencia en Colombia] me di cuenta de que me había vuelto más optimista y sentía mayor confianza al conversar con la gente. Esto también es lo que me comentan mis amigas quien dicen que ya no soy tan china (los chinos son más tímidos, conservadores y callados). Supongo que es por la influencia que me traen el idioma, la cultura y la gente hispana. (Yazmin, AE-HV)

Aunque, como se afirmó anteriormente, este imaginario sobre quiénes son los españoles se deriva de la forma como su cultura china ha influido en sus formas de concebir lo diferente (Brislin, 1993), es posible ver en la segunda parte de su narrativa que, como lo dirían los críticos de la raza, la construcción que hace de ella misma se adhiere a discursos globales dominantes de exotización de las culturas latinas (Delgado y Stefancic, 2001). Esto tiene que ver con la racialización de los discursos a la que se hacía referencia y que se derivan de un dispositivo de blancura (Castro-Gómez, 2005) en los que se ha perpetuado la imagen de perfección al idealizado blanco (europeo, intelectual) mientras que el otro (en este caso latino hispanohablante) se ve como diferente y con características que cimientan la idea arraigada en lo afectivo y sensible, pero que en últimas no llegan a equipararse con la bondad e ilustración del blanco (por lo general, europeo) (Mignolo, 2000; Castro-Gómez, 2000). En este caso, a pesar de que Yazmín utiliza una narrativa optimista de afiliación con los hispanohablantes latinos a través de su experiencia en el contexto colombiano, este extracto también refleja esta adherencia explicada en oposición a lo serio, aplomado y educado (lo blanco) que forma parte de discursos globales dominantes que sitúan al blanco en el centro de la intelectualidad, mientras que los otros poseen capacidades que generalmente tienen que ver con lo pasional o sensible, pero no lo intelectual.

Una extensión de esta categoría muestra que incluso la identidad de aprendientes de segundas lenguas es todavía más inestable, flexible y fluida en la forma como una lengua se convierte en aquella dimensión que pareciera permitirle al usuario

posicionarse de manera diferente en situaciones comunicativas, dependiendo de los significados que le otorgan a cada lengua. Fanny nos muestra cómo sucede esto:

El español me parece una lengua muy hermosa y se presta mucho para expresar pasiones y sentimientos, lo siento así porque cuando puedo elegir (que hablo a una persona que también habla francés y español), elijo el español para lo cariñoso y el francés para filosofar y pensar. (Fanny, AE-HV)

Al igual que sucede con Yazmín, Fanny deja ver que sus apreciaciones sobre la lengua tienen que ver con las ideas jerarquizadas en los discursos racializados sobre el valor sociocultural desigual de esas lenguas. En el caso del español, hace alusión al polo de la sensibilidad en contraste con el francés referenciando a lo intelectual. Es decir, implícitamente se establece una relación entre la comunidad lingüística francesa con el privilegiado mundo del blanco, mientras que la comunidad lingüística española parece representar su opuesto minorizado, que puestos desde la teoría de la blancura simbolizarían el negro, mestizo, latino o diferente, colonizado (Castro-Gómez, 2000).

Hasta este punto hemos discutido cómo el aprendizaje de lenguas se entrelaza con diferentes formas de autoentendimiento e identificación que lleva a posicionar a los individuos de maneras diversas en el entramado de estructuras sociales inequitativas. A continuación, veremos cómo el aprendizaje de lenguas también representa oportunidades de resignificación de dichas estructuras.

Posibilidades de emancipación

La conexión entre identidad racial y aprendizaje de lenguas se ve complejizada en este estudio de manera interesante al encontrar que, desde el punto de vista de los aprendientes, las lenguas han servido de puentes para buscar sacudirse de estructuras sociales opresoras y entender su realidad de manera diferente (Carbado y Gulati, 2003, Yosso, 2005). En este caso, entendiendo desde la TCR que nos encontramos inmersos en unas estructuras de

poder que han enmarcado prácticas sociales desde la centralidad de la blancura (p. ej., lo estándar, lo socialmente más aceptado y deseado) y con esta se configuran discursos racializados (Castro-Gómez, 2000; Mignolo, 2000). Las posibilidades de emancipación de dichas estructuras germinan cuando el aprendizaje de una segunda lengua representa una forma diferente de entender la realidad social. En este estudio, observamos que los aprendientes logran identificar y desafiar estructuras sociales relacionadas con orientación sexual y roles de género.

En cuanto al primer aspecto, tenemos el caso de Charlie, un aprendiente de inglés quien nos presenta una narrativa en la que se hace visible cómo su experiencia de aprender una segunda lengua lo ha llevado a escabullirse de las estructuras sociales que enmarcan el ideal del hombre blanco, intelectual y heterosexual en el contexto donde se encuentra inmerso.

El inglés me ha permitido comprender otras realidades más allá de las que yo vivo [...]. He sido capaz de conectarme con algo que por mucho tiempo no era completamente consciente y era que yo pertenezco a la comunidad LGBT+ y me identifico no género binario con orientación homosexual. Poder experimentar mediante un nuevo idioma experiencias de vida de otras personas que lucharon y han luchado por conseguir ser visibles en una sociedad injusta es acogedor y motivante. (Charlie, AI-HV)

De acuerdo con Beltrán-Cely (2013), el contexto colombiano, a pesar de haberse transformado, conserva una visión tradicional de familia en que la sexualidad es racializada, es decir, fundamentada en la heterosexualidad, discriminando lo diferente. Para Charlie, aprender inglés ha significado tener la posibilidad de posicionarse más abiertamente como una persona homosexual. Charlie muestra que ser aprendiente de inglés le ha permitido encontrarse con otras personas de otras culturas que podían expresar su homosexualidad de manera menos restringida que la de su contexto. También le ha permitido entender que esto ha sido producto de luchas sociales.

Aprender una segunda lengua le ha brindado a Charlie posibilidades de viajar a otros contextos y, aunque no lo ha hecho de manera presencial, en la entrevista expresa cómo interacciones virtuales a través de internet con personas angloparlantes de otros contextos le ha servido para aprender que la segregación en la que se hallaba inmerso era no solo una problemática que otros también enfrentaban, sino que estas personas luchaban por defender cómo se definían. Esto llevó a Charlie a darse cuenta de que el inglés podría ser una forma de cambiar ese acomodamiento a la estructura racial fundamentada en el blanco, heterosexual y ponerlo en una posición de lucha y confrontación con quien él era.

Otro caso de posibilidades de emancipación mediadas por el aprendizaje de una segunda lengua lo presenta Mona, aprendiente de español procedente de la India, quien haciendo referencia a su contexto natal expresa que aprender español, específicamente en Colombia, ha sido una herramienta para conocer un contexto externo que la ha ayudado a entenderse a como mujer de manera diferente:

Ser mujer en la India es algo de lo que eres muy consciente [...] siempre eres consciente de que eres una mujer, de alguna manera la estructura social es de esa manera, para vestirse de alguna manera tienes que pensar en ello, así que necesitas pensar bien cómo vestirse, ah tienes que pensar bien cómo hablar con la gente, cuando caminas en la calle debes ser consciente del hecho de que eres una mujer, [...] esta es una sociedad es muy patriarcal y muy estricta, eres consciente de ello todo el tiempo y aquí [en Colombia] no es así, creo que si regreso a la India eso sería lo que sería el choque cultural inverso [risas] ese sería el punto de que si voy a la India [...] no me gustaría eso, que yo estoy todo el tiempo consciente del hecho de que soy una mujer. (Mona, AE-ENT)

Desde el punto de vista específicamente del contexto de hablantes, Mona muestra cómo aprender una segunda lengua, en este caso el español de Colombia, la ayudó a liberarse de algunas estructuras culturales relacionadas con los roles de género en su contexto indio y, por tanto, entender que la cultura es un factor determinante para la forma en

que se cree que se debe asumir el rol de la mujer. En este sentido, la TCR discute los discursos racializados que parten de la blancura (reflejada aquí en los parámetros de comportamientos aceptados) para organizar el mundo social. Estos discursos tienen que ver con las prácticas sociales que se intersecan con otras categorías y van mucho más allá del color de piel y que discriminan teniendo parámetros de idealización en el individuo blanco, heterosexual, masculino (Carbado y Gulati, 2003). La narración de Mona muestra que aprender español en el contexto colombiano representó para ella la concienciación de que la racialización de las prácticas sociales alrededor del rol femenino en la India es marcada y que determina prototipos específicos de ideal femenino, que como lo dirían Castro-Gómez (2000) y Mignolo (2000), deben encajar con el dispositivo de blancura.

Teniendo en cuenta cómo Charlie y Mona recurren a narrativas que muestran la complejidad en que se dan los discursos racializados y de su intersección con otras categorías, como la de género, es posible afirmar que analizando estas relaciones se posibilitan no solo nuevas formas de ver la discriminación y la exclusión, sino también de ver la emancipación, dadas por la creatividad de los individuos y los saberes a los que tienen acceso, en este caso, al ser usuarios de una segunda lengua.

Conclusiones

En términos generales, analizar el aprendizaje de lenguas desde la lente de la TCR –que toma en cuenta las dimensiones históricas y estructurales de coexistencia e interrelación de grupos sociales– permite visibilizar relaciones de poder de tipo social, político y cultural que han mediado la configuración de percepciones que se pueden llegar a tener sobre determinados grupos sociales y comunidades de habla. Como lo muestra este estudio, dichas relaciones de poder y percepciones forman parte inherente del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por tanto, desarrollar este tipo de análisis permite tratar las cuestiones de raza mucho más allá del frecuente énfasis meramente en el color de piel. Como se ha dilucidado, esta perspectiva teórica

toma la raza como una dimensión simbólica desde donde es posible examinar y cuestionar otro tipo de jerarquizaciones y desigualdades sociales que pueden estar relacionadas explícita o implícitamente con la raza.

Teniendo en cuenta este piso teórico, uno de los mensajes más importantes que nos deja el presente estudio es que la relación entre el aprendizaje de lenguas e identidad racial tampoco se limita a lo que comúnmente se ha denominado *comunidades minoritarias*. Desde los cimientos de la TCR, como se ha mostrado en este análisis, cualquier aprendiente de segundas lenguas es susceptible de negociar su identidad, la cual está mediada por estructuras raciales que complejizan las prácticas sociales. La naturaleza de dicha negociación puede tomar diversos caminos dependiendo primordialmente del grado de acomodación o cuestionamiento de dichas estructuras. Este estudio muestra que algunos aprendientes, en particular los provenientes de contextos reconocidos como de prestigio, pueden gozar de un privilegio de blancura que les permite utilizar su identidad para no ser objeto de juicios de valor negativos hacia prácticas comunicativas censurables dentro de un grupo cultural específico. Por otro lado, cuando se trata de aprendientes provenientes de comunidades a las que se les ha otorgado menos prestigio (en este caso: indígenas o sordos), los aprendientes buscarían cuestionar estructuras sociales desfavorables por medio de la esencialización de algunos de sus aspectos identitarios.

Gracias a la lente de la TCR, es posible determinar que, dentro de la línea de acomodación a estructuras racializadas, las identificaciones que se pueden llegar a hacer hacia otros grupos sociales se fundamentan en gran medida en ideas jerarquizadas y muchas veces estereotipadas que provienen de discursos globales dominantes. Por ejemplo, las caracterizaciones que los aprendientes hacen sobre el español (y sus hablantes) se vieron frecuentemente asociadas con el plano emocional (esto es, extroversión, alegría, sensibilidad). Estas asociaciones contrastan con ideas sobre otros grupos linguoculturales más asociados con intelectualismo, como es el caso del francés.

Los hallazgos presentados aquí representan potencial para consideraciones en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas que, según lo reportado en los estudios realizados a la fecha, fundamentalmente se han centrado en la esencialización de identidades raciales, culturales y étnicas, generadas desde los discursos dominantes que perpetúan relaciones de poder en desigualdad. Muchos de esos discursos parecen ser mayormente distribuidos desde políticas educativas y medios de comunicación: La circulación de estos discursos tiende a ignorar identidades transitorias que reflejan unos hablantes reales situados en el mundo social que toman ventaja de las herramientas y saberes que poseen para ser agentes de cambio. Esta creatividad dada por los hablantes de acuerdo con sus contextos es un elemento que necesita atención pedagógica para poder abordar prácticas que no solo propendan por experiencias de aprendizaje más reales, sino que también promuevan la construcción de una sociedad más igualitaria para lo cual se vuelve necesario entender cómo las estructuras sociales inequitativas pueden ser reproducidas, pero también, y sobre todo, combatidas en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Referencias

- Agudelo, J. J. (2007). An intercultural approach for language teaching: developing critical cultural awareness. *Ikala*, 12(18), 185-217.
- Alim, S., Rickford, J. y Ball, A. (2016). *Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race*. Oxford University Press.
- Anderson, K. (2015). Racializing language: unpacking linguistic approaches to attitudes about race and speech. En J. Bloomquist, L. J. Green y S. L. Lanehart (eds.), *The Oxford Handbook of African American Language* (pp. 771-775). Oxford University Press.
- Anya, U. (2017). *Racialized identities in second language learning: speaking blackness in Brazil*. Routledge.
- Arreguín-Anderson, M. G. y Ruiz-Escalante, J. A. (2014). Una perspectiva crítica racial de la opresión lingüística desde el lente de voces chicanas. *Journal of Latinos and Education*, 13(1), 54-61. <https://doi.org/10.1080/15348431.2013.800814>

- Banks, J. A. (2002). Race, knowledge construction, and education in the USA: lessons from history. *Race, Ethnicity and Education*, 5(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/13613320120117171>
- Banton, M. (2002). *Racial theories*. Cambridge University Press.
- Bello, M. y Rangel, M. (2000). Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y el Caribe. *Revista de Cepal*, 76(4), 39-54.
- Beltran-Cely, W. (2013). Pluralización religiosa y cambio social en Colombia. *Theologica Xaveriana*, 63(175), 57-85.
- Bonilla-Medina, S. X. (2018). *Racial identity in educational practices in the context of Colombia*. [Tesis sin publicar]. University of East London.
- Bonnet, A. (2000). *White identities: historical and international perspectives*. Prentice Hall.
- Brislin, R. (1993). *Understanding culture's influence on behavior*. East West Honolulu Center.
- Carbado, D. W. y Gulati, M. (2003). The law and economics of critical race theory (Book Review). *Yale Law Journal*, 12, 1787-1828.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 145-163). Clacso.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Clarke, S. y Garner, S. (2009). *White identities: a critical sociological approach*. Pluto Press.
- Clavijo, A. (2017). Voces invisibles de las minorías indígenas en Colombia bilingüe. En E. Mateus y A. Tonelli (eds.), *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas* (pp. 163-177). Blucher.
- Cuba-Vega, L. (2014). Enseñanza del español e identidad afrodescendiente. *Index. Comunicación: Revista Científica en el Ámbito de la Comunicación Aplicada*, 4(2), 139-158.
- Chadderton, C. (2009). *Discourses of britishness, race and difference: minority ethnic students' shifting perceptions of their school experience*. [Tesis de doctorado]. The Manchester Metropolitan University.
- Chaves, M. y Zambrano, M. (2006). From blanqueamiento to reindigenización: Paradoxes of mestizaje and multiculturalism in contemporary Colombia. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 80, 5-23.
- Davies, B. y Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- DeCuir, J. T. y Dixson, A. D. (2004). "So, when it comes out, they aren't that surprised that it is there": using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education. *Educational Researcher*, 33(5), 26-31.
- De Fina, A. y Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge University Press.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2000). *Critical race theory: the cutting edge*. Temple University Press.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001). *Critical race theory an introduction*. New York University Press.
- Du Bois, B. (2001). The conservations of races. En R. Bernasconi (ed.), *Race* (pp. 84-92). Blackwell Publishers.
- Dubeau, G. (2011). *La identidad autóctona y el aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas de Hispanoamérica: el caso de Ecuador*. [Tesis de maestría]. Universidad de Montreal.
- Esin, C. (2011). Narrative analysis approaches. En N. Frost (ed.), *Qualitative Research methods in psychology* (pp. 92-118). McGraw-Hill.
- Fanon, F. (2001). The lived experience of the black. En R. Bernasconi (ed.), *Race* (pp. 184-202). Blackwell Publishers.
- Flórez-Bolívar, F. J. (2008). Representaciones del Caribe colombiano en el marco de los debates sobre la degeneración de las razas: geografía, raza y nación a comienzos del siglo xx. *Historia y Espacio*, 4(31), 35-61.
- Gillborn, D. (2010). Reform, racism and the centrality of whiteness: Assessment, ability and the 'new eugenics'. *Irish Educational Studies*, 29(3), 231-252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2010.498280>
- Gilroy, P. (2004). *Between camps: nations, cultures and the allure of race*. Penguin Books.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D. y Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>

- King, J. (1991). Dysconscious racism: ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146.
- Knowles, C. y Alexander, C. (2005). *Making race matter: bodies, space and identity*. Palgrave Macmillan.
- Koopman, S. (2012). "Mona, mona, mona!" *Whiteness, tropicality, and international accompaniment in Colombia*. Paper presented at the SFU/UBC Latin American Studies Working Paper Series, Vancouver. <http://summit.sfu.ca/item/10695>
- Kubota, R. y Lin, A. (2009). Race, culture, and identities in second language education: introduction to research and practice. En R. Kubota y A. Lin (eds.), *Race, culture and identities in second language education: exploring critically engaged practice* (pp. 1-24). Routledge.
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. F. (2006). *Education research in the public interest: social justice, action, and policy*. Teachers College Press.
- Lefèvre, S. y Okome-Beka, V. (2015). Invisibilidad, visibilidad y "mal-visibilidad" de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre Francia y Gabón. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (9), 47-67. <https://doi.org/10.15446/male.n9.54912>
- Leonardo, Z. (2002). The souls of white folk: critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse. *Race, Ethnicity and Education*, 5(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/13613320120117180>
- Leung, C., Harris, R. y Rampton, B. 1997. The idealised native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31(3), 543-560. <https://doi.org/10.1080/13613320120117180>
- McGraw, J. (2007). Purificar la nación: eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 62-75.
- McIntosh, P. (2004). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Race, Class, and Gender in the United States*, 6, 188-192.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Landier (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-86). Clacso.
- Mignolo, W. (2005). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa*, 3, 47-72.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de inglés en las entidades territoriales*. Bogotá. <http://www.colombiaaprende.edu.co/lenguasextranjerias/www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025: documento de socialización*. Bogotá. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos343287_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Colombia bilingüe*. Bogotá. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Ministerio de Cultura (23 de marzo de 2018). *Colombia, destino por excelencia para aprender español*. Bogotá. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Colombia,-el-destino-por-excelencia-para-aprender-esp%C3%B1ol-.aspx>
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 172-188. <https://doi.org/10.1080/13670050408667807>
- Muñoz-Gaviria, D. A. y Runge-Peña, A. K. (2005). El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo xx: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 127-168.
- Nardal, P. (2001). The awakening of race consciousness. En R. Bernasconi (ed.), *Race* (pp. 107-113). Blackwell Publishers.
- Norton, B. (1997). Language, identity and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 3(3), 409-429.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Ospina, W. (1997). *Colombia, el proyecto nacional y la franja amarilla*. Editorial Norma.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.
- Redondo-Quesada, B. (2018). *La dualidad de la identidad hispanounidense en la enseñanza de español para hispanohablantes en los institutos de los Estados Unidos*. [Tesis de maestría sin publicar]. Universidad de Barcelona.

- Rosa, J. y Flores, N. (2017). Unsettling race and language: toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Said, E. W. (1976). *Orientalism*. Penguin Books.
- Sleeter, C. E. (2004). How white teachers construct race. En D. Gillborn y G. Ladson-Billings (eds.), *The Routledge Falmer reader in multicultural education* (pp. 163-178). Routledge Falmer.
- Soler, C. S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares deficiencias sociales en Colombia1. *Revista de Investigación*, 6(2), 255-260.
- Solorzano, D. G. y Yosso, T. J. (2001). Maintaining social justice hopes within academic realities: a freirean approach to critical race/latcrit pedagogy. *Denver Law Review*, 78(4), 595-621.
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: a relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605-649.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204-224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En R. Morris (ed.), *Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea* (pp. 1-21). Columbia University Press.
- Thesen, L. (1997). Voices, discourse and transition. In search of new categories in EAP. *TESOL Quarterly*, 31(3), 487-511.
- Usma, J., Medina, J. y Ortiz, C. (2018). Indigenous students learning English in higher education: challenges and hopes. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Valencia-Galvis, R. (2012). Comunidad quechua en Medellín: lengua, identidad y cultura. *Boletín de Antropología*, 27(44), 304-318.
- Wade, P. (1995). *Blackness and race mixture: the dynamics of racial identity in Colombia*. JHU Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3, 1-30.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Perceptions and Beliefs of EFL Students Regarding Classroom Assessment at a Colombian University

Percepciones
y creencias de
estudiantes del
programa LLE
sobre los métodos
de evaluación en
una universidad
colombiana

Percepções e
crenças dos alunos
de ILE sobre a
avaliação em
sala de aula em
uma universidade
colombiana

Leonardo Herrera Mosquera* <https://orcid.org/0000-0002-4054-7209>

Ósmar David González Meléndez** <https://orcid.org/0000-0002-6903-3914>



Para citar este artículo

Herrera Mosquera, L. y González Meléndez, O. (2021). Perceptions and Beliefs of EFL Students Regarding Classroom Assessment at a Colombian University. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11498>

Artículo recibido
22•03•2020

Artículo aprobado
28•01•2021

* Máster en TESOL. Docente de Planta Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.

Correo: leonardo.herrera@usco.edu.co

** Licenciado en Lenguas Extranjeras. Docente de tiempo completo Aspaen La Fragua, Neiva, Colombia.

Correo: u20122114120@usco.edu.co

Abstract

The higher education institution, where the present study is conducted, proposes in its school handbook that a formative and democratic learning assessment approach should prevail in all academic activities. In the English as a Foreign Language Teacher Education Program at this university, eighty percent of students' grades come from summative testing, and the teachers are the ones who regularly make the decisions regarding any assessment criteria. That is, the formative and democratic components are not present in the process. To delve deeper into these aspects, we have inquired students on their perceptions and beliefs concerning classroom assessment and suggestions to improve the process. A small-scale qualitative research study was conducted with 49 participants. The data collected through questionnaires, focus-group interviews, and narratives allowed us to organize the findings according to three emerging categories: students' perceptions of assessment as Assessment of Learning (AOL), Assessment for Learning (AFL), and suggestions for improving the overall language evaluation process. The different concepts provided by the participants go from believing that classroom evaluation constitutes a procedure to elicit rote reproduction to that of perceiving it as an opportunity to enhance students' formation. Actions for improving assessment go from particular procedural aspects to those related to a more general approach.

Keywords

assessment for learning (AFL); assessment of learning (AOL); classroom assessment; democratic assessment; formative assessment

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior, objeto del presente artículo de investigación, propone que en todas las actividades académicas prevalece un enfoque de evaluación formativo y democrático, tal como se estipula en el manual de convivencia. En el caso del Programa de Licenciatura en Lengua Extranjera de esta universidad, el ochenta por ciento de las notas de los estudiantes proviene de evaluaciones sumativas y los docentes son quienes normalmente toman las decisiones relacionadas con procesos evaluativos; es decir, los componentes formativos y democráticos no parecen estar presentes en el proceso. Para revisar un poco más en profundidad estos aspectos, decidimos preguntarles a los estudiantes sobre sus percepciones y creencias acerca de la evaluación implementada, donde nos ofrecieron sugerencias que permitan cualificar el proceso. De esta forma, se desarrolló un estudio cualitativo a pequeña escala con 49 estudiantes, donde los datos fueron recopilados a través de cuestionarios, entrevistas focales y narrativas, herramientas que permitieron organizar los resultados en tres categorías emergentes: percepciones de los estudiantes sobre evaluación del aprendizaje (AOL, por sus siglas en inglés), sobre evaluación para el aprendizaje (AFL, por sus siglas en inglés) y sugerencias para mejorar el proceso de evaluación. Los diferentes conceptos proporcionados por los participantes van desde la concepción de evaluación como un procedimiento que suscita la reproducción memorística hasta la percepción de este proceso como una oportunidad para fortalecer la formación de los estudiantes. Finalmente, las acciones para mejorar el proceso evaluativo van desde aspectos procedimentales particulares hasta aquellos relacionados con un enfoque de evaluación más general.

Palabras clave

evaluación para el aprendizaje; evaluación del aprendizaje; evaluación en el aula; evaluación democrática; evaluación formativa

Resumo

A instituição de ensino superior, na qual o presente estudo é desenvolvido, propõe em seu manual escolar que a abordagem formativa e democrática de avaliação da aprendizagem deve prevalecer em todas as atividades acadêmicas. No Programa de Formação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira desta universidade, oitenta por cento das notas dos alunos vêm de testes somativos e os professores são os que regularmente tomam as decisões sobre os critérios de avaliação. Ou seja, os componentes formativo e democrático não estão aparentemente presentes no processo. Para aprofundar esses aspectos, questionamos os alunos sobre suas percepções e crenças em relação à avaliação em sala de aula e sugestões para

melhorar o processo. Uma pesquisa qualitativa de pequena escala foi conduzida com 49 participantes. Os dados coletados por meio de questionários, entrevistas de grupos focais e narrativas nos permitiram organizar os resultados segundo três categorias emergentes: as percepções dos alunos sobre a avaliação como Avaliação da aprendizagem, Avaliação para a aprendizagem e sugestões para melhorar processo geral de avaliação da linguagem. Os diferentes conceitos fornecidos pelos participantes vão desde acreditar que a avaliação em sala de aula constitui um procedimento para eliciar a reprodução mecânica até percebê-la como uma oportunidade para potencializar a formação dos alunos. As ações para melhorar a avaliação vão desde aspectos processuais particulares até aqueles relacionados a uma abordagem mais geral.

Palavras chave

avaliação para a aprendizagem; avaliação da aprendizagem; avaliação em sala de aula; avaliação democrática; avaliação formativa

Introduction

As both teachers and students, our experiences have enabled us to witness a traditional educational paradigm in which assessment is regarded as a separate component from teaching. Assessment of learning has been traditionally related to a procedure at the end of a cycle (unit, lesson, term, etc.) and which provides teachers with a passing or failing concept, usually in the form of a numerical value. As Jang (2014) claims, “this disconnect between assessment and instruction happens in some contexts where educational reforms are driven by mass testing and where testing becomes the end in itself” (p. 5).

Research in educational assessment calls for a more comprehensive scope that values aspects other than shreds of evidence on formal written tests. Teachers are being encouraged to consider different alternatives that contribute to collecting information regarding students’ knowledge, abilities, and performance. These alternatives, along with more ‘traditional’ tests typically used in classroom evaluation, will provide the teacher with more elements to make decisions in the teaching–learning process. Thus, *assessment* and *testing* have been regarded as distinct constructs that aim at the same purposes: collecting evidence of students’ knowledge and skills and making decisions based on this information (Hughes, 2003; Suskie, 2018).

Nowadays, different authors support the belief that just a test cannot determine the learning; rather, they point out that there are multiple sources to

obtain evidence of students’ learning (Brown, 2004; Popham, 2008; Shohamy, 1998). These sources can be oral presentations, essays, role-plays, portfolios, and the like. Hence, assessment is considered the ongoing process that helps to improve teaching practice and students’ language learning through the systemic collection and review of information that teachers interpret to attain educational purposes (Iseni, 2011; Jang, 2014). On the other hand, testing focuses on measuring students’ abilities and knowledge in a given domain (Brown, 2004; Hancock, 2006). This domain can be a specific language skill or a particular linguistic content. Testing has been traditionally related to the process of assessing knowledge during a definite learning period, aligned to the course curriculum, and eliciting a score or grade.

Teachers sometimes ignore the impact that testing may have on students’ motivation to learn. Therefore, it is necessary to implement assessment procedures that enhance students’ motivation for learning even if their result on a test was not as expected. As Kandlbilder (2009, cited in Iseni, 2011) claims, “Simply by changing the assessment of your subject you can affect the way students engage with the subject content” (p. 61). It means that we, as teachers, have a great responsibility when deciding who passes or fails a test, not only based on a final grade but also through a formative accompaniment that provides meaningful information of their learning process for the learners and us.

The elements of summative and formative assessment processes insofar described were fundamental for developing the present study. Students from the EFL Teacher Education Program were inquired about their perceptions, beliefs, and suggestions regarding their learning assessment processes conducted in their courses in general and English as a Foreign Language (EFL) courses in particular. Thus, the research stated these questions:

- What are the students' perceptions and beliefs concerning their efl learning assessment process?
- What suggestions do they make to improve the efl learning assessment process?

The perceptions and beliefs were analyzed according to constructs offered within the literature of assessment and testing.

Theoretical Framework

Whenever we talk about assessing the learning of a language, whether as a second or foreign language, the terms *test* or *testing* seem to come to our minds immediately. These terms come along with other words such as multiple-choice, fill-in-the-blank, translation, matching, dictation, and the like. This top-of-mind reaction is owing perhaps to the long tradition of large-scale testing, objective testing, or selected-response type of tests, which still prevail in our language classrooms today.

Nevertheless, with the advent of the massive use of educational technologies and the emergence of new pedagogical paradigms, the field of learning assessment has moved towards other approaches that somehow take a certain distance from the paradigm of psychometric testing. Hence, we talk today about *assessment* as a more general construct for all that occurs in collecting evidence of students' learning. And with assessment, as a counterpart of testing, have emerged perspectives such as formative, alternative, dynamic, embedded, and classroom-based assessments, some of which can even be used interchangeably. Likewise, the school has emphasized on evaluative procedures such

as feedback, self and peer evaluations, portfolios, journals, rubrics, etc.

Thus, in the present theoretical framework, we will first describe conceptual differences between testing and assessment as two major constructs in the history of language evaluation. Secondly, we will delve into the more modern paradigms of assessment for learning versus assessment of learning; we will then review some important aspects of classroom-based assessment, milieu on which the present study participants will be providing insights, in terms of perceptions, beliefs, and suggestions. Finally, we will present some research studies related to learning assessment conducted in Colombia and other countries.

What is testing?

The paradigm of testing has traditionally dominated the certification of students' knowledge and abilities. When we talk about testing, we may be referring more to measurement, periodic tests, multiple-choice tests, and paper-and-pencil type tests. These qualities of measurement have commanded the tradition of learning assessment and are still prevalent in today's classrooms. Standardized and norm-referenced tests have been used to meet the demands, not necessarily of teachers and students, but actors external to the classroom.

Tests serve different purposes beyond regular classroom testing. First, tests can be used to measure students' general language competence, known as proficiency tests. Secondly, they can be used to assign students to a determined course or language level at a school program, known as placement tests. Finally, if teachers are concerned with the efficacy of their courses, lessons, or units, they can conduct achievement tests to report how much students have learned. Generally, these sorts of tests are administered at the end of a unit or course (Brown, 2004; Harmer, 2007). Other test types commonly described in the literature, which may resemble the ones just mentioned, are diagnostic tests, progress tests, and admission tests (Carr, 2011).

Testing does not imply a random selection of tasks or items for the sake of testing. It means great preparation from both the test developers (whether large-scale or classroom testing) and the test takers. In the case of classroom testing, it is not something that the teacher does without connecting to the criteria and objectives of the unit or course taught. Teachers need to think of purposes, instruments, feedback, and other relevant factors inherent to testing. As Fulcher and Davidson (2007) claim, the making of a test implies “a particular skill and training in test design” (p. 28).

In response to the tradition of testing, the term ‘assessment’ has been suggested as a more comprehensive construct for a type of evaluation that targets performance rather than just receptive skills or grammar and vocabulary knowledge.

What is Assessment?

According to Popham (2008), the term assessment involves “testing students in the midst of an ongoing instructional sequence and then using the test results to improve instruction” (p. 3). For Barkley and Howell (2016), assessment corresponds to “appraisal of the knowledge, skills, attitudes, and beliefs that students have acquired, most often as the result of learning in their courses” (p. 24). Brookhart and Nitko (2019) go beyond the realm of the teacher and the student and state that assessment is “a process for obtaining information for making decisions about students; curricula, programs, and schools; and educational policies” (p. 2).

Thus, assessment has been regarded as an evaluation process that transcends the discrete-point approach and targets other impacts and aspects of students’ development. It may give us the feeling that the term ‘assessment’ broadens the perspective of measurement that has been traditionally attributed to ‘testing.’

Within the category of assessment, different conceptual dichotomies have emerged, such as quantitative versus qualitative assessment, formal versus informal, traditional versus alternative, and

the widely discussed summative versus formative assessment. Some of these distinctions have been suggested due to the nature and characteristics of their evaluative procedures. For instance, most authors refer to summative assessment as the process of measuring students’ learning, usually at the end of a period of teaching; while formative assessment has been regarded as a permanent process intended to improve both students’ learning and teachers’ instruction (Brown, 2004; Carr, 2011; Moss & Brookhart, 2009). Summative assessment usually corresponds to formal assessment, whereas informal assessments can play an important function within the formative assessment. Likewise, summative can be associated with quantitative assessment while formative with more qualitative assessment. The alternative assessment constitutes the promise of choice instead of more traditional assessments such as selected-response type tests.

Recently, a new perspective toward assessment has emerged. According to Shohamy (1998), assessment serves diverse purposes, and educators have developed various strategies to take advantage of every feature for evaluation. This ‘multiplism’ perspective is intended to orientate the selection of different options on the different assessment phases. Multiplism offers various possibilities when a teacher assesses learners, and these options vary depending on the purpose of the assessment. Shohamy, as one of the leading advocates of multiplism, states that “Assessment is shaped by its specific context, its purposes, the type of knowledge it addresses, the procedure it selects, by the different criteria for determining success, by different interpretation and different ways of reporting results” (p. 258).

The evolution of various teaching methodologies and approaches throughout the second half of the twentieth century has generated the distinctions above between testing and assessment and between the different types of tests and assessments.. We will briefly describe some of those stages in the following section.

Assessment of Learning (AOL) and Assessment for Learning (AFL)

The first uses of the AFL concept appear to occur in the early 90s, but according to William (2010), the term AFL in contraposition to AOL seemed to have been coined by Gipps and Stobart a few years later.

Even though AOL has been associated with summative evaluations and assessment for learning (AFL) with formative evaluations, some authors find discrepancies in these connections. William (2010) cites Black et al. (2004) to differentiate between AFL and formative assessment:

Assessment for learning is any assessment for which the priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students' learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence. An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves and one another and in modifying the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes "formative assessment" when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs. (p. 10)

However, the distinctions between formative and summative assessments keep a remarkable resemblance with those between AFL and AOL, mainly in terms of their function; understanding the distinction between AFL and AOL "is pivotal to realizing gains in student achievement" (Chappuis and Stiggins, 2020, p. 26).

According to Chappuis and Stiggins (2020), these constructs bear clear distinctions regarding the reasons for assessing, the audience, the place in time, the primary users, and their typical uses. AFL focuses on student growth and improvement, whereas AOL seeks to document achievement for purposes of reporting or accountability. AFL takes place during learning so that both the teacher can adjust their instructional practices if needed and students can modify or continue with the learning strategies they have been using. Instead, AOL takes

place after learning has occurred. In some contexts, especially during final exams, there is not even time to provide students with feedback regarding their performance on particular tasks or their general learning progression. In AOL, the audience and the primary users of the information emerging from the assessment consist more of external agents instead of the students themselves, as in AFL. Likewise, grades, certification, graduation, and promotion issues are primary concerns of AOL (p. 26).

In a nutshell, teachers should plan educational assessment—language assessment in this case—and use the information collected from it as a resource to promote further learning and development. In other words, all assessments conducted in the classroom should be approached as assessment for learning, even if the evaluative procedures and instruments seem to be more aligned to summative assessment. Both AFL and AOL have a place in Classroom-based Assessment (CBA), another important construct in language learning assessment.

Classroom-based Assessment (CBA)

CBA constitutes an assessment paradigm that, in alignment with other constructs such as formative assessment or assessment for learning, has emerged from socio-cultural learning theories, in somehow contraposition to the large-scale psychometric testing. CBA responds to the need to look at assessments that are more internal to the classroom instead of traditional standardized language exams that are distant from its realities.

Assessment theorists have used different labels to describe the assessment that takes place in the classroom and intends to support learning. They have used classroom assessment, teacher assessment, performance, alternative assessment, dynamic assessment, among others. Nevertheless, as Turner (2017) points out, "several of these terms when related to classroom activity are used simultaneously with and considered to be an extension of the more general term formative evaluation" (p. 67).

In the process of resorting to multiple sources to evidence students' learning progression, it some-

times becomes difficult to tell when an action or activity taking place in the classroom corresponds to a simple instructional activity or an evaluative procedure. Many teaching tasks can easily turn into assessment tasks depending on how teachers assume them. Sometimes a grade or score may indicate if the task is indeed an assessment task. This circumstance allows for two types of assessment modes, known as formal and informal assessment (Brown, 2004) or implicit and explicit assessment (Bachman and Dambock, 2017).

According to Brown (2004), informal assessments take several forms and do not necessarily imply recording the result of a performance. On the other hand, formal assessment constitutes more systematic and planned evaluative exercises or procedures (p. 6). For Bachman and Dambock (2017), one of the differences between the implicit and explicit modes lies in that students are unaware that an assessment is taking place on the former. In contrast, on the latter, both the teacher and the students know that the activity corresponds to an assessment (p. 16).

Whether formal or informal, explicit or implicit mode, one of the main considerations to be made in CBA is that teachers use the information they collect about students' learning, through any of the modes, to inform both the learning and the teaching process. Both the decisions and consequences deriving from the assessment must be formative and conducive to improvements for teachers and students.

Studies related to perceptions and beliefs about assessment

There is a vast quantity of research studies devoted to assessment in education. Most research studies focus on showing the effectiveness of formative assessment and the role teachers and students play in this process. A research study conducted by Falchivoke (2004, cited in Mussawy, 2009) showed that significant participation in peer assessment yielded better results in the students' learning process. In the same line of peer assessment, Iseni (2011) conducted a study about noting and reviewing students' errors.

She concluded that peer assessment "can help them become more analytical, and in this way, they learn more and gain an understanding of their progress, they learn how to be critical and analytical, and they engage themselves in metacognition" (p. 70). However, she emphasized the importance of making the assessment process continuous to obtain productive results for learners.

Mussawy's study also determined faculty members' and pre-service teachers' perceptions of classroom assessment. The results showed that most faculty members do not emphasize the formative part of the evaluation but rather focus their attention on the performance measured at the end of the course. In addition, Mussawy (2009) concluded that "students and teachers had a recognition of various forms and purposes of classroom assessment. Besides, both students and the faculty members viewed assessment as activities for educational purposes, not just assigning score or grade..." (p. 59-60).

Herrera and Zambrano (2019) inquired 160 students and five English teachers from a language teacher education Program at a Colombian university about their views on learning assessment, in general, and the assessment practices administered in the different language courses, in particular. They found that even though both teachers and students favor the implementation of formative evaluative practices and that institutional documents state that a formative assessment approach should be followed, there are shreds of evidence of summative evaluative procedures in the Program. The study concluded that the implementation of professional development opportunities on educational assessment, in addition to the incorporation of alternative assessment procedures, could contribute positively with the consolidation of "principles, purposes, functions, forms, means, techniques and evaluation instruments, on which teachers and students, as the main actors of the evaluation process, must coincide, thus avoiding surprises, disagreements, and injustices" (p. 210).

Muñoz, Palacio, and Escobar (2012) found in their study, led at a Colombian language center, a

discrepancy between how teachers perceive assessment and the evaluative practices in the classrooms. Teachers regard assessment as a relevant contributor to the teaching and learning process, even more when assessment is assumed from a formative perspective. Nonetheless, summative assessment orientations are still evident in the teachers' comments. The authors recommend professional development opportunities so that teachers can reflect on both their assessment beliefs and practices.

Palacio et ál. (2016) conducted a study to improve testing in a language program at a public school in Colombia. They found that traditional tests harm their program since the format usually followed in tests (fill-in-the-blanks, multiple-choice, and matching) did not show a positive washback on students' learning. Likewise, the nature of these testing instruments does not allow teachers to assess students in a holistic way, which transcends the mere testing of students' subject knowledge. Also, the authors suggested revising the effectiveness of test tasks and items to improve the quality of course testing continuously.

López and Bernal (2009) found that trained teachers tend to view assessment as something integral during the instruction and as a tool that enhances learning. Teachers with no training (pre-service or in-service teachers) expressed negative opinions about assessment; they think that assessment serves only to give an evaluative grade and not a strategy for improving learning. This leaves much to be desired, as future teachers may continue with the same testing instruments without considering new techniques that may help to improve both their teaching practice and their students' learning.

Some studies that have focused on classroom assessment and testing (Areiza, 2013; López and Bernal, 2009; Palacio et al., 2016) have concluded that teachers rely heavily on summative assessment without considering other alternatives to assess students. Moreover, public universities do not offer courses or professional development seminars through their teaching programs to tackle assessment issues.

Thus, the present study aimed at identifying students' perceptions and beliefs regarding their language learning assessment process to contribute to the body of knowledge in the area, both in the Colombia context and abroad.

Methodology

Research Design

Even though this small-scale research study used numerical elements in data analysis, it is predominantly qualitative and descriptive. The study aimed to describe an educational phenomenon (classroom assessment) that has not been quite researched in the targeted language teacher education program. This study sought to identify students' perceptions and beliefs regarding the assessment of their EFL learning process. The study's authors collected the data within the academic setting through semi-structured questionnaires, focus-group interviews, and narratives. All of these instruments were designed by them and revised by peer researchers.

The questionnaires were designed with open-ending questions so that students could provide more descriptive responses. The focus-group interviews and narratives complemented the information collected through the questionnaires, allowing us to respond to the research questions better.

Since we talked about perceptions, beliefs, and suggestions, it was imperative to implement a descriptive qualitative approach. In this regard, Creswell (2012) defines qualitative research as:

A means for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures, data typically collected in the participant's setting, data analysis inductively building from particulars to general themes, and the researcher making interpretations of the meaning of the data. (p. 22)

About the quantitative elements, some of the information will be presented in terms of frequencies and percentages. Although the study

is predominantly descriptive and qualitative, the combination of quantitative and qualitative elements used in the study offered an invaluable contribution to its analysis.

Participants

All of the students from an upper-intermediate English course for both academic terms 2016A and 2016B participated in this study. This is a convenience sample because the professor assigned to these courses is the co-author of this study. The number of participants was 49, and their ages ranged between 18 and 24 years old. Twenty-nine participants were female students, and twenty were male students. Students were given the option to withdraw from participating in any research stage, especially in completing the questionnaires. However, all of the students decided to take part in the study.

As previously stated, the participants have between an intermediate and advanced English proficiency level, according to the Program's placement criteria and courses' denomination. That is to say,

they have already undergone different assessments, whether in their English courses or non-language courses, and, therefore, could provide us with reliable opinions regarding the learning assessment processes.

Data Collection

All participants completed a questionnaire that inquired on their experiences with assessments, both in their English courses and the other non-language courses. Then researchers selected groups of five participants for the focus-group interviews. Finally, about ten students volunteered to complete a narrative form with personal concepts and suggestions about the learning assessment process. The instruments were administered in the classroom, the computer lab, and in a teacher's office. They were also delivered at different moments of their educational process; that is, participants completed the forms previous to, while, and after assessments (see Table 1). As previously stated, the authors designed and adjusted these instruments following the revision made by peer researchers.

Table 1

Research Instruments

Instruments	Area of Inquiry
Questionnaire	Definitions of learning assessment; feelings and attitudes towards assessment; test-taking strategies; preferences regarding assessment and testing
Focus-group Interviews	Perceptions of and experiences with learning assessment
Narratives	Feelings and suggestions regarding classroom assessment experiences

Following is a more detailed description of the instruments and procedures:

Questionnaire. This instrument consisted of 20 questions, 18 being selected-response type questions, and two personal-response questions. The personal or open-ended questions were intended to provide more descriptive information that closed-ended questions might not have inquired. The questions asked on their definitions of learning

assessment, their feelings and attitudes towards assessment, strategies they use to prepare for tests, types of evaluation instruments or modes they prefer, and the like. The questionnaire was online and did not take more than 20 minutes for students to complete. Almost all of the students completed the questionnaire in the computer lab during English class.

Focus-group Interviews. Two groups of students per academic term were interviewed. Each interview took about 30 minutes with equal opportunities for all participants (between five and six) to talk and respond to prompts. Between four and five prompts were presented to students inquiring about the topics mentioned in the previous instruments. With this instrument, students could expand on concepts and opinions they did not provide in the questionnaire.

Narratives. About ten students per academic term participated in this research stage. This instrument consisted of three guiding questions that inquired on definitions of learning assessment and suggestions regarding the evaluation process. Participants took about 20 minutes to complete this form.

Ethical Considerations

Their English professor informed students in this study about the type and purpose of the study. It was clarified to students that their names would never be revealed and that this study would affect their educational process in no way. All data, even contained in the online questionnaire, was kept confidential. The online questionnaire did not request their names.

Data Analysis

The data contained in each of the instruments will be presented mostly through qualitative descriptions

and some percentages. Firstly, we organized the qualitative data through charts with some initial categories. Secondly, we used Atlas.ti software to review the raw data and the data already organized in charts and either modify or add a new category. This program has the advantage of analyzing virtual documents simultaneously and show all the final data in a semantic layout easy to read and to be interpreted.

We analyzed questionnaires through pie charts with qualitative descriptions that gave us better insights regarding students' responses. The open-ended questions of the questionnaire (19 and 20) were separated in order to analyze them carefully and search for relevant information. In doing so, the students' responses were analyzed through code framing to identify categories and themes related to the research purpose (Bodgan & Biklen, 1998, cited in Muñoz et al., 2012). The categories obtained from the qualitative instruments were not pre-established, but they emerged throughout the analysis.

The focus group interviews were audio-recorded and transcribed to analyze participants' responses and give them an appropriate category. About students' narratives, we applied the same code framing procedure to provide consistent analysis and interpretation. See Table 2 for a quick view of raw information extracted from the narratives before categorizing.

Table 2

Narratives: Guiding questions and sample responses

Pregunta	Respuesta de los estudiantes
1. ¿Cómo concibe o define usted el proceso de evaluación de los aprendizajes, ya sea de inglés u otros contenidos?	<p>S-1¹: Se diseñaron teniendo en cuenta la temática vista, se conocía lo que se iba a evaluar. Se dio una respectiva retroalimentación. S-2: Se evalúan las cuatro habilidades. S-3: Se mira el desarrollo de las habilidades por medio de un proceso. S-4: Muy en contexto con lo que se ha hecho.</p>
2. ¿Cree usted que el proceso de evaluación de los aprendizajes corresponde generalmente a lo enseñado por el/la docente o sugerido en el microdiseño curricular, ya sea de inglés u otros contenidos?	<p>S-1, S-2, S-3, S-4, S-6, S-7, S-8, S-9: Lo que se evalúa es lo que se enseñó durante el semestre. S-5: El actual proceso evaluativo debería preocuparse por generar distintas formas de evaluar de una manera más creativa y dinámica y no solo papel y lápiz como el estilo tradicional. S-8: Muchos temas no corresponden a lo enseñado en otras materias y a la hora de evaluar el estudiante queda perdido.</p>
3. ¿Qué sugerencias daría al proceso de evaluación desarrollado durante este curso de Inglés u o durante otros cursos actuales o previos en la carrera?	<p>S-1: La metodología del profesor debería tenerse en cuenta para otros cursos ya que se da una respectiva retroalimentación de las fallas que tenemos. S-2: Aprender fuera de la universidad con otras personas. S-3: Más claros en algunas preguntas o ejercicios. Las entregas de trabajos son una buena forma de ayudar. S-4: No me parece que se evalúe el vocabulario y la gramática aprendida correctamente.</p>

The data gathered from the instruments mentioned above allowed us to triangulate information and obtain an overall view of the results.

Findings

The analysis conducted through the software Atlas.ti yielded three main categories: perception of assessment as *assessment of learning (henceforth AOL)*, perception of assessment as *assessment for learning (henceforth AFL)*, and *suggestions regarding the assessment process*. Within each of these categories, some sub-categories were identified, as described below.

Students' Perceptions of Assessment

Students' perceptions of learning assessment were classified according to two sub-categories: *Assessment of Learning (AOL)* and *Assessment for learning (AFL)*.

¹ The nine students who responded the three questions of the narrative forms were coded with the letter S plus a number from 1 to 9. Some items are grouped based on the commonality of the responses.

Perceptions of assessment as AOL

Assessment is intended to elicit rote memorization.

Concepts provided by participants evidence the perspective of learning assessment as students' reproduction of information through memorization. The following excerpts, extracted from the different research instruments, support this concept (they are presented in the original language with corresponding translation):

Se miden los conocimientos a nivel memorista esenciales para poder alcanzar otro nivel de conocimiento. (E.S-Q19)

[Knowledge is measured at the memory level, essential to reach a higher level of knowledge.]

Es el recurso mediante el cual se puede saber si aprendiste lo que te ofreció el curso, pero sobre todo si memorizaste cada cosa. (E.S-Q19)

[It's the resource through which you get to know if you learned what the course offered you, but especially if you memorized everything.]

Assessment is regarded as a measurement of students' knowledge. Participants view classroom assessment as an opportunity for both teachers and students to know if the latter has learned the concepts presented throughout the course. The following excerpts support this statement:

Puedo decir que es un elemento que ayuda a medir nuestros conocimientos. (E.S-Q19)

[I can say that it's an element that helps us measure our knowledge.]

Es una medida para valorar el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes. (E.S-Q19)

[It's a measure to assess students' performance and learning.]

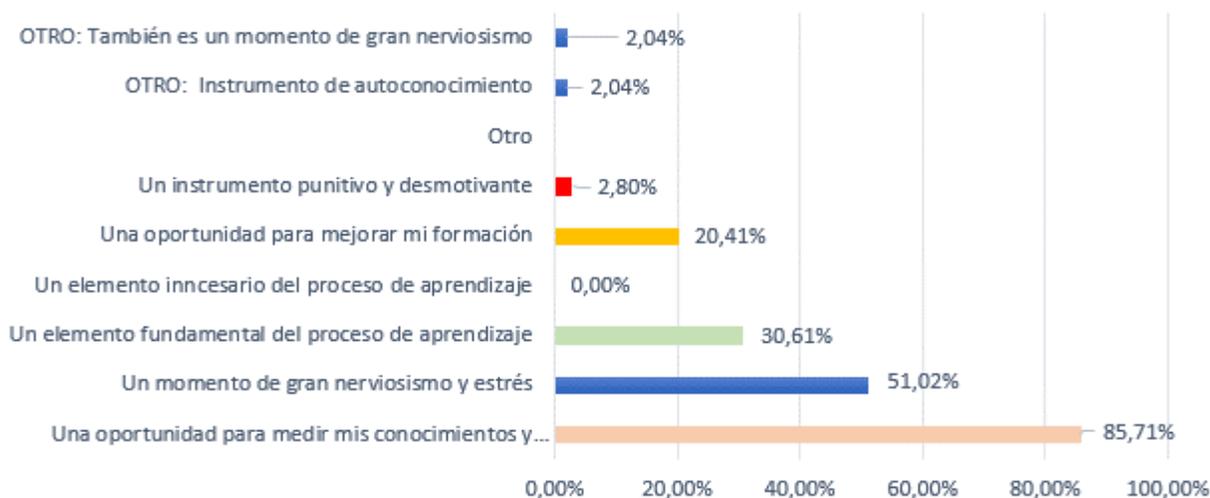
Mecanismos utilizados para evidenciar los niveles de apropiación de un tema. (E.S-Q19)

[Mechanisms used to show the levels of appropriation of a topic]

From the questionnaire, 85.7 % (see Figure 1) of participants described the assessment as “an opportunity to measure their knowledge and abilities” in response to the question “¿Con cuáles de los siguientes enunciados relacionas la evaluación?” (E.S-Q1).

Figure 1. Students' statements regarding assessment

Question 1: *¿Con cuáles de los siguientes enunciados relacionas la evaluación?*
[Which of the following statements do you relate assessment with?]



Perceptions of assessment as AFL

Assessment as a multiple-perspective approach (Shohamy, 1998). According to participants, assessment entails evaluating students' knowledge through multiple ways that transcend the traditional paper-and-pencil method. The following excerpts support this statement:

Medir y corregir los errores que podemos presentar respecto a un tema, ya que no solo se puede evaluar

oral o en forma escrita sino de múltiples maneras. (E.S-Q19)

[Measure and correct the mistakes that we can make regarding a topic since we should not be assessed only through oral or writing but through multiple modes.]

El actual proceso evaluativo debería preocuparse por generar distintas formas de evaluar de una

manera más creativa y dinámica y no solo papel y lápiz como el estilo tradicional. (S.N-Q2:6-7)

[The current assessment process should focus more on generating different manners to assess in more creative and dynamic ways, and not only through the traditional paper and pencil style.]

Assessment as an opportunity to identify learners' strengths and weaknesses. Through assessment, both teachers and students can identify the students' weaknesses and strengths and take actions if necessary. Learners also see assessment as a moment to demonstrate their strengths and skills. The following excerpts support this statement:

Es conocer las habilidades y debilidades que un estudiante tiene y puede mejorar por medio de una evaluación. (E.S-Q19)

[It's to get to know the abilities and weaknesses a student has and can improve through assessment.]

La evaluación es el medio por el cual podemos identificar nuestras fortalezas y debilidades (E.S-Q19)

[Through assessment, we can identify our strengths and weaknesses.]

Assessment as a fundamental element in their learning process. This concept is taken from the questionnaire where 30.61 % of participants chose the statement "La evaluación es un elemento fundamental del proceso de aprendizaje" in response to the question "¿Con cuáles de los siguientes enunciados relacionas la evaluación?" (See Figure 1)

Assessment as an opportunity to enhance students' training. This concept is taken from the questionnaire where 20.41 % of participants chose the statement "La evaluación es una oportunidad para mejorar mi formación" in response to the question "¿Con cuáles de los siguientes enunciados relacionas la evaluación?" (See Figure 1)

Students' suggestions concerning the assessment process

Students provided the following suggestions regarding classroom assessments:

- implementing strategies that help students reduce their level of anxiety
- valuing the entire learning process rather than just the results of testing
- improving the quality of both the test preparation and some elements of the test
- working collaboratively with the teacher to improve classroom assessment practices
- designing assessments that transcend the elicitation of rote memorization

Implementing strategies that help students reduce their level of anxiety

Students suggested that teachers should implement strategies that reduce the impact of external factors (nervousness, anxiety, stress, and the like) on students' performance during assessment. According to the responses to the questionnaire, 51.02 % of the participants regard assessment as a moment of high stress. The statement "La evaluación es un momento de gran nerviosismo y estrés" was selected by students in response to the question: "¿Con cuáles de los siguientes enunciados relacionas la evaluación?" (E.S-Q1). Students' response to the high level of nervousness has to do with what Krashen stated (cited in Du, 2009) in his affective filter hypothesis; when the affective filter is active, it acts as a barrier provoking anxiety and fear failure in the acquisition of the L2. In language testing, anxiety is regarded as "a psychological condition in which a person experiences distress before, during, or after an exam or other assessment to such an extent that this anxiety causes poor performance or interferes with normal learning" (Du, 2009, p. 163). That is why teachers play a meaningful role in deterring unfavorable attitudes on assessment and encouraging students to study and view testing as a positive aspect of their learning process, creating a relaxed atmosphere for them.

The following excerpts support the statement above:

Normalmente, observo que varios compañeros presentan al igual que yo, mucho estrés, ansiedad y nervios, durante los exámenes de inglés. (E.S-Q20)

[I usually observe that several classmates feel, like me, a lot of stress, anxiety, and nerves during English exams.]

Pues no todo se puede evaluar oral o escrito, por ejemplo un estudiante puede conocer mucho del idioma pero sus nervios o la inseguridad le juegan una mala pasada. Entonces sería mejor desarrollar una manera en perder en aquel estudiante el miedo para sí luego evaluarlo. (E.S-Q20)

[Well, not everything can be assessed orally or in writing; for example, a student can be very competent in the language, but their nerves or insecurity play tricks on them. So, it would be better to help that student cope with their fear and then proceed with the assessment.]

Valuing the entire learning process rather than just the results of testing

According to participants, teachers should assess performance throughout the learning process as a whole, rather than just the outcomes of a test, whether a midterm or final exam. In their opinion, a test cannot serve as the sole evidence of students' knowledge. Students value both the product and the process. They also mentioned the importance of the 'process' when teachers make decisions regarding their learning processes. The following excerpts support this statement:

Una nota no define lo que un estudiante sabe. Mi sugerencia sería que las evaluaciones fueran tenidas en cuenta pero también todo el proceso que se lleva a cabo (formativo). (N.S-Q3: S-6, S-7)

[A grade does not define what a student knows. My suggestion is that evaluations be taken into account, but also the entire process (formative).]

En el caso de inglés que los exámenes equivalen al 80 % y las demás actividades al 10 % da la impresión de que el proceso de aprendizaje en este caso no importa. El proceso asegura el verdadero

aprendizaje, los exámenes solo aseguran un aprendizaje momentáneo que dura lo que tarde el examen en ser presentado. (N.S-Q3: S-7)

[In the case of the English exams that weigh 80 % and the rest of the activities only 10 %, it seems that the learning process is not important. The process ensures true learning, while exams only ensure momentary learning that lasts the time it takes the exam to be taken.]

Improving the quality of both the test preparation and some elements of the test

The participants provided the following suggestions regarding parameters and quality of tests: allotting more time for the writing task; reducing the quantity of information (topics) inquired on the test; making instructions more concise and clearer; improving the quality of the audio listening tracks, and training students in the case of computer-based tests. The following excerpts support this statement:

Más tiempo en las evaluaciones escritas (E.S-Q20)

[More time for the writing exams]

Que se evalúen menos temas a la vez (E.S-Q20)

[That fewer topics are assessed altogether]

Mejor calidad en los audios de listening, ya que algunas veces no se escucha con claridad o suficiente volumen (E.S-Q20)

[Better quality for the listening tracks since they are sometimes not clear and loud]

Working collaboratively with the teacher to improve classroom assessment practices

Students regard assessment as a process in which teachers and students should work closely to improve learning. Students suggested increasing teacher–student communication in order to share ideas regarding classroom assessment. The following excerpts support this statement:

Que se genere un ambiente más de confianza y armonía. Para que sus alumnos no se sientan

angustiados y presionados por cada vez que tengan un examen. Así se puede disfrutar del aprendizaje y aprendan a amar el conocimiento. (S.N-Q3: S-5)

[That an environment of trust and harmony be created so that students don't feel distressed and pressured every time they take an exam. This way, they can enjoy the learning process and learn to love knowledge.]

Podría mejorar si todos los estudiantes junto con el profesor comparten ideas para el proceso de evaluación. (E.S-Q20)

[It could improve if students, together with the teacher, share ideas regarding the assessment process]

Designing assessments that transcend the elicitation of rote memorization

Students suggested decreasing the types of assessments or questions aimed at eliciting rote memorization. The following excerpts support this statement:

Las evaluaciones que miden lo memorizado, deberían disminuir. (E.S-Q20)

[Assessments that require memorization should be discouraged.]

Algunos profesores quieren que nuestras respuestas sean memorizadas tal cual como aparecen en los textos. (E.S-Q20)

[Some teachers want our answers to be memorized as they appear in the texts.]

Conclusions and Discussion

The prevailing perception of classroom assessment in the present study participants is that of a summative process through which the teacher measures students' knowledge. The connotation of measurement, grades, errors, and memorization prevails in students' conceptualization of classroom assessment. These perceptions have been framed within the literature of classroom assessment and this study as *Assessment of Learning* (AOL). Thus,

there is a predominant perception of assessment as AOL with a clear summative function and the primary purpose of measuring what students have learned throughout a specific period of instruction.

To a lesser degree, according to our findings, there is a perception of assessment as a beneficial procedure through which students can demonstrate their abilities and skills; through which both teachers and students can identify strengths and weaknesses and take actions if necessary; through which teachers can improve the quality of instruction (washback effect), and as an opportunity to enhance students' formation. Thus, some participants do regard classroom assessment as a fundamental element in the learning process. Nevertheless, feelings of anxiety, nervousness, confusion, and stress are still present when facing the evaluation. These negative feelings seem to continue impacting learners' performance in terms of language use.

The assessment concept as a multiple-perspective approach was also evident, a perspective intended to take distance from an only mode of testing, usually characterized by a traditional paper-and-pencil type evaluation. Participants claim an assessment methodology that embraces the entire process, with multiple sources of learning evidence, and not just focused on a specific procedure. As Shohamy (1998) puts it, "the resulting multiplism means that in each of the assessment phases, it is possible to select features from a variety of options" (p. 242).

Regarding suggestions for classroom assessment, there is an emphatic call on making it a process that transcends the mere reproduction of factual information. In other words, students suggested that assessments elicit further analyses rather than just verbatim memorization. Teachers are called to switch the focus on classroom assessment from the product to the process. Participants also provided suggestions concerning technical aspects of testing—the quality of audio tracks, amount of content in exams, the time assigned for writing tasks, and the like—which may affect their performance and, therefore, their outcomes.

Thus, the present study provides us with a general picture of how a group of language students perceives classroom assessment based on their experiences. It is evident that when these learners were inquired about their perceptions of assessment, they tended to relate it to constructs such as testing, measurement, memorization, and errors, to mention some. Therefore, some of the suggestions they offered to make the assessment process fairer have to do with testing conditions, preparation, and test qualities. Nonetheless, learners also provided suggestions that can be interpreted as a move from formal testing to more formative assessments. These suggestions imply assessment as process-oriented rather than product-oriented, as a democratic construction between the teacher and the students, and an anxiety-free experience that may promote learning.

Additional to the suggestions provided by the participants of this study, we believe—as authors and researchers—that the incorporation of some assessment elements, which were not discussed in this study, can contribute significantly to the teaching–learning–assessment process. The implementation of timely and quality feedback, of self and peer assessments, portfolios, journals, and rubrics, and the permanent dialog between the teacher and students regarding assessment criteria and procedures, at the beginning and during the course, can add the formative assessment value implied by participants. The latter may foster a democratic approach to assessment, which seems to be absent in the process targeted in this study.

Despite the subjectivity of perceptions and beliefs regarding a specific subject matter, in this case, learning assessment, learners' perspectives offer teachers and researchers valuable reference of how we conduct the assessment in today's classrooms. These perspectives inform the field about assessment criteria, strategies, procedures, instruments, and practices. Nevertheless more research is needed to corroborate the perceptions, beliefs, and suggestions herein provided towards the consolidation of a formative approach to language learning assessment; an

approach that fosters democratic and fair evaluative practices; or as Poehner, Davin and Lantolf (2017) suggest, “assessment that promotes learner development” (p. 10).

References

- Areiza, H. N. (2013). Role of systematic formative assessment on students' views of their learning. *Profile*, 15(2), 165-183.
- Bachman, L., & Dambock, B. (2017). *Language assessment for classroom teachers*. Oxford University Press.
- Barkley, E., & Howell, C. (2016). *Learning assessment techniques*. Jossey-Bass.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2019). *Educational assessment of students*. Pearson.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Carr, N. (2011). *Designing and analysing language tests*. Oxford University Press.
- Chappuis, J., & Stiggins, R. (2020). *Classroom assessment for student learning, doing it right – using it well*. Pearson.
- Creswell, J. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE.
- Du, X. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162–165. www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/viewFile/3457/3131
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment. An advanced resource book*. Routledge.
- Hancock, C. (2006). Language teaching and language testing: A way and ways to make appropriate connections. *Acción pedagógica*, 15, pp. 6–13.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Herrera, L., & Zambrano, L. (2019). Assessment of English Learning in a Language Teacher Education Program. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 19, 193–214. <https://doi.org/10.26817/16925777.709>
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Iseni, A. (2011). Assessment, Testing and Correcting Students' Errors and Mistakes. *Language Testing in Asia*, 1(3), 60-90. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-1-3-60>

- Jang, E. (2014). *Focus on assessment. Oxford Key Concepts for the Language Classroom*. Oxford University Press.
- López, A., & Bernal, R. (2009). Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment. *Profile*, 11(2), 55–70. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11442>
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom. A guide for instructional leaders*. Alexandria: ASCD.
- Muñoz, A., Palacio, M., & Escobar, L. (2012). Teachers' Beliefs about Assessment in an EFL Context in Colombia. *Profile*, 14(1), 143–158. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29064>
- Mussawy, S. (2009). *Assessment Practices: Student's and Teachers' Perceptions of Classroom Assessment* [Master thesis]. University of Massachusetts, School of Education. http://scholarworks.umass.edu/cie_capstones/9/?utm_source=scholarworks.umass.edu%2Fcie_capstones%2F9&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Palacio, M., Gaviria, S., & Brown, J. (2016). Aligning English language testing with curriculum. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 63–77. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.53302>
- Poehner, M. E., Davin, K. J., & Lantolf, J. P. (2017). Dynamic Assessment. *Language Testing and Assessment*, 243–256. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_18
- Popham, W. (2008). *Transformative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA. <https://titleidgrants.wikispaces.com/file/view/Transformative+Assessment.pdf>
- Shohamy, E. (1998). Evaluation of learning outcomes in second language acquisition; a multiplism perspective. In H. Byrnes (Ed.), *Learning foreign and second languages: perspectives in research and scholarship* (238–261). Modern Language Association of America.
- Suskie, L. (2018). *Assessing student learning. A common sense guide*. Jossey-Bass.
- Turner, C. E. (2017). Classroom assessment. In G. Fulcher, & F. Davidson, *The Routledge handbook of language testing* (pp. 65–78). Routledge.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18–40). Routledge.

Annex 1. Students' Answers

Pregunta	Respuesta de los estudiantes
1. ¿Cómo concibe o define usted el proceso de evaluación de los aprendizajes, ya sea de inglés u otros contenidos?	<p>S-1: Se diseñaron teniendo en cuenta la temática vista, se conocía lo que se iba a evaluar. Se dio una respectiva retroalimentación.</p> <p>S-2: Se evalúan las cuatro habilidades.</p> <p>S-3: Se mira el desarrollo de las habilidades por medio de un proceso.</p> <p>S-4: Muy en contexto con lo que se ha hecho.</p> <p>S-5: No estoy de acuerdo con el writing, ya que esta habilidad representa mucha importancia. Considero que el tiempo que se da para escribir un ensayo es muy corto. Nos garantiza que expresemos de una manera más confiada y segura nuestras ideas.</p> <p>S-6: Es un proceso tedioso que requiere un docente capacitado y preparado.</p> <p>S-7: Considero que es apropiado y se adecua con lo visto (inglés). En caso de otras materias es muy inapropiada y tradicional.</p> <p>S-8: En otras materias no fue claro, no cumplen con el microdiseño curricular.</p> <p>S-9: Es una forma de demostrar que sí hemos adquirido un conocimiento.</p>

Pregunta	Respuesta de los estudiantes
<p>2. ¿Cree usted que el proceso de evaluación de los aprendizajes corresponde generalmente a lo enseñado por el/la docente o sugerido en el microdiseño curricular, ya sea de inglés u otros contenidos?</p>	<p>S-1, S-2, S-3, S-4, S-6, S-7, S-8, S-9: Lo que se evalúa es lo que se enseñó durante el semestre S-5: El actual proceso evaluativo debería preocuparse por generar distintas formas de evaluar de una manera más creativa y dinámica y no solo papel y lápiz como el estilo tradicional. S-8: Muchos temas no corresponden a lo enseñado en otras materias y a la hora de evaluar el estudiante queda perdido. S-9: Cuando las evaluaciones son bien diseñadas y llevan contenidos que el estudiante ha aprendido los resultados se ven reflejados.</p>
<p>3. ¿Qué sugerencias daría al proceso de evaluación desarrollado durante este curso de inglés u o durante otros cursos actuales o previos en la carrera?</p>	<p>S-1: La metodología del profesor debería tenerse en cuenta para otros cursos ya que se da una respectiva retroalimentación de las fallas que tenemos. S-2: Aprender fuera de la universidad con otras personas. S-3: Más claros en algunas preguntas o ejercicios. Las entregas de trabajos son una buena forma de ayudar. S-4: No me parece que se evalúe el vocabulario y la gramática aprendida correctamente. S-5: Que se genere un ambiente más de confianza y armonía. Para que sus alumnos no se sientan angustiados y presionados por cada vez que tengan un examen. Así se puede disfrutar del aprendizaje y aprendan a amar el conocimiento. S-6, S-7: Una nota define lo que un estudiante sabe. Mi sugerencia sería que las evaluaciones fueran tenidas en cuenta pero también todo el proceso que se lleva a cabo (formativo). S-7: En el caso de inglés que los exámenes equivalen al 80 % y las demás actividades al 10 % da la impresión de que el proceso de aprendizaje en este caso no importa. El proceso asegura el verdadero aprendizaje, los exámenes solo aseguran un aprendizaje momentáneo que dura lo que tarde el examen en ser presentado. S-8: El curso de inglés 5 fue acorde a lo enseñado. S-9: Más importancia al uso del inglés con propósitos comunicativos y que se combinara con el uso de estructuras gramaticales.</p>

Percepciones de estudiantes universitarios

hacia la corrección colaborativa
de errores y el *feedback* virtual

**University
Student's**
Perceptions
towards
Collaborative
Correction of
Errors and Virtual
Feedback

**Percepções
de** estudantes
universitários
sobre a revisão
colaborativa de
erros e o *feedback*
virtual

Mabel Ortiz Navarrete** <http://orcid.org/0000-0001-7481-1293>

Claudio Díaz Larenas*** <http://orcid.org/0000-0003-2394-2378>

Claudine Benoit Ríos**** <https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>



Para citar este artículo

Ortiz Navarrete, M., Díaz Larena, C. y Benoit Ríos, C. (2021). Percepciones de estudiantes universitarios hacia la corrección colaborativa de errores y el *feedback* virtual. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11886>

* El artículo se inserta en contexto del proyecto Fondecyt N°11150273, denominado: *Uso de estrategias de feedback correctivo escrito focalizado en un entorno virtual colaborativo Google Docs: Impacto y plan de capacitación.*

** Doctora en Lingüística Universidad de Concepción, Chile. Profesora Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Correo: mortiz@ucsc.cl

*** Doctor en Educación Universidad de Concepción, Chile. Profesora Universidad de Concepción, Chile.

Correo: claudiodia@udec.cl

**** Doctora en Lingüística Universidad de Concepción, Chile. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Correo: cbenoit@ucsc.cl

Artículo recibido
11•06•2020

Artículo aprobado
28•01•2021

Resumen

El objetivo de este artículo de investigación es dar a conocer las percepciones de 44 estudiantes de un programa de formación de profesores de inglés, acerca de la entrega de *feedback* correctivo y de la corrección colaborativa de errores durante la escritura colaborativa de un ensayo argumentativo en un entorno virtual Google Docs. Después de la aplicación de una entrevista semiestructurada y de la utilización de la técnica de análisis de contenido, se puede señalar que los estudiantes entrevistados consideran ventajas y algunas desventajas con respecto a la entrega de *feedback* a través de un entorno virtual Google Docs y a la corrección colaborativa de errores. Con respecto a las ventajas, se puede concluir que Google Docs es considerado un entorno que facilita la provisión de *feedback*. A su vez, la corrección colaborativa promueve la discusión y la disipación de dudas. Por otra parte, con respecto a las desventajas, se puede mencionar que no todos los estudiantes asumen de la misma manera la responsabilidad dentro de un grupo, y a raíz de esto, algunos estudiantes se inclinan por el trabajo individual.

Palabras clave

percepción; *feedback* correctivo; entorno virtual Google Docs; trabajo colaborativo; corrección de errores

Abstract

The objective of this research article is to present the perceptions of 44 students of an English teacher training program, about the delivery of corrective feedback and the collaborative correction of errors during the writing of an argumentative essay in Google Docs. After the application of a semi-structured interview and the use of the content analysis technique, it can be noted that the interviewed students consider advantages and disadvantages with respect to the delivery of feedback through a virtual Google Docs environment and the collaborative correction of mistakes. Regarding the advantages, it can be concluded that Google Docs is considered an environment that facilitates the provision of feedback and promotes discussion and the dissipation of doubts. On the other hand, regarding the disadvantages, it can be mentioned that not all students assume responsibility within a group in the same way, and as a result, some students lean towards individual work.

Keywords

perception; focused corrective feedback; Google Docs environment; collaborative work; error correction

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa é apresentar as percepções de 44 alunos de um programa de treinamento de professores de inglês sobre a entrega de *feedback* corretivo e da revisão colaborativa durante a escrita coletiva de um ensaio argumentativo em um ambiente virtual do Google Docs. Após a entrevista semiestructurada e a utilização da técnica de análise de conteúdo, pode-se apontar que os alunos entrevistados consideram vantagens e desvantagens a respeito do *feedback* no ambiente virtual Google Docs e à revisão colaborativa. Em relação às vantagens, pode-se concluir que o Google Docs é considerado um ambiente que facilita o fornecimento de *feedback*. Por sua vez, a revisão colaborativa promove a discussão e dissipação de dúvidas. Quanto às desvantagens, pode-se citar que nem todos os alunos assumem responsabilidades dentro de um grupo da mesma forma e, por isso, alguns alunos tendem para o trabalho individual.

Palavras chave

percepção; *feedback* corretivo focado; ambiente virtual do Google Docs; trabalho colaborativo; correção de erros

Introducción

En el marco del currículum chileno, se considera que el dominio de idiomas extranjeros es una exigencia en el actual contexto de relaciones globales. Por esta razón, el aprendizaje del inglés se ha convertido en una necesidad y un objetivo prioritario en la formación académica de un estudiante chileno, y aún más, cuando el foco de estudio se sitúa en un contexto de adquirir conocimiento de la lengua para enseñarla en un futuro. Desde esta perspectiva, la competencia en idioma inglés debe ser superior a alguien que adquiere la lengua para fines comunicativos. En la adquisición de una segunda lengua (L2), y principalmente dentro de un ambiente donde el inglés no se encuentra en un contexto inmediato, la producción escrita es una de las habilidades más difíciles de desarrollar (Kessler, 2009; Myles, 2002; Warschauer, 2010). Esta habilidad involucra procesos complejos, siendo una problemática recurrente los tipos de errores lingüísticos que cometen los estudiantes y cómo han de ser abordados. Esto es considerado una problemática en la escritura académica y más aún en un contexto universitario. Algunas investigaciones señalan que los docentes universitarios, en situaciones donde el idioma inglés no se encuentra en un contexto inmediato, consideran “los errores gramaticales como distractores y estigmatizadores, puesto que pueden interferir en la comprensión del mensaje” (Ferris y Roberts, 2001, p. 14). Por ende, la precisión gramatical es uno de los principales focos de atención de los profesores de inglés en Chile y, por esta razón, adquiere importancia en el presente estudio.

En el contexto del *feedback*, se puede señalar que, en la actualidad, las tecnologías junto con el uso de metodologías más activas en la enseñanza, como lo es la metodología colaborativa, permiten nuevas formas de abordar los errores gramaticales durante la producción de un texto. Desde este ámbito, en el presente artículo se describen las percepciones de estudiantes de un programa de formación de profesores de inglés en Chile.

En el proceso de adquisición de una L2, una de las inquietudes que surgen con frecuencia es cómo

tratar los errores gramaticales que cometen los estudiantes. Si bien algunas estructuras pueden ser lingüísticamente fáciles, no son fáciles de internalizar por hablantes no nativos, lo que es reafirmado por investigaciones en las que se ha observado que no hay una relación directa entre la complejidad lingüística y el aprendizaje (Lightbown y Spada, 2008). Esto podría explicar por qué algunos estudiantes avanzan en su competencia comunicativa, pero no así en su competencia gramatical.

El tratamiento de los errores supone un gran reto para el profesor, puesto que las decisiones sobre “cómo y cuándo se deberían corregir los errores y quién debería hacerlo” (Ellis, 1997, p. 64) pueden repercutir en aspectos significativos de la enseñanza y aprendizaje de la L2. Entre las estrategias de *feedback*, una de las más estudiadas y que ha sido foco de interés para distintos teóricos es el *feedback* correctivo (CF) (Ferris, 2002; Joy, 2005; Sheen, 2011; Tatawy, 2002; entre otros). Este puede tener su origen en el contexto natural, donde es entregado por un hablante nativo a un hablante no nativo, quien pretende adquirir tal lengua como una L2; o en el contexto del aula, generalmente propiciado por el docente, quien cuenta con la facultad y el rol de optar por distintas estrategias en el marco de la enseñanza y aprendizaje de una L2. A nivel de la enseñanza de una L2, el CF es fundamental en el desarrollo de competencias gramaticales del idioma inglés. Por tanto, estas estrategias pueden, por una parte, potenciar los logros del estudiante y, por otra, orientarlo durante todo su aprendizaje.

La función del CF es proporcionar a los estudiantes información importante para que modifiquen los errores de sus enunciados. En suma, se entenderá por CF una indicación del profesor, ya sea explícita o implícita, que invita al aprendiz a atender un error gramatical específico, que demanda su corrección.

Revisión de la literatura

Provisión de *feedback* a través de Google Docs

La estructura de un ambiente colaborativo Google Docs ofrece grandes ventajas para la práctica de la

producción escrita y para la provisión de *feedback*. El espacio virtual que ofrece Google Docs favorece el desarrollo de la competencia gramatical, la atención de los estudiantes, tanto en el *feedback* como en sus errores lingüísticos y el uso de sus habilidades lingüísticas para resolver problemas. Del mismo modo, el *feedback* otorgado al estudiante por el profesor o por un par, a través de un ambiente virtual, aumenta el número de revisiones y facilita el proceso (Ashwell, 2000; Braine, 2001; Liu y Sadler, 2003). Google Docs posee una aplicación que permite entregar comentarios en línea y facilita la labor del profesor durante la revisión del texto escrito. Lo anterior, dado que el *feedback* puede ser entregado a través de distintas instancias del proceso de escritura, de manera sincrónica y asincrónica.

El *feedback* y los cambios al texto escrito quedan registrados en Google Docs, por lo que los estudiantes pueden volver a este cuando lo estimen pertinente. Así, estas características de Google Docs facilitan aún más la corrección de errores y los avances en la escritura. Por consiguiente, se está frente a una modalidad de enseñanza que hace factible un aprendizaje mucho más dinámico para los estudiantes actuales, quienes tienen otras exigencias dado el contexto en el que se desenvuelven.

Algunos estudios relacionados con las percepciones de los estudiantes hacia el *feedback* señalan que, en general, existe una actitud positiva hacia el *feedback* en línea. Tuzi (2004) afirma que la provisión de *feedback* en línea estimularía la reflexión y la revisión frecuente de los textos escritos. Li (2000), en un estudio basado en el desarrollo de un texto en línea, llegó a la conclusión de que los estudiantes fueron más receptivos al *feedback* recibido de manera virtual que al convencional con lápiz y papel. También, Nezami (2012) determinó que el *feedback* en línea, principalmente del tipo *recast* y metalingüístico, era favorable para los estudiantes. Finalmente, Kelm (1996) y Warschauer (2010) plantean que los estudiantes demuestran una mejor disposición hacia el *feedback* entregado en un ambiente virtual. De esta manera, si bien estos resultados no son concluyentes, son diversas las ventajas que pueden ser encontradas

al otorgar CF a estudiantes que conviven diariamente con la tecnología, a través de un espacio virtual.

La corrección colaborativa de errores

La revisión colaborativa de errores es concebida como una tarea que propicia la identificación de los errores en un texto escrito a través del diálogo y discusión entre los estudiantes (Memari, 2015). El diálogo facilita la disipación de dudas y resolución de problemas y, además, permite que los estudiantes utilicen la lengua para hablar de la propia lengua. Este es un aspecto que no es posible en una tarea individual, por tanto, adquiere gran importancia en la metodología colaborativa para la corrección de errores en una segunda lengua. Por otra parte, la corrección colaborativa de errores sitúa al estudiante dentro de un contexto en el que adquiere un rol más activo y autónomo, considerando que la revisión es una actividad comúnmente llevada a cabo por el docente.

Algunos estudios en este campo señalan que el trabajo colaborativo puede ser beneficioso para la detección de errores, puesto que, en un trabajo individual, algunos errores suelen pasar desapercibidos. En un estudio llevado a cabo por Liu y Kao (2007) se señala que los estudiantes reconocen la importancia de la colaboración en la detección de errores en sus textos escritos. Además, agregan que esta metodología promueve la formulación correcta de oraciones, la identificación de errores frecuentes, el aumento de su léxico y el reconocimiento de estructuras gramaticales. Los resultados de otro estudio realizado por Fernández y Blum (2013) indican que los estudiantes consideran que la metodología colaborativa, de una parte, promueve distintos puntos de vistas, la disipación de dudas y el desarrollo de la gramática y el vocabulario, y de otra, facilita la práctica del segundo idioma durante la discusión y resolución de un problema. Storch (2017), por su parte, declara que la metodología colaborativa facilita la adquisición de vocabulario y principalmente de la gramática, esto dado que los estudiantes se usan unos a otros como fuente de conocimiento.

Un aspecto que es relevante destacar de la metodología colaborativa es su cualidad para activar lo metalingüístico durante el proceso de producción escrita. Al respecto, Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000, p. 174) señalan que “las representaciones lingüísticas se construyen en el marco de la interacción social, ya que es a través de estas interacciones que se activa el aprendizaje lingüístico y la construcción del conocimiento”. En este sentido, a través del trabajo en colaboración, el estudiante tomaría más conciencia sobre sus procesos mentales, lo que le ayudaría a conocer de mejor manera su propia forma de aprender. Algunos teóricos como Swain (1998), y Swain y Lapkin (2001) apoyan el uso de tareas colaborativas como una actividad que facilita la identificación de errores lingüísticos durante la fase dialógica. Esta instancia permite que los estudiantes hablen sobre la lengua y discutan sobre los errores lingüísticos. Al respecto, Swain (1995, p. 28) plantea que “las tareas de escritura colaborativa son efectivas para llamar la atención de los estudiantes hacia la forma, a pesar de que estas tareas están principalmente orientadas al significado”. En concreto, la función social de la producción escrita y la activación de los procesos de reflexión y negociación del significado pueden facilitar el proceso de corrección de errores.

Metodología

Preguntas de investigación

¿Cuál es la percepción de estudiantes hacia la provisión de CF otorgado por el profesor a través de Google Docs?

¿Cuál es la percepción de estudiantes hacia la corrección colaborativa de errores?

Tipo de estudio

El presente es un estudio de caso de naturaleza interpretativa, puesto que se pretende indagar sobre un fenómeno a partir del estudio intensivo de varios casos.

Muestra

Se utilizó una muestra no probabilística intencional de 44 estudiantes de segundo año de la carrera de Pedagogía Media en Inglés, de una universidad chilena. La experiencia se llevó a cabo en la asignatura de Competencia Comunicativa en Inglés II. La edad de los participantes fluctuaba entre los 19 y los 22 años, y su nivel de inglés corresponde a un B2 de acuerdo con el Marco Europeo de Referencias para las Lenguas.

Los criterios para la selección de la muestra fueron los siguientes:

1. Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés.
2. Nivel de inglés B2. Se consideró este nivel porque los participantes del estudio debían comprender la provisión de *feedback* indirecto en inglés.

Instrumentos

Para conocer las percepciones de los estudiantes acerca del efecto del CF otorgado por el profesor a través de un ambiente virtual y la corrección colaborativa de errores, se realizó una entrevista semiestructurada. Este instrumento consistió en diez preguntas divididas en dos dimensiones: percepción de los estudiantes hacia la provisión de *feedback* otorgado por el docente a través de Google Docs y percepción hacia la revisión colaborativa de errores. La entrevista fue aplicada a cada estudiante y tuvo una duración aproximada de 40 minutos.

Técnica de análisis de datos

Para el estudio de los datos, se empleó el análisis de contenido, que consiste en

[...] una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje. (Ander-Egg, 1995, p. 330)

Inicialmente se establecieron categorías apriorísticas que emergieron del marco teórico. Posteriormente fueron ajustadas según la información que se obtuvo de las entrevistas.

Cada entrevista fue registrada en formato de audio y, posteriormente, se transcribieron los datos en documentos de Word. Luego, se utilizó el programa *Nvivo 10* para organizar de los datos, seleccionar las unidades de análisis, codificar y, finalmente, seleccionar categorías y subcategorías.

Procedimiento

Con el fin de recoger las percepciones de los estudiantes, se llevó a cabo una experiencia en uno de los laboratorios de la universidad. Para esto, se contó con distintas fases las que son descritas en la siguiente tabla.

Tabla 1. Procedimiento de la experiencia

Fase	Descripción
1	Descripción de los objetivos de la tarea y de la metodología de trabajo.
2	Formación de los grupos por afinidad. Se determinó que cada grupo estuviera conformado por tres estudiantes.
3	Los estudiantes producen un ensayo argumentativo de manera colaborativa en Google Docs que consta de una introducción, tres párrafos de desarrollo y una conclusión. Para la elaboración del escrito se asignan tareas grupales e individuales. En este contexto, los estudiantes determinan primero en conjunto la tesis y las ideas que serán desarrolladas en cada párrafo. Luego, redactan en conjunto la introducción y desarrollan cada párrafo individualmente, es decir, cada miembro del grupo queda a cargo de un párrafo. Posteriormente, los estudiantes escriben la conclusión, al igual que la introducción la desarrollan en grupo. Por último, revisan el texto en conjunto.
4	El profesor entrega cf indirecto en inglés a los escritos de los estudiantes. Por ejemplo, <i>Technology plays an important role in people's life</i> . (El error es indicado sin entregar la respuesta correcta).
5	Los estudiantes atienden al <i>feedback</i> entregado por el profesor y corrigen en conjunto el texto.
6	Se aplica una entrevista semiestructurada.

Fuente: elaboración propia.

Como muestra la tabla 1, la experiencia se realizó en seis etapas. Estas comprendieron cuatro módulos de clase de 45 minutos cada uno. Para el control de la actividad, se decidió que esta se adelantara en el laboratorio de idiomas de la universidad.

Resultados

La tabla 2 contiene las categorías y subcategorías que surgieron de la revisión de las entrevistas, sobre el uso del entorno virtual Google Docs para la provisión de *feedback* y del trabajo en conjunto en la corrección de errores.

Tabla 2. Categorías y subcategorías

Dimensión 1: provisión de *feedback* virtual por parte del profesor

Beneficios feedback virtual	<ul style="list-style-type: none"> 1. Acceso: <ul style="list-style-type: none"> Acceso permanente Acceso rápido Acceso fácil 2. Conexión: <ul style="list-style-type: none"> Simultaneidad de trabajo Se mantiene conexión por el entorno virtual 3. Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> Errores expuestos Conciencia de errores
------------------------------------	--

Dimensión 2: revisión colaborativa de errores

Categoría	Subcategoría
Beneficios del trabajo en conjunto	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje en conjunto Discusión en grupo mejora calidad del trabajo Conciencia de errores Complementariedad Facilita trabajo
Desventajas trabajo en conjunto	<ul style="list-style-type: none"> Aportes irregulares dentro de un grupo Diferencias de conocimiento
Preferencia por trabajo individual	<ul style="list-style-type: none"> Preferencia por trabajo propio Dificultad para trabajar en grupo por motivos personales

Fuente: elaboración propia.

Discusión

De las opiniones de los estudiantes surgen diversos análisis y reflexiones. En relación con los *beneficios del feedback virtual* los entrevistados enumeran varios, entre los que se destacan el acceso permanente, fácil y rápido, y la simultaneidad.

El entorno virtual representa una herramienta constante y presente, la que permite acceder al *feedback* con mucha facilidad y rapidez, sin la necesidad de material físico que se pierda. Esto se evidencia en las siguientes opiniones: “sí, porque era más fácil de revisar, está siempre ahí y podemos revisarlo entre varios a la vez y corregir en el momento”; “bueno, es más rápido, es mucho más rápido y más accesible y los errores se ven mejor, como usted los remarca”; “porque uno como que tiene acceso a la Web todo el tiempo, entonces si a uno le entregan un papel, por ejemplo, a mí se me pierde”. El *feedback* en material impreso puede perderse a diferencia del que se encuentra en formato virtual que permanece en la

Web. Además, los estudiantes tienden a no corregir o reescribir un texto en la escritura tradicional.

Los estudiantes valoran de la herramienta virtual el hecho de que esté siempre disponible y que además les otorga la posibilidad de acceder a ella fácilmente y sin mayores obstáculos. Asimismo, la oportunidad que brinda un entorno virtual para trabajar de manera sincrónica es también altamente valorada por los estudiantes, ya que potencia el intercambio de información, optimiza el trabajo, permite una interacción y, por ende, un aprendizaje más fluido (Bartolomé, 2008; Cabero, 2007).

Esta aseveración se traduce en la siguiente opinión: “la posibilidad de realizar un trabajo al mismo tiempo con tu compañero o estar atento al *feedback* o a las correcciones del profesor sin salir de tu hogar, es una comodidad que entrega la conexión al entorno virtual”. Esto permite una interacción con el docente más frecuente en comparación con el trabajo del aula y favorece la provisión de *feedback*.

Del mismo modo, los estudiantes resaltan la accesibilidad como una característica relevante de Google Docs para la provisión de *feedback*, puesto que una herramienta como esta facilita una conexión más fluida con el docente, lo que favorece el aprendizaje. En la sala de clases es difícil que el docente pueda atender a cada necesidad individual. Esto se evidencia en las siguientes opiniones: “para la corrección de errores cumple bien su función, creo yo, además podíamos revisar en línea todos al mismo tiempo”; “el hecho de hacer trabajo en línea nos permitió trabajar uno por cada computador, aportando cada uno y al mismo tiempo”. Mantener la conexión implica que el material puede revisarse en cualquier momento sin que cada estudiante deba tener su propio trabajo separado del otro. Dentro del mismo archivo y entre todos, es posible intercambiar ideas y correcciones, con todas las herramientas de búsqueda al alcance.

Por otra parte, algunos estudiantes demostraron una inclinación mayor por el *feedback* directo con el docente. Este hallazgo es compartido por otros estudios cuyos resultados que demuestran este hecho (Komura, 2009; Morgan y Toledo, 2006; Tuzi, 2004). Se podría erróneamente deducir que a raíz de la cercanía que tienen los estudiantes con las redes sociales, todos ellos se inclinarían más por un *feedback* virtual; sin embargo, tal vez por el hecho de que estén rodeados de tecnología, algunos valoran más el diálogo y el contacto más individualizado con el profesor. Es decir, un tipo de *feedback* en el que se produce una interacción activa entre estudiante y profesor (Dysthe, 2007).

Ahora bien, dada la realidad educativa, es necesario que los docentes promuevan en sus estudiantes la conciencia de que un *feedback* más personalizado puede alcanzarse únicamente si el contexto instruccional lo permite. La mayoría de los estudiantes no están acostumbrados a recibir un *feedback* virtual, debido, en gran medida, a que los docentes aún no están completamente familiarizados con estas herramientas. Por tanto, estos estudiantes necesitarán más tiempo para conocer las ventajas de Google Docs, lo que implica que los docentes los preparen

y los familiaricen con nuevas formas de entregar *feedback*. Asimismo, algunos estudiantes valoran más el *feedback* individual, ya que necesitan recibir comentarios a sus propios errores.

En cuanto a los beneficios del trabajo en conjunto, y que apunta a la corrección colaborativa de errores de un ensayo argumentativo escrito de manera colaborativa, se desprende lo siguiente.

Los estudiantes entrevistados valoran que al realizar actividades grupales o en pareja se otorgue la oportunidad de aprender con sus compañeros, es decir, que entre ellos puedan hacer notar los errores del otro o mejorar ciertas habilidades y conocimientos que de otra manera no hubieran surgido. Esto se ve reflejado en las siguientes opiniones: “sí, porque, por ejemplo, yo a veces no entendía, entonces las compañeras me explicaban. Entonces tengo el apoyo de ellas, que me dicen aquí te equivocaste por esto y esto”; “si a uno le falta la idea o la palabra, la otra persona la tiene y es como la complementación de vocabulario y gramática igual”.

Lo anterior da cuenta de que los estudiantes se complementan cuando trabajan en grupo. El hecho de que dependan unos de otros para el logro de los objetivos es una forma de potenciar el aprendizaje de todos, puesto que se genera una dinámica en la que los estudiantes sienten que del esfuerzo y contribución individual depende el logro de las metas de los pares (Fernández y Blum, 2013). Ahora bien, puede ser difícil lograr este nivel de compromiso entre todos los integrantes de un grupo, pero es una forma de incentivar una mayor participación. Dicho grado de compromiso en la corrección de errores, después del *feedback* entregado por el profesor, es muy relevante, pues los alumnos, al ayudarse unos a otros para resolver sus dudas, prescinden del rol facilitador del docente y recurren a los pares para la resolución de problemas. En este mismo aspecto, los estudiantes señalan que la discusión mejora la calidad del trabajo. Esto se refleja en la siguiente opinión:

[...] cuando uno trabaja en grupo, a veces, cada uno está en su computador, podemos estar todos

en línea trabajando en grupo y comentar los errores por chat y corregir en grupo, en eso es más eficiente. En la Web uno puede organizarse mejor con los grupos.

Por otra parte, la actividad colaborativa permitió que los estudiantes tuvieran mayor conciencia de los errores comunes que cometen regularmente. Esto los obliga a reunirse con los miembros del grupo para cumplir con los objetivos planteados y tomar decisiones. En una tarea individual, el estudiante no siente la presión del trabajo en equipo y, por tanto, puede perfectamente no considerar el *feedback* entregado por el profesor, como ocurre generalmente en una tarea de escritura. Lo anterior se refleja en la siguiente opinión: “para mí fue mejor en grupo, porque, vuelvo a reiterar, el mismo hecho de que al recibir *feedback* individual hay errores que uno no ve y el otro compañero sí”.

De esta manera, el trabajo en conjunto permite que cada miembro de un grupo sea un complemento importante para la redacción, la corrección y el aprendizaje en sí. Esto genera lo que se denomina *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo, es decir, dependen unos de otros para el logro de los objetivos (Ferreiro, 2004).

Con respecto a las *desventajas del trabajo en conjunto* en la corrección de errores los estudiantes manifiestan que la principal desventaja se relaciona con los aportes irregulares que se dan dentro de un grupo, donde algunos aportan más que otros. En este contexto, un estudiante señala lo siguiente:

[...] encuentro que igual individual sigue siendo más completo, porque normalmente en un trabajo no siempre trabajan los dos las mismas partes o hay veces, si uno está apurado decía: “Yo hago esta parte, tú haces la otra”, y al final como un Picasso medio extraño, entonces el *feedback* de repente no sé, yo revisaba y aparecían en un texto algo que no tenía coherencia supongamos, y lo había escrito mi otra compañera. Entonces yo lo leía y decía como: “Ya, ¿qué querría decir aquí?”. Entonces no, es más complicado en ese sentido.

En un caso habitual un estudiante puede trabajar muchísimo más que el otro (motivado por la nota

final), mientras que su compañero puede realizar muy poco o nada y aun así llevarse el crédito del trabajo. A su vez, y como señalan London y Sessa (2006), un inconveniente que se puede presentar en el procesamiento del *feedback* es que los integrantes de un grupo reaccionen individualmente, o que tomen decisiones sin una discusión previa. Por otro lado, las combinaciones entre compañeros no siempre dan resultado, no siempre se entienden entre ellos o se complementan; así, la diferencia de conocimiento que existe entre ellos puede generar más roces que aprendizaje en conjunto. Lo anterior se refleja en la siguiente opinión:

[...] porque no todos los alumnos tienen un nivel de inglés tan alto como para saber qué tipo de error gramatical obtuvo en ese trabajo, entonces como hacer el *feedback* como una pregunta para que tú mismo te des cuenta de eso, como dije no todos los alumnos tienen el nivel de darse cuenta de eso.

Siguiendo con el análisis, algunos entrevistados manifestaron que por razones personales no les agrada trabajar en grupo o utilizar el entorno virtual, por lo que prefieren el trabajo individual. Lo anterior se refleja en las siguientes opiniones: “yo creo que ambas son necesarias. Pero a mí me gustaría más individual, porque, por ejemplo, yo estoy ansiosa de ver el último ensayo que hicimos a mano, porque siento que como que todo depende de mí”; “pero creo que el *feedback* tiene más valor para mí cuando es personalmente, porque se tiene una mayor conexión o una mayor preocupación del profesor”. Al respecto, para algunos estudiantes, el aprendizaje es algo individual y por ello prefieren la revisión individual, aun considerando que el trabajo en conjunto no sea negativo.

Se aprecia que tales respuestas apuntan a una concepción más individual del aprendizaje, que nuevamente se contradice con las perspectivas actuales de entenderlo como un fenómeno más social. Comprender el aprendizaje como un fenómeno social, en el sentido que lo plantea Vygotsky (1999), puede no ser un objetivo fácil de comprender por los estudiantes. Sin embargo, es necesario abrirse a

nuevos escenarios de aprendizaje y propiciar más instancias de colaboración en el aula para el desarrollo de la escritura y la corrección de errores. En este contexto, los estudiantes deben ser entrenados en el uso de metodologías vinculadas al trabajo colaborativo, las que van más allá de un simple trabajo en grupo. Asimismo, deben ser familiarizados con aprendizajes de tipo social y dialógico, con el fin de que asuman un rol más activo dentro de sus procesos de aprendizaje.

Conclusiones

La entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes permitió reflexionar sobre la importancia de la corrección de errores en inglés y sobre el impacto que puede tener el contexto en la provisión del *feedback* correctivo virtual. Al respecto, una de las conclusiones que se deriva de las opiniones de los estudiantes es la valoración positiva de estos hacia el *feedback* entregado a través de un medio virtual como Google Docs. En este contexto, las categorías y subcategorías que se derivaron del análisis ponen de manifiesto que Google Docs es una herramienta en línea que posee características que potencian el *feedback*. Tales beneficios no se encuentran en el *feedback* escrito entregado de manera tradicional. Por consiguiente, considerando la percepción positiva de la mayoría de los estudiantes entrevistados hacia un *feedback* entregado virtualmente, sería recomendable integrar esta metodología con mayor frecuencia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la escritura colaborativa y para la entrega de *feedback* correctivo.

Por otra parte, ante la manifestación de algunos estudiantes por un *feedback* individual y más directo con el docente, se puede afirmar que una forma de satisfacer las necesidades de los estudiantes es combinar distintos tipos de *feedback* en distintos momentos, atendiendo además a que en la enseñanza intervienen varias combinaciones de opciones (Ellis, 2005). El uso de un *feedback* en línea, sumado a la provisión de un *feedback* individual, al menos una vez a cada estudiante, puede ser una buena combinación en el aula para atender a los errores

que estos cometen y, así, satisfacer sus necesidades individuales.

En cuanto a la corrección colaborativa de errores, se concluye que los estudiantes mencionan más ventajas que desventajas; por ello, el docente debe recurrir a este tipo de metodologías con el fin de promover la autonomía, la discusión y facilitar la reflexión y disipación de dudas dentro de un grupo. Las nuevas herramientas tecnológicas, los enfoques basados en tarea y las metodologías colaborativas les asignan un rol más relevante a los estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y suscitan en ellos la interacción, la autonomía y la autorreflexión, lo que es, en general, percibido de manera positiva por ellos. Como afirma Shehadeh (2010), las actividades en parejas y en pequeños grupos entregan a los estudiantes mayor tiempo para hablar de la lengua, lo que influye en su autonomía y autoaprendizaje.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Editorial Lumen.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257.
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 15-51.
- Braine, G. (2001). A study of English as a foreign language (EFL) writers on a local-area network (LAN) and in traditional classes. *Computers & Composition*, 18(2), 275-292.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las tic en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 4-19.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M y Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. En A. Camps y M. Milan (eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103-124). Amsterdam University Press.

- Dysthe, O. (2007). How a reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-252.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Vol. 2. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Fernández, A. y Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups. Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41, 365-378.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica*. 6a. ed. Siglo XXI.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.
- Joy, R. (2005). The effect of feedback and instruction on writing quality: legal writing and advanced L2 learners. [Tesis doctoral]. Washington University.
- Kelm, O. (1996). The application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of second language acquisition. En *Proceedings of the Hawaii Symposium Telecollaboration in Foreign Language Learning* (pp. 19-28). University of Hawaii at Manoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in Google Docs-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79-95.
- Komura, K. (2009). *Student response to error correction in ESL classrooms*. [Tesis de maestría]. California State University, Sacramento.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2008). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Li, Y. (2000). Linguistic characteristics of ESL writing in task-based e-mail activities. *System*, 28(2), 229-245.
- Liu, C. y Kao, L. (2007). Do handheld devices facilitate face-to-face collaboration? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 285-299.
- Liu, J. y Sadler, R. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(3), 193-227.
- London, M. y Sessa, V. I. (2006). Group feedback for continuous learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329.
- Memari, A. (2015). Collaborative revision in L2 writing: Learner's reflection. *ELT Journal*, 70, 296-307.
- Morgan, V. y Toledo, C. (2006). Online feedback and student perceptions. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(3), 333-340.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: the writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6(2), 1-20.
- Nezami, S. H. (2012). *A study of errors, corrective feedback and noticing in synchronous computer mediated communication*. [Tesis de maestría]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-88411>
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer Publishing.
- Shehadeh, A. (2010). One-to-one and group feedback in the L2 writing classroom: benefits and classroom implementation. En D. Anderson y C. Coombe (eds.), *Cultivating real writers* (pp. 109-120). Higher Colleges of Technology, United Arab Emirates.
- Storch, N. (2017). Implementing and assessing collaborative writing activities in EAP classes. En J. Bitchener, N. Storch y R. Wette (eds.), *Teaching writing for academic purposes to multilingual students. Instructional approaches* (pp. 130-144). Routledge.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 64-81). Cambridge University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. En M. Bygate, P. Skehan y M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99-118). Routledge.
- Tatawy, M. (2002). Corrective feedback in second language acquisition, *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2(2), 1-19.

Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21(2), 217-235.

Vygotsky, L. S. (1999). Tool and sign in the development of the child. En *The collected works of L. S. Vygotsky*.

Vol. 6. Scientific Legacy. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Warschauer, M. (2010). Invited commentary: new tools for teaching writing. *Language Learning & Technology*, 14(1), 3-8.

Perspectivas existentes frente a la didáctica específica de la filosofía

**A Study on Existing
Perspectives about
Philosophical
Didactics**

**Perspectivas
existentes sobre a
didáctica específica
da filosofia**

John Alexander Giraldo Botero* <https://orcid.org/0000-0003-0962-1869>

Liliana del Pilar Gallego Castaño** <https://orcid.org/0000-0001-5300-0213>

Francisco Javier Ruiz Ortega*** <https://orcid.org/0000-0003-1592-5535>



Para citar este artículo

Giraldo Botero, J., Gallego Cataño, L. y Ruiz Ortega, F. (2021). Perspectivas existentes frente a la didáctica específica de la filosofía. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12162>

* Magíster en Educación. Docente IE Escuela Normal Superior María Escolástica, Manizales, Colombia.

Correo: al.exon221@gmail.com

** Doctora en Psicología de la Educación. Docente Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Correo: liliana.gallego@ucaldas.edu.co

*** Doctor en Didáctica de las Ciencias Exactas y las Matemáticas. Docente Departamento Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Correo: francisco.ruiz@ucaldas.edu.co

Artículo recibido
26•07•2020

Artículo aprobado
28•01•2021

Resumen

Este artículo de investigación tiene como objetivo identificar las concepciones sobre la didáctica de la filosofía considerada como una didáctica disciplinar con un objeto propio de estudio, en los documentos escritos de los programas de las universidades acreditadas en alta calidad para el año 2018 en Colombia, que orientan esta misma asignatura en sus currículos. Para este propósito se analizó el discurso escrito de cinco documentos provistos por las mismas universidades participantes, a través de un enfoque cualitativo y bajo un tipo de estudio basado en el análisis documental. Solo se tuvieron en cuenta dos secciones de la totalidad de la estructura de los programas: objetivos y justificación. Los resultados indican que hay una tendencia a ver en la didáctica de la filosofía un elemento metodológico; es decir, una perspectiva clásica que se tiene sobre la didáctica. Se desconocen, así, elementos como el aprendizaje y el pensamiento crítico que han hecho de este concepto un campo de estudio más amplio. De esta forma, se concluye que debe haber una mayor preocupación desde la didáctica específica de la filosofía por integrar este tipo de procesos a su dinámica epistemológica, de manera que los procesos educativos en este ámbito no se sitúen exclusivamente en el qué enseñar; sino, a su vez, en el cómo se aprende.

Palabras clave

didáctica; didáctica de la filosofía; estrategias de enseñanza; aprendizaje; pensamiento crítico

Abstract

This research article attempts to identify the existing conceptions about the Didactics of Philosophy considered like a Disciplinary Didactics with an object of study in the syllabi of high-quality and accredited universities in the year 2018, in Colombia. To do that, a qualitative approach with a documentary analysis was undertaken in this article, only considering two sections in said syllabi: objectives and rationale sections. Results suggest there is a trend towards viewing the Didactics of Philosophy as a methodological element closely linked to a traditional view of didactics ignoring other important elements such as learning and critical thinking considered in contemporary perspectives. In the end, this paper leads to conclude that Didactics of Philosophy should have a greater concern for the integration of those processes to its epistemology in order to focus not only on what to teach but also on how to learn.

Keywords

didactics; didactics of philosophy; teaching strategies; learning; critical thinking

Resumo

Este artigo de pesquisa tem como objetivo identificar os conceitos da didática da filosofia, considerada disciplinar com seu próprio objeto de estudo, nos documentos dos programas das universidades credenciadas em alta qualidade para o ano de 2018 na Colômbia que orientam essa disciplina em seus currículos. Para tanto, analisou-se o discurso escrito de cinco documentos fornecidos pelas universidades participantes, através de uma abordagem qualitativa e sob um tipo de estudo baseado na análise documental. Apenas duas seções de toda a estrutura do programa foram consideradas: objetivos e justificativa. Os resultados indicam que há uma tendência a ver na didática da filosofia um elemento metodológico, sendo essa uma perspectiva clássica que é adotada na didática. Isso ignora elementos como o aprendizado e o pensamento crítico que tornaram esse conceito um campo de estudo mais amplo. Dessa forma, conclui-se que é preciso uma maior preocupação da didática específica da filosofia em integrar esse tipo de processo em sua dinâmica epistemológica, de tal maneira que os processos educacionais nesse campo não se localizem exclusivamente no que ensinar; mas, por sua vez, na maneira como aprendem.

Palavras chave

didática; didática da filosofia; estratégias de ensino; aprendizagem; pensamento crítico

Introducción

En el contexto de la filosofía aún no existen posiciones claras que permitan asumir un consenso que legitime la existencia de una didáctica específica en esta área del conocimiento. Esto se confirma cuando en las producciones académicas que han existido al respecto hay tendencias que difieren entre sí. Hay quienes toman la didáctica de la filosofía como una herramienta metodológica (Bondy, 1967; Araya, 2003; Perelló, 2008; MEN, 2010) y para quienes esta existe como un área que toma en cuenta los diferentes elementos que se agrupan dentro del ejercicio de la práctica educativa (Boavida, 2006; Cerletti, 2008; Gómez, 2003; Kohan, 2011; Obiols, 2008).

Asimismo, cuando se aborda el campo asociado a la enseñanza de la filosofía saltan a la vista algunas preguntas que son necesarias para pensar de manera filosófica la praxis educativa en esta área del conocimiento. Interrogantes relacionados con el porqué y para qué enseñarla, buscan reconfigurar constantemente el ejercicio que adopta el docente en función de su tarea formativa. Esta forma de asumir la enseñanza en un área específica como la filosofía la han adoptado teóricos que también sugieren efectuar el cuestionamiento en torno a qué es filosofía, pues de tener una posición más o menos clara con respecto a lo que significa este saber, se podrían direccionar prácticas de enseñanza y aprendizaje que estuvieran más acordes a ese posicionamiento inicial en torno a esta pregunta (Gómez, 2003; Cerletti, 2008).

En el presente artículo entonces, se muestran los resultados obtenidos en la investigación “Enseñanza de las didácticas en Colombia”, un punto de referencia conceptual y metodológico, y concretamente en el área de filosofía a partir de un trabajo desarrollado con cinco universidades del país. El trabajo indagó las perspectivas, que se sugieren a través de los documentos estudiados, sobre las nociones existentes con respecto al concepto de didáctica. La idea de trabajar con este concepto nace de la confusión que aún persiste en el ámbito educativo de asociar la didáctica a un enfoque instrumental o

técnico, desconociendo los avances registrados a lo largo de los últimos años en los que se han constituido comunidades académicas que han discutido su estatus epistemológico como área disciplinar encargada de pensar las dinámicas específicas de la enseñanza y aprendizaje en múltiples disciplinas del conocimiento, siendo una de estas el área de la filosofía.

En ese sentido, para este primer apartado se pretende ubicar, inicialmente, las múltiples definiciones que se han brindado en torno a la didáctica por algunos autores representativos en el tema. Posteriormente, se habla de algunos avances registrados por comunidades académicas que han desarrollado investigaciones que dan cuenta de la constitución de esta disciplina emergente (la didáctica de las ciencias). Por último, se aborda la discusión desde el ámbito de la filosofía, advirtiendo que han existido trabajos que evidencian un desarrollo conceptual en torno a esta didáctica específica.

El término *didáctica* proviene del griego *didaktiké*, *didaskain*, *didaskalia*, *didaktikos*, *didasko* (*διδασκτικε, διδασκειν, διδασκαλια, διδασκτικος, διδασκο*) (Navarra, 2001) y alude a los verbos *enseñar*, *instruir* y *exponer*. En otras palabras, la didáctica desde sus raíces etimológicas se encuentra direccionada a pensar el quehacer práctico de la docencia, considerando el buen modo de abordar el conocimiento para su enseñanza. A partir de esta noción básica, se ha ido construyendo a lo largo de la historia su definición epistemológica. Esta definición, según De Camilloni (1998), tiene en sus inicios una base normativa. Así, Comenio (citado por De Camilloni et al., 1998) fue quien impulsó originalmente una reflexión sistemática sobre este concepto, concibiendo a la didáctica como una técnica de enseñanza universal; esto es, una técnica que permite enseñar todo a todos. En la misma línea, Herbart (citado por De Camilloni et al., 1998) sugiere que la didáctica es un proceso formal de instrucción que permite la transmisión del conocimiento de forma adecuada. Por su parte, De Camilloni et al. (2007) proponen pensarla como un medio que permite describir, explicar y establecer

normas que dinamicen las acciones llevadas a cabo en la enseñanza.

Ya desde otras perspectivas, la didáctica se distancia de los modelos normativos e instrumentales para configurarse como ciencia o disciplina en el ámbito educativo. Esta perspectiva la comparte Navarra (2001), quien ve en la didáctica una “ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza/aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (p. 5). De la misma forma, Vasco (2008) la concibe como una disciplina con pretensiones de científicidad, que reflexiona de forma sistemática los problemas que se sitúan en los interrogantes de cómo aprenden y qué se enseña a los alumnos. Para Zambrano (2005) la didáctica se asume como una disciplina científica cuyo estudio remite a las condiciones de enseñanza y aprendizaje; como a la génesis, circulación y apropiación del saber. Por su parte, Tamayo (2014) la asume como una disciplina con objeto de estudio, siendo este último los procesos de enseñanza/aprendizaje; tiene además como objetivo central el desarrollo del pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento. Cabe destacar en este mismo autor, su propuesta de configurar la constitución de la didáctica a partir del aporte de seis esferas del conocimiento que albergan sus propios desarrollos teóricos y metodológicos, como lo son: la metacognición, las emociones, la evolución conceptual, las representaciones, las relaciones ciencia, tecnología y sociedad y la historia epistemológica de las ciencias.

Expuesto lo anterior, además de una gama de significados sobre el concepto de didáctica, también es claro el desarrollo conceptual que se ha alcanzado en este campo: de tener una mirada con pretensiones de orden instrumentalista, a ser considerada una disciplina encargada de pensar los procesos de aprendizaje y enseñanza en componentes específicos del conocimiento. En ese sentido, las pretensiones de la didáctica se descentralizaron de la enseñanza y pasaron a contemplar otro tipo de componentes valiosos en el proceso educativo, como lo son el aprendizaje, los contenidos, el contexto y el pensa-

miento crítico. Este logro alcanzado se dio en parte por la constitución de comunidades académicas que optaron por un acercamiento más minucioso del fenómeno específico del componente didáctico.

Uno de estos primeros acercamientos proviene del ya conocido concepto de transposición didáctica planteado por Chevallard (1991), quien establece la transformación de un saber sabio, producido en las esferas altas de la investigación científica, a un saber escolar, siendo este menos complejo pero guardando las implicaciones de rigurosidad que lo distinguen. Se trata, así, de moldear un conocimiento que permita ser comprendido a la luz de sus inicios epistemológicos.

Este desarrollo teórico contribuyó a que se pensara en los procesos de enseñanza en áreas específicas del conocimiento. A propósito, Shulman (1987) formula dicho concepto y como soporte afirma que cada área del conocimiento contiene unas dinámicas que le son propias, situación que revela la necesidad de didácticas que piensen estas particularidades en lo que él llamó *conocimiento pedagógico de contenido*, asumiéndose como la combinación efectiva entre el conocimiento disciplinar (o ciencia de referencia y objeto de enseñanza) y el conocimiento pedagógico.

De manera análoga, Bolívar (2005) concibe la importancia de contar con didácticas específicas que permitan reflexionar sobre las variables que inciden en los procesos de enseñanza, como: la edad, particularidades de los alumnos y los contenidos específicos del conocimiento. Igualmente, Montero y Vez (citados por Bolívar, 2005), sugieren que “la especificidad de los contenidos transforma y moldea los contenidos comunes” (p. 10). Adicional a estas ideas, Tamayo (2014) ve en este tipo de didácticas “una fuente inagotable de experiencias específicas que parten del reconocimiento de la naturaleza de la ciencia a enseñar y de las especificidades contextuales en las que se realiza el proceso de formación” (p. 30). Y apartarnos de seguir buscando recetas o fórmulas mágicas para solucionar los problemas en el aula de clases (Ruiz, 2007). Bajo estas construcciones epistemológicas, surgieron las diferentes didácticas

específicas, lo que dio origen a nuevos problemas de enseñanza, aprendizaje y pensamiento crítico en estos dominios particulares.

Una muestra de lo anterior ha sido la didáctica de las ciencias. Adúriz-Bravo en su trabajo *La didáctica de las ciencias como disciplina* (2000), plantea cómo esta didáctica ha tenido un desarrollo histórico y conceptual, logrando, de manera gradual, su consolidación como disciplina autónoma. Parte de esta evolución ha sido ubicada en etapas caracterizadas por algunos hechos que dieron cabida a su propio orden secuencial. Así, se habla de las etapas adisciplinar, tecnológica, protodisciplinar, emergente y consolidada. De esta forma, se propone que “la didáctica de las ciencias está marcada por un movimiento hacia grados crecientes de integración de las perspectivas teóricas fuentes (epistemológica, psicológica y pedagógica), de las que surge una perspectiva didáctica independiente, cada vez menos deudora de las anteriores” (p. 67).

Para Tamayo y Orrego (2003), la didáctica de las ciencias ha cumplido paulatinamente las condiciones requeridas para la consecución de una autonomía como disciplina, considerando que esta posee por sí misma un marco problematizador y un objeto propio de estudio que se encarga de describir, analizar y comprender los problemas más significativos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

Por su parte, Astolfi (2001) concibe que la didáctica de las ciencias es una disciplina con un entramado conceptual ajeno a cualquier otro saber, puesto que sus fundamentos epistemológicos se delimitan a partir de la problemática específica que le rodea.

Constituida la didáctica de las ciencias como disciplina, esta ha identificado algunos problemas específicos en medio de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, como: la argumentación en clase de ciencias y los procesos de autorregulación en su aprendizaje (Tamayo, 2014).

La didáctica, en conclusión, ha registrado un cambio en sus perspectivas. La concepción que inicialmente se registraba de ella como método y

estrategia de enseñanza, se modificó hacia una perspectiva más amplia en la que se albergan elementos como el aprendizaje, los contenidos, el contexto y el pensamiento crítico. De allí la importancia que han tenido los trabajos de autores como Chevallard (1991), Shulman (1987), Bolívar (2005), Ruiz (2006) y Tamayo (2014); que abordan la didáctica desde la transposición, la especificidad y sus finalidades, dando una mayor apertura a su conceptualización. De igual forma, cabe resaltar la consolidación que ha tenido la didáctica en un campo disciplinar como la ciencia, pues esta se ha constituido en un área disciplinar autónoma que propicia la identificación de problemas educativos específicos en su propia esfera.

Didáctica de la filosofía

Ahora bien, las reflexiones en torno a la enseñanza de la filosofía se registran desde la antigüedad con Platón, pues las mismas meditaciones hechas en esta época reflejan preguntas como: “¿Se puede realmente incluir la didáctica a la filosofía como un instrumento externo, independiente del tema que ha de ser tratado? ¿No pertenece a la filosofía, ya desde Platón, preguntarse por su capacidad de mediación?” (Martens, 1983, p. 18).

En la modernidad, la pregunta por la enseñanza de la filosofía la hicieron ilustres pensadores como Kant y Hegel. En Pineda (2012) se encuentra una interpretación al respecto, pues dicho autor señala que Hegel tenía una profunda preocupación por la forma como se estaba brindando la enseñanza de la filosofía en los centros educativos, ya que esta se encontraba desprovista de contenidos propiamente filosóficos. Según el mismo autor, este hecho vino a darse por la mala interpretación otorgada a la máxima propuesta por Kant en la que se plantea que no se puede aprender filosofía, sino que solo se puede aprender a filosofar. Para Kant enseñar a filosofar no implicaba de ninguna forma el dejar de lado los contenidos relacionados a la filosofía.

Desde entonces, la producción en materia de reflexión sobre la enseñanza de la filosofía ha sido vasta. Así, en una etapa más contemporánea, los

trabajos desarrollados en torno a este tema buscaron generar algunas reflexiones con respecto a las características que debía tener una didáctica de la filosofía. De igual forma, suscitaban una serie de propuestas metodológicas que permitieran el manejo pertinente en las formas de enseñanza filosófica. Al respecto, Bondy, en su obra *Didáctica de la filosofía* (1967), nos ilustra sobre las implicaciones que reviste pensar una didáctica especial en este ámbito del saber, proponiendo asimismo, algunos métodos que permitirían adecuar los procesos de enseñanza, según las perspectivas filosóficas asumidas. Para Mercant (1986), la didáctica de la filosofía ha confluído en tres tendencias que han posibilitado algunos métodos para su enseñanza, por ese motivo habló del método de filosofía para niños, método dialógico-pragmático y método interdisciplinar. El propósito de cada uno de estos métodos es el de buscar el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la filosofía bajo un espíritu crítico. En Perelló (2008), existe adicionalmente, una evidente preocupación por dotar a la enseñanza de la filosofía de estrategias que permitan generar una comprensión de sus dinámicas epistemológicas.

Ya en trabajos más recientes de autores como Obiols (2008) y Cerletti (2008), se propone que la didáctica no esté solamente delimitada a la consideración de unos de métodos específicos que permitan eludir los apuros de las prácticas educativas; esta debe también encargarse de pensar el conjunto de elementos que hacen posible su enseñanza. En la misma línea de pensamiento, algunos autores consideran que la didáctica de la filosofía debe procurar cuestionamientos que permitan configurar significados respecto a su enseñanza, de tal manera que al encontrar sentidos a estos interrogantes se puedan adecuar estrategias metodológicas acordes a los mismos (Boavida, 2006; Kohan, 2011).

En Colombia, también ha existido una serie de autores que han estudiado el desarrollo conceptual de esta didáctica. Por ejemplo, Gómez, en su obra *Introducción a la didáctica de la filosofía* (2003), concibe la importancia de darle un estatus epistemológico a esta disciplina, partiendo de las

problemáticas específicas que aquejan al ámbito filosófico. En Araya (2003), la didáctica de la filosofía se constituye en el manejo de procedimientos metodológicos e instrumentales. El Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN, 2010) ha hecho también algunos aportes otorgados a esta línea conceptual, presentando algunas definiciones al respecto, junto con algunas propuestas para su enseñanza; siendo esto ya un indicio de una perspectiva más tradicional. Por último, encontramos propuestas innovadoras como las de Oviedo y Restrepo (2013) en las que se busca relacionar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía con estudios hechos desde las neurociencias.

Visto esto, existe un marco amplio de reflexiones registradas en torno a la didáctica de la filosofía. Algunas con tendencias anudadas a perspectivas más tradicionalistas, por cuanto delimitan las reflexiones de la didáctica a lo metodológico; otras, por su parte, brindan una importancia especial al conjunto de las dinámicas específicas que deben considerarse para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, dado que esta disciplina no es ajena a su contexto. En ese sentido, a pesar de las diferencias que puedan posicionarse en la forma como se adopte esta didáctica, ya existe una preocupación latente de una comunidad académica por pensar y discutir los problemas que subyacen a la práctica educativa desde el ámbito filosófico. Lo anterior permitiría debatir con mayor vehemencia aquellas posturas académicas que pretenden deslegitimar la discusión sobre la existencia de una didáctica específica de la filosofía, en tanto que aquellos que asumen estas posiciones lo hacen desde la consideración de que la enseñanza de la filosofía se debe ver como un problema más que aborda la filosofía.

En este orden de ideas, la didáctica de la filosofía es una necesidad imperiosa, máxime cuando debe ir ligada a los procesos de formación docente en esta misma área. Así, Gómez (2003) nos hace ver que una formación en didáctica le permitiría al docente tener mayor claridad en las formas de enseñanza de conceptos filosóficos que en apariencia pueden concebirse como complejos para quienes apenas

tienen un contacto incipiente con este saber. En la misma línea, Osorio (2006) concibe que la didáctica de la filosofía debe servirle al maestro para que este pueda efectuar la transición entre el saber erudito filosófico a un saber con los mismos matices, pero menos complejo. Ambas posiciones cercanas a la perspectiva de Chevallard comparten la necesidad de que la didáctica sea un campo de estudio que permita reducir las distancias entre aquellos planteamientos propiamente filosóficos y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Para Ruggiero (2012), la necesidad de una didáctica de la filosofía se sitúa en la posibilidad de que esta pueda abrir un espacio de reflexión, en el futuro docente, en torno al significado que reviste para este los conceptos de enseñanza y la propia filosofía. Todo esto con la intención de que las futuras prácticas educativas no carezcan de un sentido propiamente filosófico. Gómez (2006) y Cerletti (2008) asumen un planteamiento similar, pues estipulan que la construcción de significados en torno a la pregunta “¿qué es filosofía?”, pueden generar mayor claridad con respecto al manejo de las prácticas de enseñanza, y esto solo se lograría si hubiese una reflexión que parta de un eje articulador como la didáctica de la filosofía.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva, la justificación por una didáctica de la filosofía ya viene determinada por el conjunto de elementos que estudia, de modo que se hace indispensable conocerlos en medio de un proceso de formación docente. Estos elementos se guían de una reflexión constante sobre las dinámicas concretas del conocimiento filosófico, los procesos de enseñanza/aprendizaje, los aspectos emocionales de los sujetos que enseñan y aprenden y de los aspectos relacionados con la autorregulación del aprendizaje. Todo esto con el fin de adecuar estrategias, según la perspectiva filosófica que se adopte, para llevar el conocimiento de la filosofía al individuo y fortalecer el desarrollo de procesos cognitivos superiores formativos como el pensamiento crítico, la argumentación, la autorregulación, la metacognición o el desarrollo de problemas.

Así las cosas, la propuesta de investigación que se ha desarrollado en este trabajo busca identificar, en los documentos escritos, las perspectivas teóricas en torno a la didáctica de la filosofía, considerando los planteamientos expuestos. Todo esto con el fin de poder situar dichas perspectivas y juzgar su pertinencia dentro de los programas de formación docente en filosofía.

Metodología

La investigación se llevó a cabo con la participación de cinco centros universitarios colombianos que dentro de su oferta educativa tienen programas de Licenciatura en Filosofía y Letras o Licenciatura en Filosofía que a 2018 tenían acreditación de alta calidad. En los programas con estas características, cinco universidades accedieron a participar y brindaron información necesaria para desarrollar esta investigación: Universidad del Valle, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de Antioquia, Universidad de Caldas y Universidad de Nariño.

Para efectos de no ser reiterativos con los nombres de estas instituciones, se acude a una denominación de estas, a partir de las siguientes codificaciones: U1, Universidad del Valle; U2, Universidad Tecnológica de Pereira; U3, Universidad de Antioquia; U4, Universidad de Caldas; U5, Universidad de Nariño.

Cada institución brindó, previa solicitud, los programas de estudio pertenecientes a la asignatura o asignaturas en didáctica de la filosofía. Posterior a ello, se analizaron algunos elementos que componen la estructura de dichos programas, como justificación, objetivos, metodologías de clase, criterios de evaluación y referencias bibliográficas. Para el caso del presente artículo, solo se presentan los análisis y reflexiones que surgieron en torno a los componentes asociados a *justificación* y *objetivos*.

Ahora bien, el trabajo investigativo tiene un enfoque cualitativo bajo un corte descriptivo comprensivo. Lo anterior en vista de que este tipo de investigación permite el análisis del discurso escrito de documentos cuyas estructuras albergan una serie de intenciones constituidas por quienes han

sido artífices de su construcción. De esta manera, la técnica de estudio implementada fue el análisis documental, cuyo manejo permite “ahondar en las motivaciones e inclinaciones de los autores de las informaciones, sus formas de percibir la realidad, sus inclinaciones afectivas, ideológicas, cognitivas y con ellas se desprende información implícita que también afecta al contenido informativo de cualquier documento” (Peña y Pirela, 2007, p. 57). O como lo señala Lopez Vega (citado por García, 1993) brinda un “conjunto de operaciones que permiten desentrañar del documento la información en él contenida” (p. 12). Para complementar el análisis

se aplicó el procedimiento de codificación abierta propuesto por Strauss y Corbin (2002) trabajado desde el *software* para análisis cualitativo de datos denominado *Atlas.ti 8*, con el cual se elaboraron las redes semánticas que contribuyeron a las asociaciones de las categorías centrales de estudio con los diferentes registros de los programas.

Así, el análisis documental de los programas se abordó bajo la dinámica de tres instancias distintas que permitieron generar claridad en la constitución de las categorías de investigación, como se muestra en la figura 1.



Figura 1. Proceso de análisis en documentos de programas académicos en didáctica de la filosofía

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, se efectuó una descripción de los registros identificados de los programas, fundamentando las dos categorías centrales de la investigación: perspectiva clásica de la didáctica y perspectiva contemporánea de la didáctica. En segundo lugar, se hizo un análisis interpretativo en torno a las ideas inmersas en dichos registros, con el fin de relacionar sus intenciones y significados a las categorías centrales de la propuesta. Por último, se abordó la discusión entre los datos analizados, categorías y componente teórico, buscando esta-

blecer horizontes interpretativos que permitieran brindar mayor precisión y fundamentación a las conclusiones que arrojaba el estudio.

Resultados

Los resultados que se registran en este análisis se sitúan sobre el eje de las dos categorías mencionadas anteriormente y las relaciones obtenidas después de las maneras de análisis adoptadas.

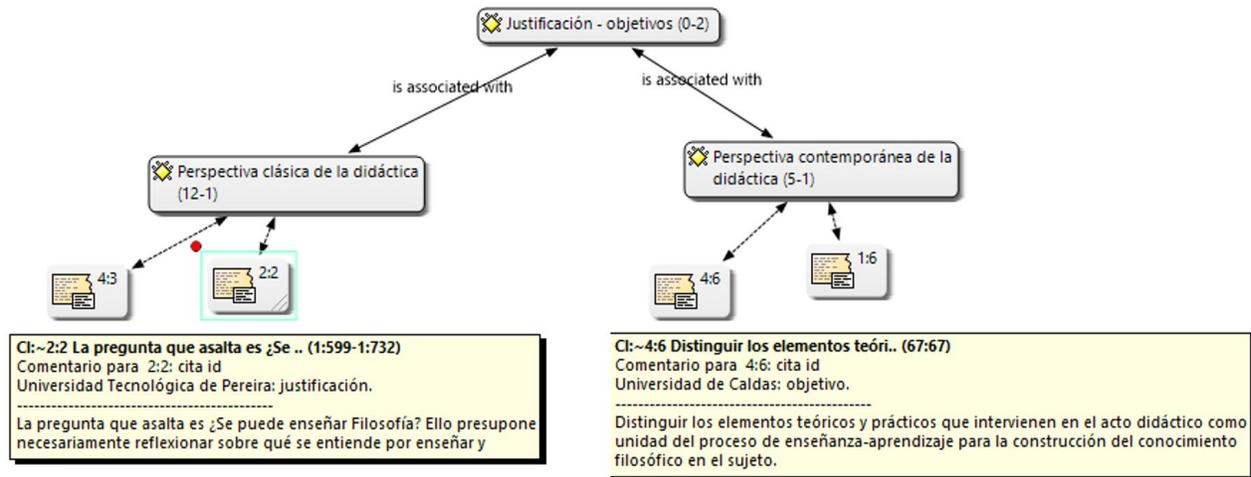


Figura 2. Presentación de las categorías de análisis derivadas de las secciones de los programas de estudio

Fuente: elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti.

En la figura 1 se evidencian las correlaciones entre los dos ejes relevantes dentro de los planes de estudio desde la perspectiva de las secciones denominadas *justificación* y *objetivos*. De allí se derivan las categorías centrales de estudio: perspectiva clásica en didáctica y perspectiva contemporánea en didáctica. En ambas se encuentran unidades de

registro que solo corresponden a las secciones de los programas, ya antes mencionadas.

En la primera de las conexiones de la red semántica que hace referencia a la categoría *perspectiva clásica de la didáctica*, se identificaron doce registros, como se ilustra en la figura 2.

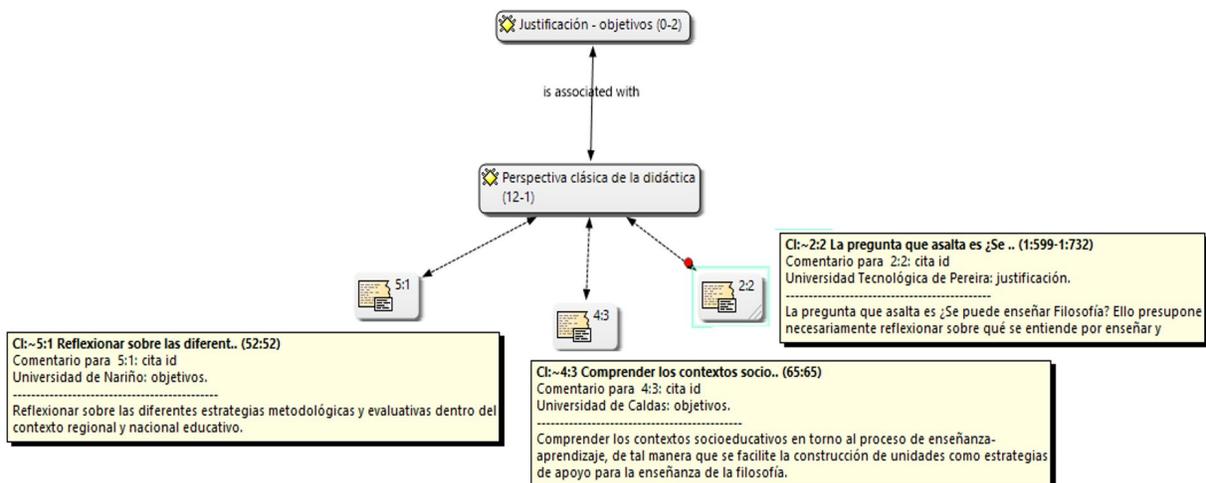


Figura 3. Citaciones relacionadas con conceptos expuestos por la perspectiva clásica de la didáctica

Fuente: elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti.

Los elementos asociados a esta red y que corresponden a la *perspectiva clásica de la didáctica* contienen ocho registros y ellos, a su vez, aparecen dentro de los currículos y programas de cuatro de las universidades: U2, U3, U4 y U5. La U2, por ejemplo, contempla como objetivo: “Dotar al estudiante de elementos conceptuales y *herramientas* didácticas que le permitan formular *metodologías* de clase afines a la naturaleza de la Filosofía”. De igual forma lo establece la U3 cuando expresa: “Promover la discusión sobre los *métodos* y prácticas utilizadas en la enseñanza de la filosofía”. Para el caso de la U4 se habla de “aplicar *estrategias* y *técnicas* de evaluación que favorezcan el aprendizaje significativo de la filosofía”. Por último, en la U5 se busca “reflexionar sobre las diferentes estrategias metodológicas y evaluativas dentro del contexto regional y nacional educativo”.

Como se observa, la intencionalidad semántica de los registros refleja el uso de estrategias, metodologías, técnicas y prácticas; tendencia que refleja un modelo tecnificador de la didáctica en el que se busca acoplar las prácticas educativas a un concierto de propuestas metodológicas. Esta visión no está muy lejos de lo que expresa Cerletti (2008), cuando alude a las necesidades académicas imperantes de los futuros docentes en cualquier área del conocimiento, pues “hay una demanda usual hacia la formación docente –por cierto común a casi todas las disciplinas– que podría graficarse, de manera simplificada, en algunos tópicos: necesito *herramientas* para dar clase, quiero instrumentos para poder enseñar” (p. 3).

Esta perspectiva ajustada a una visión normativa de la didáctica (Comenio, 1998), deja ver las limitaciones conceptuales que muchos docentes en ejercicio poseen en torno a este mismo concepto. Lo anterior se sustenta en prácticas investigativas como la hecha por Miranda y Badillo (2006), quienes indagaron a un grupo de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, por los fundamentos de conceptos como *pedagogía* y *didáctica*. En una de sus preguntas se quiso saber si los maestros pensaban que la didáctica no se reduce a un conjunto de

algoritmos. Gran parte de las respuestas indicaron lo contrario de la afirmación; es decir, algunos maestros sí consideraban la didáctica como un saber meramente instrumental.

En ese sentido, este primer acercamiento sugiere una interpretación que somete algunas intenciones discursivas de los programas académicos en didáctica de la filosofía, a la construcción de prácticas centradas en la aplicación de métodos y estrategias prediseñadas, visión clásica de la didáctica.

Ahora bien, un segundo aspecto abordado en los registros identificados bajo esta misma categoría desarrollada corresponde a la *noción de enseñanza*. La didáctica ha ampliado su definición conceptual y, por ende, su campo de estudio, situando aspectos de orden cognitivo como el aprendizaje y la formación del pensamiento crítico (Navarra, 2001; Zambrano, 2005; Vasco, 2008; Tamayo, 2014). De esta forma, no sería posible establecer prácticas propicias de enseñanza, si antes no hay un conocimiento previo en torno a las formas de aprendizaje de los alumnos, dando lugar a un engranaje completo del proceso didáctico (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015).

En los programas de estudio, muy contrario a lo planteado, se identifican siete registros en donde se alude de manera unilateral a la noción de enseñanza. Tres son las universidades en donde se halló algún tipo de evidencia al respecto: U1, U2, U3. Así, dando lugar a una muestra de lo anterior, la U1 en su justificación expresa: “Se piensa en todo caso, como un punto de partida para un abordaje, en clave filosófica, del saber y las prácticas pedagógicas y de la problematización de la enseñanza de la filosofía”. Bajo las mismas condiciones se expone, como uno de sus objetivos, “abordar la relación entre enseñanza y filosofía”. En la U2, se encuentra que uno de los planteamientos en su justificación gira en torno a “La pregunta que asalta es ¿Se puede enseñar Filosofía? Ello presupone necesariamente reflexionar sobre qué se entiende por enseñar...”. Ya en uno de sus objetivos se plantea “formular microclases donde el estudiante realice propuestas didácticas para la enseñanza de la Filosofía”. Por último, la U3 entre sus objetivos establece: “Orientar

los procesos de formación de los estudiantes de la licenciatura en filosofía, con miras a reflexionar sobre las propuestas contemporáneas en didáctica y metódicas que pueden ser aplicadas a la enseñanza de la filosofía en nuestro medio”.

En cada una de las unidades de registros analizadas, se identifican intencionalidades que se constituyen a partir del concepto de *enseñanza*; ya sea desde la problematización con la filosofía o a partir de la implementación de estrategias metodológicas. Sin embargo, no hay un intento por abordar la noción de *aprendizaje* de manera consciente y explícita. En este sentido, dichos objetivos sugieren una visión instrumental; pues, como lo plantea Kohan (2011), la problematización en la didáctica de la filosofía implicaría asociar conceptos como *enseñanza* y *aprendizaje*, esto para evitar posturas y prácticas que se centren en lo instrumental.

Esta manera de situar la didáctica, desde el discurso escrito, atendería también a la visión con respecto a la forma en que se relaciona este concepto con la pedagogía. Tradicionalmente se ha asociado a la didáctica como un saber derivado de la pedagogía que responde a la pregunta por el cómo (Tamayo, 2014). De allí que en muchas oportunidades se asocie un poco más en los discursos educativos el concepto de *enseñanza*, que la misma noción de *aprendizaje*. Esta interpretación no sugiere directamente que en los programas pueda haber un desconocimiento de la didáctica como ciencia, pero pueden existir confusiones o posturas que la sitúan dentro de los ámbitos de estudio de la pedagogía.

Un buen ejemplo que refuerza esta interpretación lo da el siguiente registro identificado en la justificación del programa de la U3. Este dice:

El enfoque del presente curso busca armonizar las propuestas de la formación filosófica en la educación inicial con las aspiraciones sociales y culturales en torno a las humanidades y su papel formativo, además, busca construir una didáctica de la filosofía a partir del diálogo que ésta sostiene con la pedagogía y no en las concepciones psicológicas sobre la infancia y la adolescencia exclusivamente. (Universidad de Antioquia, 2017, p 1)

Aquí se presenta un elemento coyuntural que desborda los fundamentos epistemológicos de la didáctica. Se habla de armonizar las propuestas filosóficas de formación junto con las aspiraciones sociales y culturales que se tienen desde las humanidades. Este planteamiento busca configurar las finalidades formativas que respondan a la pregunta: ¿Qué tipo de ser humano deseamos para la sociedad? Para un teórico como Zambrano (2016) estos interrogantes implican pensar los propósitos propuestos para la educación, lo cual supone, a su vez, abordar un sector importante en el campo de estudio de la pedagogía, pues para este, “la pedagogía es la reflexión del acto de educar” (p. 9). En Tamayo (2014) las reflexiones que se llevan a cabo en los procesos formativos en educación se fundamentan en la esfera de la pedagogía, dado que su objeto de estudio es precisamente la formación humana.

En este sentido, en este registro se puede identificar un matiz muy cercano al ámbito pedagógico, perspectiva que daría lugar a un distanciamiento en torno a propuestas contemporáneas desde el enfoque didáctico.

A manera de síntesis del análisis desarrollado bajo la categoría: perspectiva clásica en didáctica. Se puede establecer que hay un número de registros significativos que fundamentan una manera de ver la didáctica con un sentido clásico. Lo anterior dado que en el discurso escrito se reiteran conceptos como estrategias, metodologías, herramientas y enseñanza, y que son propios de una concepción instrumentalista que arraiga las prácticas educativas desde un sentido unilateral, excluyendo procesos cognitivos que se abren desde la esfera del aprendizaje. De igual forma, se aprecia que en algunos registros existen ciertos elementos asociados al componente pedagógico, pues se asumen reflexiones encaminadas a buscar los fines que se pretenden alcanzar con la educación desde la sociedad y la filosofía.

Ahora bien, en una segunda categoría de análisis de los programas se identificaron algunos elementos que son propios de una *didáctica contemporánea*, como: *el aprendizaje, el pensamiento crítico y la*

distinción entre teoría y práctica. Así, se halla cinco registros en donde se puede presentar alguna de estas caracterizaciones.

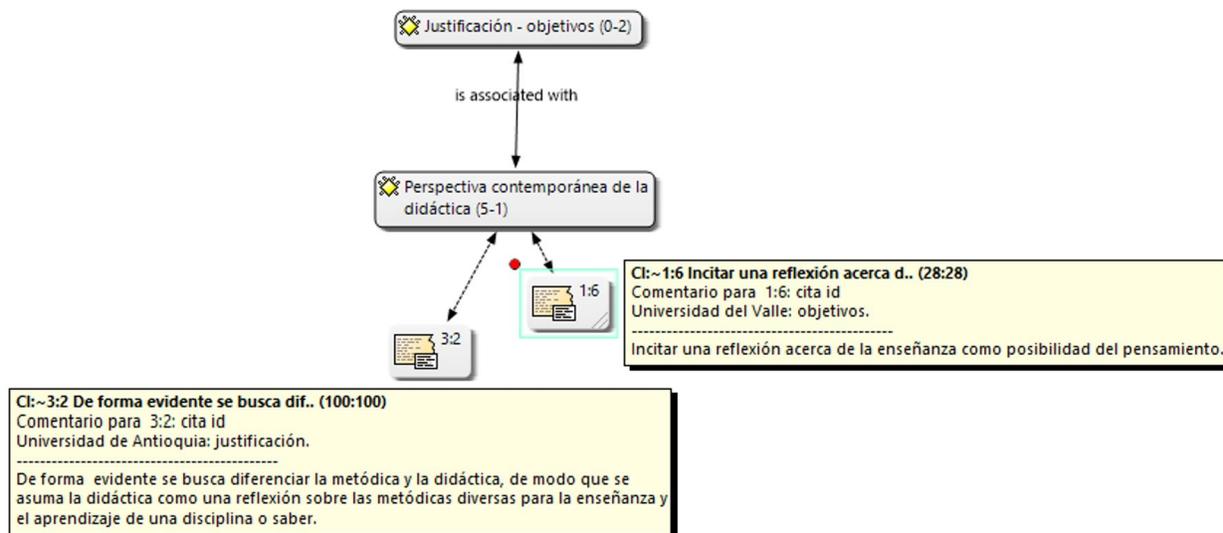


Figura 4. Citaciones relacionadas con conceptos expuestos por la perspectiva contemporánea de la didáctica

Fuente: elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti.

Un primer elemento que se destaca dentro de las unidades de registro es la posibilidad de incitar al *pensamiento crítico*. El desarrollo de este elemento es imprescindible en la escuela, de allí que cada área del conocimiento debe procurar su potencialización en quienes están en medio del proceso educativo. En el caso de la filosofía, por su condición inherente al análisis y la reflexión, tiene como deber exigir una formación direccionada al razonamiento crítico de los hechos, deber que implica vincular en los programas de didáctica intencionalidades que estén acordes al desarrollo del pensamiento. Así, en estos mismos, solo se identificó un registro bajo estas connotaciones en la U1, este versa: “Incitar una reflexión acerca de la enseñanza como posibilidad del pensamiento”. La configuración semántica del registro busca establecer una actividad reflexiva que permita, a través de la enseñanza, impulsar prácticas transformadoras del pensar.

Como se evidencia, hay una carencia en las intencionalidades discursivas de los programas en didáctica por atender de manera explícita uno de

los objetivos de la formación filosófica: el pensar. Para Boavida (2006), los conceptos filosóficos no tienen en sí mismos un poder problematizador que pueda llevar al límite el pensamiento, de allí que se requiera y se justifique una didáctica específica de la filosofía que permita recrear dichas problemáticas en razón de esta finalidad. Por su parte, teóricos como Bondy (1967), Gómez (2003) y Cerletti (2008) entienden que las prácticas educativas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía deben romper los límites impuestos por las barreras sociales y culturales, teniendo como punto de referencia la práctica del filosofar. Entendiendo esta última como el cuestionamiento constante que lleva a asumir una forma de pensar. Así las cosas, este tipo de propuestas están en consonancia con lo que Tamayo, Zona y Loaiza (2015) proponen en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de cualquier disciplina; y con lo que Tamayo (2014) plantea como objeto de estudio de las didácticas específicas: formar en pensamiento crítico.

En consecuencia, los programas de estudio en didáctica específica de la filosofía deben procurar emprender acciones direccionadas a la construcción de prácticas educativas que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico, pues no es suficiente con el manejo conceptual de una historia filosófica. Se deben problematizar los conceptos y hacer que estos puedan llegar al límite de la pregunta. De esta forma, una didáctica específica de la filosofía puede legitimarse en sus condiciones y en su propio objeto de estudio.

Ahora bien, una segunda línea de análisis que se propone bajo esta categoría viene determinada por la distinción que se hace entre *teoría y práctica en la didáctica*. Si bien es cierto que este planteamiento no se esboza dentro de las líneas generales del marco teórico como un elemento perteneciente a la visión contemporánea de la didáctica, su señalamiento es interesante en tanto que podría vislumbrar una superación de las concepciones y prácticas educativas que ven en la didáctica un elemento metodológico.

Tres son las universidades que junto con sus registros albergan alguna de estas caracterizaciones: a) la U2 propone en uno de sus objetivos: “Dotar al estudiante de elementos conceptuales y herramientas didácticas que le permitan formular metodologías de clase afines a la naturaleza de la Filosofía y al contexto al cual se dirige el proceso de enseñanza/aprendizaje”; b) la U3 pretende “de forma evidente [...] diferenciar la metódica y la didáctica, de modo que se asuma la didáctica como una reflexión sobre las metódicas diversas para la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina o saber”; y c) la U4 establece: “Distinguir los elementos teóricos y prácticos que intervienen en el acto didáctico como unidad del proceso de enseñanza/aprendizaje para la construcción del conocimiento filosófico en el sujeto”. Cada registro, como se constata, sugiere una intención por delimitar el campo teórico y práctico de la didáctica; ya sea en la construcción de unidades didácticas o en la elección de estrategias metodológicas apropiadas para el proceso educativo.

Desde los planteamientos conceptuales ya se han establecido los fundamentos sobre los que se debe constituir el objeto de estudio de la didáctica. Elementos como la enseñanza, el aprendizaje, el pensamiento crítico y la metacognición son de necesaria reflexión para su implementación en la práctica escolar. De allí que, si estos elementos son analizados desde un componente teórico, podría ampliarse la concepción de una didáctica que ha estado amparada en un interrogante: el cómo.

Cabe destacar que en los programas se debería precisar los supuestos sobre los que se fundamenta la teoría de la didáctica, de tal manera que hubiese aún mayor claridad en torno a qué variables se tienen por importantes cuando se pretenden construir unidades didácticas o estrategias metodológicas.

Un último aspecto por reseñar en la categoría que se desarrolla se relaciona con uno de los análisis hechos en la categorización anterior: los conceptos de *enseñanza y aprendizaje*. A pesar de que existe un número importante de registros en donde se asocia la didáctica a la noción de enseñanza, también lo es que hay intenciones discursivas, en menor proporción, en donde se configura la dualidad del proceso vinculando el *aprendizaje*. Cuatro son los registros que albergan estas intencionalidades, ya tres de ellos son los que se han presentado anteriormente. Un cuarto registro lo presenta la U4 cuando indica: “Aplicar estrategias y técnicas de evaluación que favorezcan el aprendizaje significativo de la filosofía”.

Dentro del discurso escrito de los programas de estudio debería existir una intención por relacionar de forma constante las nociones de *enseñanza y aprendizaje*. Así, se configuraría el acto educativo en el que se comprende las dinámicas divergentes en los aprendizajes de los alumnos, previo a la conformación de las formas en que se podrían hacer las intervenciones sobre la práctica de la enseñanza. Este movimiento singular, acogido bajo el nombre de *didáctica*, proporcionaría los fundamentos necesarios para afianzar el desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico.

Así pues, la identificación de algunos registros bajo ciertos matices contemporáneos de la didáctica permitiría pensar que en los discursos escritos de los programas se están brindando cambios en algunas concepciones sobre este concepto, a pesar de que predominan ciertas nociones clásicas que hacen ver de esta un medio para la consecución de un fin. De esta forma, elementos como el aprendizaje y el pensamiento crítico deben fortalecerse dentro del hilo discursivo y la práctica, además de otras nociones igualmente importantes como *metacognición, emociones y representaciones* (Tamayo, 2014); para que se pueda puntualizar los problemas y fortalezas que se presentan en la especificidad de la enseñanza/aprendizaje de la filosofía.

Conclusiones

En la presentación de los análisis que se hicieron sobre los programas de estudio se resaltan algunas tendencias en torno a una visión clásica de la didáctica. Conceptos como *estrategias, metodologías y enseñanza* predominan en el marco de las intenciones discursivas de estos programas, hecho que llevaría a interpretar la existencia de posibles formas de concebir el proceso educativo de manera unilateral; es decir, bajo un enfoque en el que predomina las prácticas activas del docente sin contar las particularidades que se dinamizan en los aprendizajes de los alumnos. En ese sentido, fueron pocos los registros que se identificaron con la intención de establecer el concepto de aprendizaje como aspecto relevante en medio del proceso educativo.

Por su parte, también se hallaron intenciones discursivas acordes a los elementos que configuran el objeto de estudio de la pedagogía, pues se atiende a reflexiones encaminadas a encontrar los fines que tendría la educación en la escuela y desde el área de filosofía.

Asimismo, se resalta la existencia de solo algunos elementos encontrados que proveen al discurso de los programas una caracterización más contemporánea de la didáctica. Ideas como la distinción entre teoría y práctica en el componente didáctico y el pensamiento crítico, podrían contribuir a una

ampliación de las perspectivas epistemológicas que se tienen sobre esta disciplina.

Así las cosas, en los programas de estudio de la cátedra en didáctica de la filosofía impera la idea de abordar estrategias metodológicas que permitan el conocimiento y la práctica de la enseñanza; de hecho, no se reconocen con amplitud elementos que son también importantes para el proceso educativo y que se posicionan desde el mismo discurso contemporáneo de la didáctica. Este panorama sugiere que desde la didáctica de la filosofía deban profundizarse aspectos como el aprendizaje, la metacognición y el mismo pensamiento crítico, con el fin de consolidar la formación de futuros maestros y constituir una estructura epistemológica apropiada a una didáctica específica de la filosofía.

En este sentido, se requieren estudios que permitan evaluar el desarrollo epistémico de esta didáctica específica a partir de los componentes contemporáneos que la caracterizan. También, se deben abordar investigaciones en las cuales se pueda identificar potenciales relaciones entre los planteamientos escritos y los acontecimientos en el aula de clase, esto permitiría conocer la coherencia entre las estructuras teóricas y el desempeño de las prácticas en clase en la asignatura didáctica de la filosofía.

Referencias

- Aduriz-Bravo, A. (2000). La didáctica de las ciencias como disciplina. *Enseñanza*, 17(18), 61-74.
- Araya, D. (2003). *Didáctica de la filosofía*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas: referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Díada.
- Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 205-226.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bondy, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Arisca.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Ed. Aique.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.
- De Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- De Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- García, A. C. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19.
- Gómez, A. (2006). ¿... Enseñar filosofía? Universidad del Valle.
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro.
- Kohan, W. (2011). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>
- Martens, E. (1983). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Valencia: Universitat de València.
- Mercant, S. (1986). Tendencias actuales de la didáctica de la Filosofía. *Taula: Quaderns de Pensament*, 6, 141-146.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá. <https://www.mineduccion.gov.co/>
- Miranda, R. y Badillo, R. (2006). Concepciones sobre pedagogía y didáctica de un grupo de docentes. Informe de investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 127-137.
- Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 25-60). Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- Osorio, A. (2006). *Filosofía, filosofía de la educación y didáctica de la filosofía*. Universidad de Caldas.
- Oviedo, D. y Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.
- Perelló, J. (2008). Didáctica de la Filosofía. *Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 4, 155-210.
- Pineda, D. (2012). Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas Philosophica*, 29(59), 139-159.
- Ruggiero, G. (2012). La formación de los profesores de filosofía u la paradoja del “giro filosófico”. *Educación en Revista*, 46, 99-112.
- Ruiz, F. (2006). Ideas de ciencia y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 119-130.
- Ruiz, F. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 41-60.
- Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 36, 25-45. <https://doi.org/10.17227/01203916.4686>
- Tamayo, O. y Orrego, M. (2003). *Caracterización general de la didáctica. Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia*. Cade, Universidad de Caldas.
- Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Universidad de Antioquia. (2017). *Programa del curso Didáctica II Filosofía*.
- Vasco, C. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. En G. H. Vásquez (ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 99-127). Editorial Trotta.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, relaciones, tensiones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61.

Problem-based learning **para la enseñanza universitaria** **de la Filosofía Medieval**

Problem-Based Learning for the Teaching of Medieval Philosophy in University Teaching

Problem-based learning para o ensino universitário de filosofia medieval

Daniel González-García* <https://orcid.org/0000-0002-8029-7697>



Para citar este artículo

González-García, D. Problem-based learning para la enseñanza universitaria de la Filosofía Medieval. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11907>

Artículo recibido
15•06•2020

Artículo aprobado
26•01•2021

* Doctor en Filosofía de la Ciencia, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de la Universidad del Valle (Cali, Colombia).
Correo: daniel.gonzalez.garcia@correounivalle.edu.co

Resumen

A partir de una reflexión sobre sus circunstancias en Hispanoamérica, este artículo de investigación sugiere que el conocimiento y la práctica científica regionales acerca del pensamiento medieval podrían beneficiarse de una enseñanza basada en problemas (*Problem-based learning*). Tras la presentación y análisis de una experiencia didáctica diseñada para estudiantes de pregrado en Filosofía en una universidad pública colombiana, se caracterizan las posibles ventajas formativas, disciplinares, técnicas y profesionales que este enfoque pedagógico puede aportar al estudio de la especialidad, dentro de contextos culturales y geográficos semejantes. Entre ellas, destaca una mayor integración entre un abordaje científico del objeto de los Estudios Medievales y los nuevos requerimientos pedagógicos centrados en competencias.

Palabras clave

innovación pedagógica; enseñanza de la filosofía; aprendizaje basado en problemas; educación basada en competencias; educación universitaria en América Latina

Abstract

After examining their regional circumstances in Hispanic America, this research paper suggests that a Problem-based Learning (PBL) instruction can improve the knowledge and scientific practices about medieval thought within the region. A PBL didactical experience designed for BA students at a public Colombian University is presented and analysed as a means of characterizing the disciplinary, technical and professional advantages that could arise from the adoption of such a model in similar cultural and geographical contexts. Remarkable among these gains is a greater integration between a scientific approach to the object of Medieval Studies and the new pedagogical requirements focused on competencies.

Keywords

teaching method innovations; philosophy education; problem-based learning; competency based teaching; higher education in Latin America

Resumo

Após examinar as suas circunstâncias regionais na América Hispânica, este artigo de pesquisa sugere que uma instrução de Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-based Learning*) pode melhorar o conhecimento e as práticas científicas sobre o pensamento medieval na região. Uma experiência didática pbl projetada para estudantes de graduação em uma universidade pública colombiana é apresentada e analisada como um meio de caracterizar as vantagens disciplinares, técnicas e profissionais que poderiam surgir da adoção desse modelo em contextos culturais e geográficos semelhantes. Dentre elas, destaca-se uma maior integração da abordagem científica do objeto dos Estudos Medievais com as novas exigências pedagógicas voltadas para as competências.

Palavras chave

inovação pedagógica; ensino de filosofia; aprendizagem baseada em problemas; educação baseada em competências; educação universitária na América Latina

La Filosofía Medieval en el ejercicio profesional de los filósofos hispanoamericanos

Antecedentes

Como ya lo evidenciara D'Amico (2015), aunque en la América hispana los estudios sobre el pensamiento medieval han reseguido el desarrollo de esos mismos trabajos en Europa, están no obstante sujetos a algunas peculiaridades que derivan, entre otras causas, de la lejanía física de los materiales manuscritos y de cierta deficiencia en las técnicas necesarias para analizarlos con éxito. Tras sortear el desdén de los ilustrados y positivistas que pugnaron por adueñarse de las políticas educativas durante el primer siglo de las repúblicas americanas, el resurgimiento de la atención universitaria a las ideas del Medievo estuvo atado en estas latitudes al interés decimonónico por la filosofía tomista, desde una posición militante, mayoritariamente clerical, y encaminada a prolongar o actualizar el pensamiento del Aquinate, a raíz de la encíclica *Æterni Patris*. Sólo de manera muy lenta y tras sobreponerse a otras agendas teóricas y políticas, las más importantes facultades de la zona vieron nacer grupos de investigación académica para esta especialidad desde mediados del siglo xx. Numerosos esfuerzos traductológicos ampliaron, a su tiempo, el espectro de pensadores y obras examinados por los estudiosos; y el desarrollo de la disciplina parecería estar completo tras la institucionalización de tales preocupaciones en los centros y equipos de trabajo que, por al menos cincuenta años, se han ocupado de transmitirlos a las nuevas generaciones, tanto en instituciones públicas como en las confesionales.

Pero más allá de esa aparente normalidad científica que hoy permite a los medievalistas de la región interactuar en pie de igualdad con los grandes polos europeos replicando los programas y métodos de investigación usuales en el campo, es bien cierto que en Hispanoamérica la Filosofía Medieval tiende a empatarse aún con otra clase de inquietudes; y que suele ser estudiada en función de sus derivaciones o reinterpretaciones, por ejemplo a partir de sus

consecuencias en la escolástica de las universidades virreinales de México y Lima, o en diálogo con autores y contextos posteriores y más conocidos por los docentes de la zona. Si bien tales proyectos tienen gran valor intrínseco y permiten comprensiones alternativas del Medievo, absorben a tal punto el interés de los profesores hispanoamericanos que un buen número de ellos sigue abocado a conocerlo y explicarlo desde una instrumentalización que lastimosamente descentra su conocimiento a partir de bases estrictamente técnicas y conceptuales.

La esperanza en que las ideas medievales revistan utilidad hermenéutica para filosofemas remotos (Saranyana, 2004), o su incorporación en programas especulativos encaminados a responder preguntas acuciantes en estos contextos –sobre todo las de corte político y moral– son acaso residuos del cuestionado comienzo de los trabajos filosóficos en la región, y dan cierto tinte apologetico a una actividad que no parece tener un acomodo fácil en este ambiente intelectual. A medio camino entre una *apropiación vital* y la tropicalización de su estudio (D'Amico, 2015), tales visiones sobre el saber de la época reproducen en los estudios medievales ese *originalismo* que Gutiérrez-Girardot (2002) adscribía al tratamiento hispanoamericano de la Filosofía en general, y los hace avanzar en contravía de un tratamiento exclusivamente técnico de sus objetos y problemas.

Un panorama de la Filosofía Medieval en el currículo formativo

En los escenarios menos favorables, la investigación y enseñanza del pensamiento medieval de hecho parece una estación forzada en un camino que contempla la Historia de la Filosofía como un esquema organizativo y causalmente conectado donde la relevancia de lo pasado consiste apenas en haber condicionado lo actual. Una revisión sumaria de los programas de estudio en las más importantes universidades de la zona, accesibles en distintos sitios web institucionales, permite constatar que gran parte de los currículos actuales acogen implícitamente la vigencia de tales perspectivas, revelando

que o bien el conocimiento del Medioevo filosófico acusa un profundo rezago fuera de unos cuantos centros, o bien que los logros teóricos alcanzados como resultado de la investigación científica no consiguen una transmisión suficiente en los programas formativos y las lecciones en el aula.

Situada típicamente en los primeros semestres universitarios, la instrucción en Filosofía Medieval suele limitarse en la región a una revisión estandarizada de los autores y tópicos más famosos (Covarrubias, 2012), excepcionalmente desde marcos historiográficos recientes como la visión multicultural favorecida por De Libera (Castello, 2016), pero aceptando todavía en la mayoría de los casos la vieja división entre Patrística y Escolástica, que incluso llega a hacerse sinónimo de la materia misma en la Universidad del Cauca (2013). En todo caso, no resulta insólito que en los planes de estudio y clase de la zona todavía se caracterice al Medioevo como una época marcada por la “tensión entre razón y fe, o filosofía y religión” (Redondo, 2018, p. 2); y que se empleen, así sea con valor didáctico, categorías como la de *averroísmo latino* (Pierantoni y Chávez, 2014) que han sido bastante cuestionadas por la historiografía más reciente (Marenbon, 2007).

A esas concepciones inadecuadas se añaden en el aula el frecuente recurso a historias y manuales anticuados (Bréhier, Copleston, Fraile, o el infaltable Gilson); y, en general, un muy escaso contacto con los artículos académicos donde tienen lugar las discusiones más recientes sobre los temas expuestos en los cursos. Común a otros campos del saber universitario y parcialmente imputable a una pobre *alfabetización académica* de estudiantes y profesores (Carlino, 2003), esa dificultad se aúna a factores más estructurales de la formación universitaria contemporánea que impactan decididamente en la posibilidad de ejercer el estudio de la Filosofía Medieval como un trabajo intelectual meritorio de suyo y sujeto a sus propias reglas disciplinares: preñada de motivos ideológicos, la debilidad en el conocimiento del latín limita, por ejemplo, la absorción de nuevos contenidos, en la medida en que aumenta la dependencia de traducciones a veces

centenarias; pero también la viabilidad de emprender indagaciones que aprovechen de lo ya recibido, vista la imposibilidad de los alumnos para ampliar por cuenta propia sus conocimientos y lecturas en fuentes directas de la época. Salvo notorias excepciones, principalmente en Argentina, puede decirse por todo ello que el entrenamiento universitario en Filosofía Medieval no escapa a aquella pobreza técnica que Rossi (1968) consideraba hace medio siglo como el “denominador común de la reflexión filosófica hispanoamericana” (p. iv).

Retos para la Filosofía Medieval como disciplina universitaria en Hispanoamérica

Fortalecer la percepción de que el estudio del Medioevo es una tarea de la profesión filosófica por derecho propio –y no un mero componente formativo ni un subsidio para interpretar los pensamientos más modernos– demandaría de sus cultores hispanoamericanos la transmisión de contenidos científicos rigurosamente construidos y actualizados, pero sobre todo de los métodos que capaciten a sus aprendices para tomar gradualmente el relevo en esa labor científica. La presencia a largo plazo de esta disciplina en la región como un área relevante de estudio universitario exige por lo menos estas dos condiciones, que sin embargo están lejos de la realidad de las aulas, incluso si en unos pocos centros de investigación el conocimiento del Medioevo filosófico goza de cierta solvencia.

La posición curricular de la asignatura, la escasa carga horaria asignada a su estudio en los programas de pregrado o la inmadurez intelectual del auditorio suelen aducirse como las principales limitantes para pretender un entrenamiento más profundo (Priani, 2018), pero se trata de las condiciones inescapables desde las cuales habrá de construirse toda iniciativa que potencie el surgimiento de nuevos medievalistas en nuestro espacio geográfico. Por otra parte, la reciente reconceptualización oficial de la enseñanza universitaria a partir de modelos centrados en las *competencias* y no en los contenidos, aunada al auge de visiones pedagógicas que privilegian la experiencia escolar del estudiante por sobre el conocimiento

de los objetos, entraña desafíos adicionales al modo usual de transmitir la Filosofía Medieval y generar interés en su exploración por parte de las nuevas generaciones.

Bien afrontadas, estas condiciones suponen sin embargo una oportunidad para superar las deficiencias técnicas del medievalismo hispanoamericano, y podrían favorecer la profesionalización de futuros profesores e investigadores de esta disciplina. Si ante esas necesidades ineludibles la formación universitaria en el área aprovecha las nuevas posibilidades didácticas como lo hace ya con otras innovaciones tecnológicas, acaso consiga superar el aspecto anquilosado y repetitivo de los currículos o la estandarización de sus contenidos en el salón de clases, principales estorbos para expandir o consolidar las preocupaciones teóricas de los noveles filósofos y alentar su vocación como medievalistas.

Y es que más que como un quehacer científico ocupado de plantear y resolver cuestiones intelectuales aún inexploradas, la enseñanza de la Filosofía Medieval en la región lleva a pensar y valorar esta disciplina como un saber minoritario, derivativo y no siempre interesante, cuyas agendas de investigación están diseñadas siempre en otra parte y para propósitos teóricos e históricos que por principio son ajenos a quienes están obligados a estudiarla. El remedio a este hecho no parece provenir, sin embargo, de un chovinismo adaptativo empeñado en entender *lo medieval* desde la circunstancia y los horizontes americanos: medir la relevancia o el interés de un asunto científico en función de su inmediata relación con el contexto de los investigadores o sus públicos es tan perjudicial para una disciplina académica como olvidarse de que los conocimientos transmitidos han de posibilitar también el ejercicio eficiente y conceptualmente riguroso de la profesión con independencia del contexto geográfico, en el marco de una comunidad científica internacional que se articula en torno a los métodos y a los temas investigados.

Las experiencias y estrategias formativas de saberes que en el pasado enfrentaron disyuntivas semejantes, pero superaron la brecha entre un estado

avanzado del conocimiento y una transmisión efectiva de éste en las aulas universitarias, pueden resultar ilustrativas sobre cómo evitar esos escollos. Aun a título experimental, dichos precedentes necesitarían ser evaluados como medios para integrar mejor los resultados científicos conocidos, las condiciones reales de la práctica investigativa, y la preparación de los futuros medievalistas hispanoamericanos a partir de una transmisión de contenidos más efectiva, pero sobre todo por la adquisición en el aula de las técnicas pertinentes al ejercicio de esa profesión como un quehacer académico. Con ese objetivo a la vista, el presente artículo examina la plausibilidad del modelo de aprendizaje basado en problemas (*Problem-based learning*) como una alternativa didáctica para la formación universitaria en Filosofía Medieval en el ámbito hispanoamericano. A partir de los resultados de esa experiencia de enseñanza, se reflexiona sobre cómo ese modelo perfeccionaría y tecnificaría la formación de este campo del quehacer académico en la región.

Caracterización general del modelo didáctico PBL

El *Problem-based learning* (PBL), o aprendizaje basado en problemas (ABP), es un enfoque pedagógico derivado de los trabajos que Barrows, Tamblyn y otros emprendieron a mediados de la década de los sesenta para mejorar la educación médica, que por entonces atravesaba dificultades afines a las ya descritas, principalmente un distanciamiento entre la formación en el aula y las condiciones cotidianas de la práctica clínica (Gallagher, 1997). Muy socorrido desde entonces en la enseñanza de la Medicina, se ha aplicado con éxito en la educación básica o K-12 en países asiáticos con alto logro escolar (Peen y Arshad, 2014). Su introducción en Hispanoamérica suele acompañar al *International Baccalaureate*, que privilegia en su currículo las aproximaciones constructivistas y basadas en la investigación (Li, 2012). Todavía se emplea muy poco en las universidades de Hispanoamérica, y prácticamente nunca para la enseñanza de la Filosofía en el nivel universitario.

El enfoque PBL se fundamenta en el planteamiento reiterado de interrogantes (*inquiries*) suscitadas por un objeto detonador (*trigger*) que a menudo toma la forma de un caso o situación para el estudio. Dicho precursor presenta al estudiante apenas una dificultad difusa o *débilmente estructurada* (*ill-structured*) que espera desatar su curiosidad sin restringir de antemano el tema o el resultado del trabajo (Gallagher, 2009). Durante el proceso, los alumnos adquieren tanto las habilidades como los conceptos disciplinares que les permiten relacionar de modo relevante las inquietudes investigativas entre sí y con la evidencia, quedando en capacidad de integrar a ese núcleo adquirido la nueva información a medida que ésta se necesita o aparece, incluso después de completado el tiempo asignado al aprendizaje de la materia en el currículo escolar.

Semejante flexibilidad instruccional –favorable al desarrollo de la creatividad, el autodidactismo y el pensamiento crítico– demanda por contraparte un instructor o equipo docente con amplia disponibilidad para guiar y acompañar a los aprendices; un cambio en la valoración del oficio del profesor (que pasa de proveedor a árbitro o garante de la información); y, en general, una mayor apertura hacia la aparición de conocimientos que podrían exceder la planeación estricta de lecciones según los modelos habituales. La pericia del instructor en el campo de intereses explorado por los estudiantes es asimismo un factor indispensable de este modelo, pues constituye el límite más robusto frente a la arbitrariedad de las ideas construidas por el estudiante, y permite lidiar de modo seguro con la gran variabilidad del proceso didáctico (Gallagher, 2009; Williams, 2012; Leary, Walker, Shelton y Fitt, 2015).

Aunque una interpretación negligente de PBL podría deducir que el maestro resulta fútil ante la creciente autonomía educativa posibilitada por el modelo y la amplísima disponibilidad de recursos informativos que potencialmente exceden el saber de cualquier docente concreto, este último tiene en realidad un papel más activo que en el aula tradicional, y si bien queda *descentrado* como fuente del saber adquirido por los alumnos (McCaughan,

2015), siguen siendo exclusivamente suyos el dominio de los elementos estructurales del curso, la definición de los objetivos, el diseño de las unidades didácticas, la anticipación de las rutas seguidas por los discentes, y la continua vigilancia y diálogo con estos para enfocar sus preocupaciones o acrecentar sus competencias metacognitivas o heurísticas (Goh, 2012).

Como puede inferirse de lo dicho, el funcionamiento óptimo de PBL ocurre entonces en tutorías para pequeños grupos culturalmente homogéneos, cognoscitivamente maduros, ampliamente informados y susceptibles de un estrecho seguimiento didáctico. ¿Conviene, entonces, a las circunstancias de enseñanza de la Filosofía Medieval detalladas arriba? ¿Es viable en un contexto donde el grueso de la educación superior en Filosofía depende de universidades públicas en condiciones casi opuestas a estas ideales? ¿Qué beneficios potenciales aportaría una instrucción PBL a la formación de futuros investigadores de la Edad Media? Para contribuir al análisis de tales cuestiones, se detallan enseguida el modo, la dinámica y los resultados de un curso que ha ensayado la implementación de ese enfoque para la enseñanza de la Filosofía Medieval en un ambiente universitario típico de Hispanoamérica.

Un curso experimental PBL de introducción a la Filosofía Medieval

Contexto instruccional y demográfico de los participantes

Situada en el segundo semestre de los programas de Licenciatura y Profesional en Filosofía de la Universidad del Valle en Cali, Colombia, la Introducción a la Filosofía Medieval es un curso obligatorio en la formación de profesionales y licenciados en Filosofía. Tiene una carga horaria de tres horas semanales durante un período que normalmente se extiende por 16 semanas. En vistas de un modelo de flexibilidad curricular adoptado por el Departamento de Filosofía en esa institución, su seguimiento no supone continuidad alguna con cursos previos ni posteriores; es decir, no existe un

conocimiento previo que el estudiante deba acreditar antes de incorporarse al curso de esta materia.

Durante el último lustro, la asignatura ha recibido un promedio de 80 estudiantes por año. Las estadísticas demográficas ofrecidas por la propia Universidad del Valle (2017) para su población general son también representativas del perfil de los alumnos de esa clase: estos provienen mayoritariamente del suroccidente colombiano, sobre todo de los departamentos de Valle del Cauca, Cauca, Nariño y Huila. Un tercio de ellos se identifica como indígena o afrodescendiente. Hasta un 90 % reside en viviendas de los tres estratos menos favorecidos de la pirámide socioeconómica oficial. Unos siete de cada diez tienen acceso domiciliario a un computador con internet, y provienen de hogares donde sólo un 14 % de sus padres cuenta con estudios universitarios.

En los años 2017 a 2019, la usualmente numerosa cohorte se dividió en dos grupos de aproximadamente 40 estudiantes, cada uno a cargo de un profesor definitivo con experiencia mínima de una década en la docencia universitaria. Durante el segundo semestre de 2018 (agosto de ese año a mayo del año siguiente, un período anómalo en duración por circunstancias de orden público) una de tales secciones fue conducida usando el enfoque didáctico PBL. Originalmente conformada por 36 estudiantes, 19 de los cuales eran varones y 17 mujeres, esa porción de la cohorte quedó dividida a su vez en ocho equipos de hasta cinco integrantes. Tras una interrupción extraoficial de las actividades académicas –frecuente, por lo demás, en esa universidad–, los equipos sufrieron algunas reorganizaciones para acomodar a los 13 alumnos que culminaron el semestre.

Dinámica del curso

Al inicio del período escolar, cada equipo recibió como detonador una *carpeta* con la imagen de por lo menos tres folios de manuscritos medievales ilustrados, procedentes de colecciones digitales, y mayoritariamente del acervo de la British Library. Las imágenes fueron intencionalmente seleccionadas por el profesor en función de su pertinencia para

los principales objetivos didácticos (posibilitar la construcción rigurosa de conocimiento medieval a partir de sus fuentes y confrontar las convicciones previas y presentes sobre la época), y agrupadas por su similitud temática o sus posibles connotaciones filosóficas. Los materiales fueron acompañados de un descriptor de aproximadamente 75 palabras. Sin aportar información específica sobre lo representado en las láminas, este párrafo aludía con enunciados generalísimos a las visiones vulgares del Medievo como una época ignorante o culturalmente atrasada, en franco contraste con lo que las llamativas imágenes mostraban (para una lista de estas imágenes y sus respectivas presentaciones, véase anexo). En la redacción de los descriptores se tuvo cuidado de no incluir ningún lenguaje técnico, a fin de que fuesen comprensibles para un egresado promedio del bachillerato.

Las primeras dos jornadas del curso se dedicaron a presentar a los estudiantes la metodología PBL, y a orientarlos sobre el proceso y los resultados esperados usando como ejemplo un artículo especializado donde se discute la revaloración de una miniatura del manuscrito Londres, Royal 6 E VI, frecuentemente empleada para ilustrar publicaciones sobre la *peste negra* (Green et ál., 2014). Tras esto, las siguientes sesiones fueron conducidas a través de un ciclo reiterativo de siete pasos centrado en que los estudiantes extrajeran información de los folios asignados. Esos estadios pueden describirse como a) discusión exploratoria de datos, a modo de una *t tormenta de ideas*; b) enumeración de las certezas o datos firmes ya conocidos por el equipo; c) formulación de preguntas acerca de dichos datos y reconocimiento de las nuevas necesidades de saber, formuladas a manera de preguntas (¿qué?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?); d) discusión analítica de los elementos de tales interrogantes, de modo grupal y con la interacción del profesor como guía y árbitro de la precisión terminológica o la viabilidad científica de las cuestiones planteadas; e) registro de posibles soluciones a las interrogantes planteadas; f) discusión programática que estableciera la agenda para el paso posterior; g) investigación para el acopio de nueva información.

Este último paso se cumplía principalmente fuera del aula, a partir de un uso cada vez más selectivo y especializado de recursos informáticos. Se partía, por ejemplo, de una noción general basada en diccionarios o wikis, para avanzar hacia un uso progresivo de bases de datos académicas. Los materiales acopiados tras esas búsquedas debían ser procesados por cada equipo antes de la siguiente sesión y servían como punto de partida para reiniciar el ciclo en la siguiente semana. Toda la actividad del semestre era obligatoriamente asentada, según los pasos mencionados, en una bitácora que puntuaba para la calificación final.

Los primeros contactos con los folios causaban en los estudiantes una sensación de extrañeza, pues una muy débil formación previa en Historia Universal, típica de la educación colombiana hasta antes de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, les impedía reconocer o describir con suficiente riqueza los elementos representados, o asociarlos siquiera a un preconcepción vago de *la Edad Media*. Desde ese pasmo inicial, a veces frustrante, algunos estudiantes consiguieron identificar correctamente algunos elementos gráficos aislados usando aplicaciones para el reconocimiento visual, mientras que otros –con mayores habilidades digitales– arribaron incluso a la ficha catalográfica de cada manuscrito en el sitio web de la biblioteca de proveniencia. Mecanismos de traducción automática permitieron que el escaso dominio de otras lenguas, predominante en alumnos del mencionado perfil demográfico, no fuese obstáculo para apropiarse de los datos encontrados.

La información obtenida por esta vía y por otras más tradicionales –como la consulta de enciclopedias, libros sobre la época medieval y otras fuentes impresas– debía en cualquier caso ser categorizada o agrupada en función de sus semejanzas. En este punto los alumnos eran continuamente exhortados a abandonar la pura descripción de elementos individuales (“una figura de un ser superior con rasgos de león sentado en la estructura de una iglesia” refiriéndose al Pantocrátor que preside el esquema de la *Sphaera* de Pecham en el manuscrito Arundel 83 f. 123v^o), para dar lugar a enunciados

gradualmente más abstractos, integradores y complejos, formulados con términos específicos de la disciplina y la época. A medida que esa exactitud léxica aumentaba, era posible que los componentes de tales oraciones se incorporaran a preguntas susceptibles de ser investigadas bajo una perspectiva estrictamente técnica. Idealmente, después de este refinamiento los alumnos debían ser capaces de rastrear los elementos de solución a sus interrogantes en la literatura especializada que localizaban tras búsquedas gradualmente más precisas y ricas en bases de datos y repositorios institucionales.

Para conseguir paulatinamente este fin, desde la tercera sesión del curso el profesor se incorporaba por momentos al trabajo de los equipos, cuestionando los avances presentados, la formulación de las preguntas o la pertinencia de sus elementos y términos. Ocasionalmente, el docente sugería de modo indirecto algunas vías para reconducir la investigación ulterior, pero en una primera fase sólo por excepción mencionaba explícitamente conceptos de la época o vocabulario técnico, con miras a no condicionar la búsqueda de datos ni la definición del plan investigativo. Se procuraba, en cambio, que los estudiantes se formaran un criterio para el descubrimiento y criba de datos que les permitiese adquirir, por cuenta propia y en la medida estrictamente necesaria, el léxico necesario para sustentar sus ideas. En todo caso, se prestaba especial atención a que estas últimas se expresaran siempre con los vocablos más precisos posibles, forzando a su revisión y redefinición continuas. De esta suerte, una primera formulación tentativa del problema como “la importancia del animal en la Edad Media” se enriqueció y precisó para desembocar en una pregunta sobre “la moralización de los hábitos animales a partir del *Physiologus* y su relación con la literatura ejemplarizante”.

El mismo proceso era repetido hasta que, a juicio del docente experto, los alumnos hubiesen alcanzado un *problema de investigación*; esto es una interrogante suficientemente abstracta y definida para su nivel cognoscitivo que fuese apta para entrar en diálogo con los textos y los resultados

comunicados por la literatura científica que ellos debían discriminar en función de la utilidad para responder a su propia pregunta. Tras esta validación –alcanzada hacia el tercer mes de trabajo– se reforzó la exigencia de que las informaciones provistas como base para la discusión cotidiana en el aula ya sólo proviniesen de por lo menos un texto propiamente medieval, y de artículos académicos o libros técnicos. Las estrategias mínimas para la adecuada localización, registro y manejo de estos materiales fueron transmitidas durante una sesión grupal, pero la selección y lectura dependieron enteramente de los equipos de estudiantes, quienes tuvieron que lidiar por su cuenta con el hecho de que el grueso de los textos relevantes no estaba redactado en castellano, y que muchas de las obras de la época mencionadas en los artículos carecían de versiones a algún idioma moderno que fuese susceptible de la traducción robotizada empleada antes con las páginas de internet y los materiales impresos.

Esta segunda fase del curso resultó la más demandante para todos los participantes en cuanto a la necesidad de reuniones personalizadas fuera del aula, en los espacios y durante tiempos asignados por la Universidad para la atención a estudiantes (hasta cuatro horas semanales). Fue también el motivo para la deserción de ocho de los veintidós alumnos todavía inscritos tras las cancelaciones administrativas de la matrícula. Algunos de los grupos originales se desintegraron por completo en este punto, de manera que cuatro de los trece supervivientes debieron trabajar en solitario. Dichas asesorías se enfocaron a discutir los aspectos más técnicos de las investigaciones, lo cual ofreció la oportunidad de *minilecciones* (Gallagher, 2009; Bender, 2012) que satisficieran curiosidades lingüísticas y paleográficas; o dudas conceptuales bastante más sofisticadas, resultantes de la vinculación entre los datos conocidos y el problema en examen. Las cuestiones de investigación se reformularon en consecuencia, hasta alcanzar una cota que hacía esperable fundamentar una respuesta a ellas en el tiempo restante del curso por medio de los materiales textuales trabajados hasta entonces. Las formulaciones concretas de los estudiantes en esta versión del curso se detallan en

la sección “Formulación, resolución y valoración de los problemas de investigación”.

En la tercera y última fase, de unas tres semanas, los equipos se implicaron en el perfeccionamiento de sus respuestas, y en el diseño de exposiciones audiovisuales de veinte minutos que de manera oral a) diesen cuenta del proceso para descubrir y refinar del problema, b) presentaran este último mediante una formulación clara y terminológicamente correcta, c) ensayaran una respuesta con fundamento en los textos de la época y en la literatura secundaria leídos por ellos y d) expresaran algunas dificultades derivadas que merecieran un mayor análisis o pudiesen ampliar los horizontes de la investigación. Esta presentación final estaba pensada, además, como la revisión final o *debriefing* del proceso mismo de aprendizaje, y como oportunidad para complementar la información o proponer vínculos entre todas las investigaciones presentadas por el grupo, según recomiendan los teóricos del enfoque PBL (Peterson, 1997).

Evaluación y rúbricas

Al inicio del semestre se planteó, para todas estas actividades, un esquema de evaluación que mediante un formulario automatizado recabara la percepción que del desempeño de cada alumno expresaban él mismo, sus compañeros de equipo y el profesor (evaluación 360°). Esta nota representó aproximadamente la mitad de la calificación final y valoraba la orientación a resultados, el compromiso con el aprendizaje y la cooperación con el trabajo colectivo. Constituía, además, un registro testimonial del avance y necesidades desde la óptica de los propios estudiantes. El resto de la calificación del semestre dependió del proceso de la investigación misma (registrado en la bitácora) y de los resultados expuestos. Se puntuaba la calidad y pertinencia de estos (atendiendo a su originalidad, coherencia demostrativa, especificidad filosófica y posibilidades de expansión); su fundamentación (soporte bibliográfico, soporte conceptual, verificabilidad); y los aspectos retóricos de su defensa (materiales de apoyo, expresión, respuestas, efectividad ante el

auditorio), con la pretensión de familiarizar a los estudiantes con algunos de los tipos discursivos de la comunicación científica, como la ponencia o el póster. Para determinar estos rubros, el profesor tuvo en mente no la certificación de que los estudiantes hubiesen meramente asimilado datos sobre el Medioevo y sus ideas, sino que los usaran para plantear una pregunta filosófica significativa dentro de dicho contexto histórico y en el marco de la disciplina. La pregunta debía permitir, además, la explicación de algunos aspectos de las imágenes recibidas al principio del curso ante un auditorio de pares.

Formulación, resolución y valoración de los problemas de investigación

Como resultado del proceso descrito, los equipos y estudiantes individuales que concluyeron el curso llegaron a plantear por cuenta propia, con diversa profundidad y éxito, siete problemas de investigación cifrados en las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo influyeron la tradición médico-filosófica de la época y el análisis experimental en la divulgación de las causas de la peste realizada por Jacme de Agramont?
2. ¿Cómo mediaron las instituciones y las traducciones de la Edad Media en la conservación del saber [astronómico] antiguo?
3. ¿Por qué el hombre medieval, interesado en la existencia de Dios, investiga la totalidad de lo creado (*universum*)?
4. ¿Cómo era la relación de otredad de los europeos medievales con los extranjeros?
5. ¿Cómo adaptaron Boecio y Hugo de San Víctor el sistema de educación clásica a la formación cristiana?
6. ¿Cuáles son, desde la teoría agustiniana, las relaciones entre signo y significar en el cómputo manual, la mano guidoniana y la *meditatio per manus*?
7. ¿Cómo, a pesar de la teoría de las seis edades, la Edad Media pudo mantener una concepción unitaria de la Historia?

Para el trabajo de análisis y respuesta, los alumnos acudieron a algunos textos medievales frecuentemente empleados en cursos similares (el *De Trinitate*, el *De magistro* o el *De doctrina christiana* de san Agustín; las *Etymologiae* de san Isidoro; o el *Didascalicon* de Hugo de San Víctor); pero también a obras menos estudiadas, como el *Regiment de preservació de pestilencia*, de Jacme de Agramont; el *Prologus in Eptateuchon*, de Teodorico de Chartres, o el *Sermo inauguralis*, de San Buenaventura, a las cuales los estudiantes arribaron desde las referencias de la bibliografía erudita empleada para discutir y analizar sus interrogantes. El ejercicio supuso, pues, una de sus primeras oportunidades para experimentar el tipo de tarea que debería fundamentar su formación universitaria, pues los llevó a encauzar una curiosidad o perplejidad inicial hacia una verdadera cuestión de investigación para la cual pudieron plantear soluciones en el marco de la especialidad en la que se forman.

Aunque la duración del curso y su novedad metodológica, aunadas a la edad y los conocimientos previos de los participantes no permiten sorpresas en cuanto a la calidad de las soluciones alcanzadas, éstas sí representaron de manera incipiente el tipo de actividad derivada del proceso profesionalizado de investigación que todo estudiante de Humanidades debe sostener por lo menos hasta el trabajo de tesis. Al final del trabajo del semestre, los propios estudiantes llegaron a reconocer que, no obstante las exigencias y dificultades inherentes a ese modelo de aprendizaje, se encontraban más satisfechos con los resultados de su propio empeño; y que valoraban más los conocimientos así obtenidos que los aprendidos en otros cursos del mismo período lectivo.

Discusión

Ventajas percibidas de la aproximación PBL en la enseñanza de la Filosofía Medieval

A diferencia de la evaluación tradicional por medio de pruebas parciales, controles de lectura o reportes finales, la construcción paulatina de investigaciones según el modelo PBL permitió a los estudiantes de

ese curso integrar de manera sensata los datos que ellos mismos se procuraban, hasta constituir un problema rico del cual se apropiaron como un reto intelectual. Sobre todo entre los jóvenes, ese enfoque didáctico parece aportar cierta dimensión lúdica a la adquisición de conocimiento. La percepción de que el instructor confía en su capacidad para despejar esa dosis de misterio contribuye, además, a mejorar el aplomo con el que enfrentan la ambigüedad y la complejidad propias de toda tarea científica. Durante las asesorías personalizadas, los estudiantes llegaron a manifestar espontáneamente este hecho ya reportado por la literatura (Gallagher, 1997).

La imposibilidad e inutilidad de buscar soluciones prediseñadas a la clase de preguntas teóricas construidas con este tipo de ejercicio supuso también un cambio en su percepción del logro escolar: contra el hábito de rastrear en los manuales o apuntes de clase unos fragmentos o ideas para presentarlos como la *respuesta correcta* durante exámenes que evalúan la memorización o absorción de doctrinas concretas, la instrucción basada en problemas obligó a los estudiantes a evaluar críticamente esas porciones textuales, y subordinarlas a la demostración de una hipótesis planteada por ellos mismos. Esto parece haber incrementado su capacidad interpretativa (en proporción, desde luego, a su madurez psíquica o su entrenamiento previo), pero además entrena una buena simulación del oficio que piensan desempeñar en el futuro, como docentes e investigadores en el campo de la Filosofía.

Asimismo, el contacto con una Edad Media mucho menos mediada por conferencias, temarios e historias panorámicas parece haber contribuido a sensibilizar a los estudiantes sobre la complejidad y requerimientos técnicos de un estudio fundamental de la época, y la importancia primordial que en él tiene el contacto directo con las fuentes. La presencia permanente de los folios manuscritos como referente básico para la construcción de los problemas de investigación supuso, por ejemplo, la oportunidad de mostrarles de primera mano la razón por la cual no puede conocerse a fondo la Filosofía del Medievo sin dominar el latín o la

paleografía; y hasta qué punto la comprensión del pensamiento de la época necesita recurrir a otro tipo de saberes y datos, como las convenciones iconográficas, el funcionamiento de dispositivos tecnológicos o las prácticas litúrgicas de la época, confirmando así la afirmación de Zumthor (1980) en el sentido de que todo documento medieval reposa sobre el complejo tejido de su tiempo; y que debe ser re-emplazado sobre este para obtener de él una comprensión adecuada.

El planteamiento mismo de las preguntas y los incipientes intentos de solución obtenidos en el curso atestiguan, en suma, la posibilidad de conseguir, sin necesidad de demasiados cambios en la estructura institucional, sino apenas en el diseño instruccional, unos alumnos mejor entrenados para convertirse en agentes de la construcción de conocimiento, y no en simples receptores o repetidores. El enfoque PBL parece facilitar, en este caso, una adquisición directa y circunstanciada de la terminología técnica, pues la necesidad de aprender tal o cual vocabulario para describir las realidades conceptuales del Medievo no se determina de antemano ni en abstracto, sino en el horizonte de un problema preciso, y siempre con un obvio sentido funcional que favorece su retención a largo plazo.

Algunas dificultades para la implementación del modelo

A pesar de las ventajas mencionadas, los participantes de este curso experimental reportaron también algunas limitaciones sobre las cuales debe llamarse la atención del resto de la comunidad docente y científica si el modelo quisiera implementarse como una opción didáctica a futuro. Por un lado, en las primeras fases del proceso, resultó especialmente difícil para algunos estudiantes superar el anacronismo en la selección del lenguaje con el que describían las ilustraciones: se empeñaban, por ejemplo, en hablar de órbitas elípticas y telescopios ante el esquema de Pecham, o insistían en referirse a los signos zodiacales como *superstición*. El empeño por explicar lo que observan sólo en términos de sus propios hábitos y juegos terminológicos, o con base

en el poco léxico filosófico adquirido previamente y que deriva sobre todo de pensadores contemporáneos, puede constituir uno de los mayores obstáculos al éxito del proceso aquí presentado. En estudiantes menos maduros, es de hecho una fuente continua de frustración que los mueve a abandonar el intento. Las causas profundas de este hecho parecen ser estructurales, y quizá dependan de una visión politizada y positivista de la Historia, muy frecuente en la educación hispanoamericana. Aunque un cambio definitivo al respecto no es esperable en tanto no se fortalezca una mejor enseñanza de esta última disciplina en la educación básica de la zona, resulta posible enfrentar la dificultad en el plano inmediato y para los fines de cursos como éste si se desnuda ante el estudiante el carácter relativo de toda presentación historiográfica, y si se le invita a cuestionar las razones y fundamentos del saber que ha recibido acerca del pasado. En vistas del momento vital de la mayor parte de los participantes de asignaturas como ésta, la tarea puede abordarse con relativa facilidad.

Por otro lado, la falta de traducción a lenguas modernas para gran parte de los materiales medievales referidos como relevantes en la literatura secundaria fue explícitamente identificada por los estudiantes como otro obstáculo que les impidió obtener resultados más ricos. Ellos mismos se encontraron perplejos ante las pocas salidas a este problema, y experimentaron directamente la notoria pérdida del conocimiento de la lengua latina, aun entre quienes por su profesión deberían poseerlo. Como la anterior, esta es también una dificultad profunda, y deriva de una negligencia con la formación clásica, tanto en la educación básica como en los departamentos de Humanidades. Contra esa desventaja, el remedio a corto plazo parece consistir en fomentar la proliferación de traducciones castellanas de textos medievales por quienes aún están en capacidad de realizarlas. Esa tarea, otrora muy valorada, ha decaído en la medida en que tiende a considerarse la traducción como un trabajo derivativo, e inferior incluso a la escritura de artículos sobre temas manidos. Como un auxilio a la formación de sus futuros colegas, los medievalistas ya consolidados podrían

procurar, entonces, el aumento en la cantidad de textos que por su dimensión, complejidad y tema puedan ser fácilmente abordados por quienes se introducen al estudio de esta disciplina. En cursos como este, contar con un amplio abanico de opciones fácilmente localizables resulta de mucha ayuda como parte del entrenamiento filosófico en tanto las condiciones de enseñanza del latín no sean mejores.

Finalmente, la dificultad de comprender e interpretar alguna literatura académica excesivamente erudita supuso para los participantes de este curso un reto adicional, que, sin embargo, no debería atenuarse en futuras versiones: por cuanto patentiza los requisitos para acceder a la discusión especializada de un asunto, este obstáculo ofrece a los alumnos una impresión realista de los retos propios de la actividad científica y –a diferencia de una percepción simplificada de la investigación en Historia de la Filosofía como un tedioso acopio de datos y doctrinas provenientes de una obra panorámica– contribuye a prestigiar los estudios medievales como una labor exigente y fértil. De hecho, la impermeabilidad inicial que todo artículo científico presenta para los no especialistas ha sido sugerida como un detonador del aprendizaje disciplinar cuando se toma ella misma como *problema*, en el sentido que este término tiene para el enfoque PBL (White, 2001), y podría ser ocasión adicional de aprendizaje, no sólo de temas particulares sino del propio proceso de lectura académica (*literacy*). Debido a ello, y de manera análoga a lo que ocurre con la traducción de obras medievales, garantizar el acceso fácil a los resultados de investigaciones suficientemente diversas, que cubran un mayor número de autores, textos y problemas, cumple también una utilidad formativa para los estados iniciales de la profesión filosófica.

Esta última posibilidad es pocas veces tenida en cuenta por los investigadores, quienes suelen pensarlos principalmente como medios para comunicar a pares los resultados de sus pesquisas, pero la función de esos materiales en cursos como el aquí presentado constituye prueba de otras utilidades potenciales que deberían ser ponderadas al momento de decidir

para quién o cómo escribirlos, y por qué medios distribuirlos. El esfuerzo más inmediato en este rubro consistiría en facilitar la difusión digital y el acceso abierto a esos trabajos, pues si bien resulta sencillo hacerse clandestinamente incluso con publicaciones muy costosas, la difusión en repositorios gratuitos o en las redes profesionales de los propios autores es una alternativa legal poco explotada que (sobre todo para trabajos de escasa corrida editorial) complementaría muy bien el esfuerzo de cursos PBL sobre el tema, e incrementaría el prestigio y la vigencia de los propios investigadores de la Filosofía Medieval.

Posibles aportes de PBL para el estudio de la Filosofía Medieval en Hispanoamérica

Si bien resulta temerario pretender conclusiones definitivas desde una sola experiencia, los resultados de este primer ensayo de una Introducción PBL a la Filosofía Medieval animan a pensar en nuevos derroteros para asignaturas semejantes, incluso en los contextos académicos que han sido refractarios a tales estudios. La facilidad con la cual este modelo integra la exploración propiamente científica de un objeto con los nuevos requerimientos pedagógicos, y el modo como ayuda a entrenar a los estudiantes en habilidades profesionales específicas –según lo demandan las reformas educativas recientemente emprendidas en varios países– permite mantener cierto optimismo respecto a la pertinencia de la asignatura ante la presión que sobre ella suelen ejercer esta clase de cambios curriculares *modernizantes*. El modelo de enseñanza PBL parece ser útil para mejorar las condiciones de estudio de la Filosofía Medieval en la América hispana en aspectos de orden instruccional, disciplinar y formativo, y podría tener asimismo un efecto en la profesionalización de estos quehaceres en la región.

En la medida en que enfrenta de manera temprana a los estudiantes con las condiciones reales y cotidianas del trabajo especializado, involucrándolos sin ficciones en los procesos de construcción de conocimiento, la aproximación PBL fortalece la instrucción desde una especificidad técnica que es difícil alcanzar por medio de pedagogías magistra-

les. Y es que, si bien las lecciones de ese tipo pueden resultar enormemente ilustrativas de los logros en una determinada rama del quehacer filosófico, suelen encubrir las tareas implícitas en la generación de los conocimientos que se transmiten.

Asimismo, como los contenidos de un curso PBL son determinados primariamente por los intereses y respuestas manifestados por los estudiantes ante la evidencia que se les ofrece, la instrucción de la Filosofía Medieval según este modelo alienta una ampliación y diversificación del canon vigente en estas asignaturas universitarias; y obliga a los docentes a expandir sus propias áreas de trabajo. Este hecho tiene un alcance disciplinar pues parece promover actualización continua del cuerpo docente, y parece comportar también una ocasión para aumentar la visibilidad e impacto de los logros científicos obtenidos por los medievalistas hispanoamericanos, inicialmente dentro de la propia región. Para las facultades y centros con tradiciones más sólidas de investigación sobre el tema, un aumento en la demanda de materiales científicos que puedan ser empleados para una enseñanza basada en problemas es una oportunidad inmejorable de aumentar su influencia intelectual.

Desde el punto de vista formativo, como el enfoque PBL favorece el contacto de los aprendices con las evidencias crudas requeridas para estructurar verdaderos problemas científicos, los docentes que lo empleen pueden adquirir una mayor conciencia sobre las necesidades de preparación técnica de los estudiantes a su cargo; y tomar a ese respecto las decisiones necesarias ya en el marco inmediato de su propio curso, ya promoviendo modificaciones curriculares de mayor calado. Hace menos de veinte años el examen de los datos básicos para este tipo de estudios solía implicar todavía la adquisición de costosas ediciones importadas o viajes de estudios por bibliotecas europeas. Hoy los manuscritos y otros recursos son fácilmente accesibles, pero esto no los hace sin embargo abordables, a pesar de la mucha curiosidad que causan entre los estudiantes. Para que esta difusión sin precedente de materiales medievales conlleve un aprovechamiento adecuado

por parte de las academias americanas, resultaría ineludible fortalecer la formación de docentes y estudiantes en paleografía, codicología, idiomas clásicos y manejo informático de los *corpora* de textos. Tales necesidades, reveladas y parcialmente solventadas por iniciativas didácticas como ésta, son acaso un punto crítico que debe atenderse cuanto antes para que la formación regional en Filosofía Medieval esté a la altura de la circunstancia presente.

Por último, en cuanto hace a la calidad profesional de los medievalistas de la región, el enfoque PBL parece tener utilidad como una herramienta para detectar tempranamente los mejores talentos en esta clase de estudios, e incorporarlos a las iniciativas académicas y las oportunidades laborales. Empleado a menudo como un recurso pedagógico para los estudiantes más dotados, la perspectiva PBL facilita a los profesores la identificación clara de los estudiantes más capaces de hacer preguntas profundas y construir conocimientos relevantes, lo cual permite discriminar a los más autónomos y mejor provistos de las habilidades metacognitivas que indican talento para la carrera científica (Barrows, 1988; Gallagher, 1997). El seguimiento cercano y la atención formativa a estos alumnos promisorios redundaría en una academia más numerosa y fuerte, capaz de arraigar en Hispanoamérica el estudio de la Filosofía Medieval por sí misma y de acuerdo con los estándares técnicos más altos.

Anexo. Folios manuscritos y descriptores empleados para instrucción PBL en el curso Introducción a la Filosofía Medieval 2018-2 en la Universidad del Valle en Cali

Carpeta 1. Proveniencia: Londres, Bibl. brit., mss. Harley 5311, ff. 2vº, 5vº, 10vº; Add. 17358, ff. 2vº, 8rº. Descriptor: “Si bien suele pensarse que la Edad Media hizo del conocimiento el patrimonio de unos cuantos clérigos recluidos en monasterios y abadías, hay abundantes testimonios de la difusión y empleo cotidiano del saber científico, como también ocurre en nuestra época. La confección y comercio de pequeños libros con información puntual sobre temas de utilidad inmediata ayudó a sacerdotes,

médicos o campesinos para desempeñar su labor de una manera exitosa e informada”.

Carpeta 2. Proveniencia: Londres, Bibl. brit., mss. Add. 24189 f. 9vº; Royal 6 E IX, ff. 22 rº, 24 vº. Descriptor: “Habitados a concebir el transcurso de la Historia como una puesta en escena de tres actos, solemos creer que la Edad Media rompió radicalmente con la Antigüedad, sus costumbres, logros o ideas. Por el contrario, el hombre medieval se consideraba a sí mismo como un eslabón más en una larga cadena de empeños que le permitía perfeccionar las aportaciones de sus predecesores, los ‘gigantes’ muchas veces anónimos a cuyos hombros nos elevamos para ver más lejos a pesar de nuestra propia pequeñez”.

Carpeta 3. Proveniencia: Londres, Bibl. brit., mss. Add. 24189, f. 15rº; Harley 3647, f. 57rº, 58vº. Descriptor: “Contra el tópico que hace de la Edad Media una época ignorante y supersticiosa, los especialistas conocen numerosos ejemplos de sus ideas científicas. Aunque definidas y organizadas de modo diferente al nuestro, las ciencias del Medioevo no sólo requirieron la conservación y transmisión de la Filosofía antigua o el saber de otras culturas, sino que supusieron el desarrollo de nuevos conceptos e instrumentos como medio para afrontar retos técnicos y problemas puramente especulativos”.

Carpeta 4. Proveniencia: Londres, Bibl. brit., mss. Harley 3667, f. 8rº y vº; Arundel 83, f. 123 vº. Descriptor: “Los cosmógrafos del Medioevo se empeñaron en la descripción del Universo como parte de un esfuerzo más general por comprender la inserción del hombre en su entorno. Más allá del mito de la ‘Tierra plana’ que claramente desmienten, tales representaciones exceden lo puramente geográfico y están imbuidas por un profundo énfasis simbólico y alegórico. Son, asimismo, una buena clave para entender la Historia, la Filosofía, la Teología o las obras plásticas de la época”.

Carpeta 5. Proveniencia: Londres, Bibl. brit., mss. Royal 6 E IX f. 29rº; Sloane 1712, f. 36rº; Oxford, Coll. S. Ioan. ms. 17 f. 7rº. Descriptor: “La clasificación y representación de las distintas formas de conocimiento constituye uno de los temas más interesantes

de investigación para los medievalistas. Aunque se modificó ligeramente con el tiempo a partir de algunas reflexiones metodológicas, el esquema básico permaneció prácticamente inalterado por más de mil años, determinando el *ordo lectionis* o el *curriculum* en las escuelas y universidades. Desde tales supuestos, la Edad Media incluso desarrolló asombrosas técnicas pedagógicas encaminadas a la absorción y transmisión de dichos saberes”.

Carpeta 6. Proveniencia: Lisboa, Bib. nat. Alcobacensis 426 f. 251 vº; Londres, Bib. brit. mss. Harley 273, f. 112rº; Egerton 3314, f. 73vº. Descriptor: “El empleo de instrumentos que automatizan las tareas cotidianas no es prerrogativa de nuestra sociedad industrial. Como el de otras épocas, el hombre medieval desarrolló numerosas máquinas e ingenios destinados a facilitar su vida y trabajo, aunque también supo aprovechar su propio cuerpo en un modo sorprendente para resolver diversas tareas prácticas e intelectuales, justo como solemos hacer nosotros con nuestros computadores y dispositivos digitales”.

Referencias

- Barrows, H. (1988). *The tutorial process*. Southern Illinois University School of Medicine.
- Bender, W. (2012). *Project-based learning. Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva (1). *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17-23.
- Castello, J. A. (2016). *Historia de la Filosofía Medieval*. [Programa de curso]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/3853/uba_ffyl_p_2016_fil_Historia%20de%20la%20Filosof%C3%ADa%20Medieval%20%28Castello%29.pdf
- Covarrubias, A. (2012) *Historia de la Filosofía Medieval*. [Programa de curso]. Facultad de Filosofía-Instituto de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile http://filosofia.uc.cl/images/FIL123T_Sec.1_Covarrubias.pdf
- D'Amico, C. (2015). La Filosofía Medieval en Iberoamérica en el siglo xx. En M. R. Mate, O. Guariglia y L. Olivé (ed.), *Filosofía iberoamericana del siglo xx (I). Filosofía teórica e Historia de la Filosofía* (pp. 433-468). Trotta-CSIC.
- Gallagher, S. (1997). Problem-Based Learning: Where Did It Come From, What Does It Do, and Where Is It Going? *Journal for the Education of the Gifted*, 20(4), 332-362.
- Gallagher, S. (2009). Problem-based learning. En J. S. Renzulli et al. (eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 193-210). Creative Learning Press.
- Goh, K. (2012). A staff education and development programme to support PBL. En G. O'Grady, H. Yew, K. Goh y H. Schmidt (eds.), *One-day, one-problem. An approach to problem-based learning* (pp. 259-518). Springer.
- Green, M. H., Walker-Meikle, K. y Müller, W. P. (2014). Diagnosis of a “Plague” Image: A Digital Cautionary Tale. *The Medieval Globe*, 1(1), 310-326.
- Gutiérrez-Girardot, R. (2002). La filosofía en Hispanoamérica. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 630, 81-88.
- Leary, H., Walker, A., Shelton, B. y Fitt, M. (2015). Exploring the relationships between tutor background, tutor training, and student learning: a problem-based learning meta-analysis. En A. Walker, H. Leary, C. Hmelo-Silver y P. Ertmer (eds.), *Essential readings in problem-based learning. Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (pp. 381-406). Purdue University.
- Li, M. (2012). *Approaches to learning: literature review*. International Baccalaureate Organization.
- McCaughan, K. (2015). Theoretical anchors for Barrows' PBL tutor guidelines. En A. Walker, H. Leary, C. Hmelo-Silver y P. Ertmer (eds.), *Essential readings in problem-based learning. Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (pp. 74-88). Purdue University.
- Marenbon, J. (2007). Latin Averroism. En A. Akasoy, J. E. Montgomery y P. E. Pormann (eds.), *Islamic crosspollinations: interactions in the Medieval Middle East* (pp. 135-147). E. J. W. Gibb Memorial Trust.
- Peen, T. y Arshad, M. (2014) Teacher and student questions: a case study in Malaysian secondary school problem-based learning. *Asian Social Science*, 10(4), 174-182.
- Peterson, M. (1997). Skills to enhance problem-based learning. *Medical Education Online*, 2(1), 4289.

- Pierantoni, C. y Chávez, P. (2014). *Seminario de Filosofía Medieval*. [Programa de curso]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. https://ucampus.uchile.cl/m/filosofia_catalogo/programa?bajar=1&id=5627
- Priani, E. (2018). *Historia de la filosofía 3: Edad Media*. [Programa de curso]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://www.dropbox.com/s/l6am2xnlaz2dfv1/HISTORIA-3_ERNESTOPRIANI.pdf?dl=0
- Redondo, J. (2018). *Historia de la Filosofía III (Edad Media). Razón. Revelación y fe. Las vías del conocimiento en las filosofías medievales cristiana, islámica y judía*. [Programa de curso]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.dropbox.com/s/4c-5souj8mqkp6xa/HISTORIA%20DE%20LA%20FILOSOF%C3%8DA%203_JOSE%20MANUEL%20REDONDO%20ORNALAS.pdf?
- Rossi, A., Zea, L., Balcárcel, J.L. y Villegas, A. (1968). El sentido actual de la filosofía en México. *Revista de la Universidad de México*, xxii(5), iv-v.
- Saranyana, J. (2004). La Filosofía Medieval en Latinoamérica. *Universitas Philosophica*, 21(42), 75-86.
- Universidad del Cauca. (2013). *Plan de Estudios. Filosofía*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Popayán. <https://www.unicauca.edu.co/fchs/filosofia/plan-estudios>
- Universidad del Valle [Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional]. (2017). *Encuesta socioeconómica 2016*. Autor
- White, H. (2001). A PBL course that uses research articles as problems. En B. Duch, S. Groh y D. Allen (eds.), *The power of problem-based learning* (pp. 131-140). Sterling: Stylus.
- Williams, J. (2012). Teachers as facilitators. En G. O'Grady, H. Yew, K. Goh y H. Schmidt (eds.), *One-day, one-problem. An approach to problem-based learning* (pp. 237-258). Springer.
- Zumthor, P. (1980). *Parler du Moyen Âge*. Les Éditions du Minuit.

El Kant de Heidegger

Heidegger's Kant

O Kant de Heidegger

Leopoldo Tillería Aqueveque* <https://orcid.org/0000-0001-5630-7552>



Para citar este artículo

Tillería Aqueveque, L. (2021). El Kant de Heidegger. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12234>

Artículo recibido
05•08•2020

Artículo aprobado
28•01•2021

* Doctor en Filosofía de la Universidad de Chile. Profesor de la Universidad Tecnológica de Chile Inacap. **Correo:** leopoldo.tilleria@inacapmail.cl

Resumen

Este artículo de reflexión sugiere algunas notas a la crítica que Heidegger hiciera a Kant en su célebre *Kant y el problema de la metafísica* de 1929. De esta forma, se discuten los alcances de la observación heideggeriana en cuanto a que en la deducción trascendental de su primera crítica, Kant habría retrocedido ante el descubrimiento de la imaginación como fundamento del conocimiento ontológico. Incorporando las recepciones de Žižek, Castoriadis y Martínez Marzoa, se corrobora que el mérito de Heidegger es reconocer que, en la deducción trascendental, Kant habría dudado entre la psicología y la lógica, al no haber visto ninguna tercera alternativa, terminando por descartar su apego a la subjetividad y optando por una versión lógica “al estilo escolástico”. Finalmente, se conjetura que el retroceso del filósofo de Königsberg no fue ante el descubrimiento del fundamento, sino en realidad ante la posibilidad de una interpretación fenomenológica del mundo.

Palabras clave

crítica; filosofía; imaginación; metafísica; tiempo

Abstract

This reflection article suggests some notes to Heidegger's critique of Kant in his famous *Kant and the problem of metaphysics* of 1929. The scope of Heidegger's observation is discussed in that in the transcendental deduction of his first critique, Kant would have retreated before the discovery of the imagination as the foundation of ontological knowledge. Incorporating the receptions of Žižek, Castoriadis and Martínez Marzoa, it is corroborated that Heidegger's merit is to recognize that in the transcendental deduction Kant would have hesitated between psychology and logic, having not seen any third alternative, ending up discarding his attachment to subjectivity and opting for a logical version “scholastic style”. Finally, it is conjectured that the retreat of the Königsberg philosopher was not before the discovery of the foundation, but actually in the face of the possibility of a phenomenological interpretation of the world.

Keywords

criticism; philosophy; imagination; metaphysics; time

Resumo

O artigo de reflexão sugere algumas notas à crítica de Heidegger sobre Kant em seu famoso *Kant e o problema da metafísica* de 1929. O escopo da observação de Heidegger é discutido na medida em que na dedução transcendental de sua primeira crítica Kant teria recuado antes da descoberta da imaginação como base do conhecimento ontológico. Incorporando as recepções de Žižek, Castoriadis e Martínez Marzoa, é corroborado que o mérito de Heidegger é reconhecer que na dedução transcendental Kant teria hesitado entre psicologia e lógica, não tendo visto nenhuma terceira alternativa, acabando descartando seu apego à subjetividade e optando por uma versão lógica “estilo escolástico”. Finalmente, é suposto que a regressão do filósofo de Königsberg não foi antes da descoberta da fundação, mas na verdade diante da possibilidade de uma interpretação fenomenológica do mundo.

Palavras chave

crítica; filosofia; imaginação; metafísica; tempo

Introducción

Pocos conceptos en la colosal arquitectura de la filosofía de Kant han sido objeto de tanta controversia como el de la imaginación. Por lo mismo, no entraré acá en un cuentagotas de los numerosos intérpretes que han visto su “propia” imaginación en la obra del filósofo de Königsberg, a tal punto que perfectamente cabría hablar hoy, por sí sola, de una “teoría” de la imaginación kantiana.

Gran parte de la controversia se debe al propio Kant, quien, en las dos ediciones de la *Crítica de la razón pura* (*CrP*), presentó una imaginación con énfasis productivos distintos en su función de enlace entre sensibilidad y entendimiento. Reduciendo un poco los términos, digamos que la imaginación que Kant presenta en la edición A (1781) posee un fuerte sentido epistemológico, centrada literalmente en su función cognoscitiva. Escribe Kant (1998): “La síntesis es un mero efecto de la imaginación, una función anímicamente ciega, pero indispensable, sin la cual no tendríamos conocimiento alguno y de la cual, sin embargo, raras veces somos conscientes” (A 78). Para luego agregar: “La imaginación es también una facultad de síntesis *a priori*. Por ello la denominamos imaginación productiva” (A 123). En cambio, en la edición B (1787) Kant desdibuja el rol epistémico atribuido a la imaginación en la primera edición, y se lo asigna –en una redacción bastante dispersa– expresamente al entendimiento, restándole a aquella la sorpresiva autonomía con que la había presentado en su doctrina gnoseológica: “La combinación (*conjunctio*) de una variedad en general [...] es un acto de la espontaneidad de la facultad de representar. [...] esta facultad ha de llamarse entendimiento, para distinguirla de la sensibilidad” (Kant, 1998, B 130).

Fue Heidegger, en su *Kant y el problema de la metafísica* (1929), uno de los primeros en denominar *retroceso* a este giro en la deducción trascendental de la *CrP*. A su juicio, tal retroceso tiene que ver con que Kant se habría detenido ante el descubrimiento del papel central de la imaginación en el problema del conocimiento, el que habría significado virtualmente hacer pender de la fantasía todo el edificio de

la racionalidad moderna. En todo caso, la depuración de la función de la imaginación trascendental que Kant aplica en la segunda edición tiene que ver fundamentalmente con una observación que hace Kant (1998) en su introducción a la primera crítica: “Como introducción o nota preliminar, solo parece necesario indicar que existen dos troncos del conocimiento humano, los cuales proceden acaso de una raíz común, pero desconocida para nosotros: la *sensibilidad* y el *entendimiento*” (A 15). El problema, tal como advierte Ferraris (1999), es que Kant no explica “ni aquí ni en otro lugar, cómo tiene lugar esta comunicación entre lo sensible y lo inteligible, y entre la pasividad y la actividad. Habla de ello como de un misterio depositado en las profundidades del alma humana” (p. 149).

Como es sabido, todo el libro de Heidegger sobre Kant gira en torno a esta “desconocida raíz común”. La interpretación del filósofo de Friburgo no deja dudas de que tal raíz es la imaginación trascendental: “La interpretación más originaria del fundamento establecido no solamente reveló que esta facultad intermediaria es el centro originariamente unitivo, sino también que este centro es la raíz de ambas ramas” (Heidegger, 1993, p. 167). Muy heterodoxamente, Heidegger interpretará la *CrP* como ajena a la teoría del conocimiento, en un compromiso de determinación del problema metafísico que no sería otro que la fundamentación de la subjetividad del sujeto basada en la finitud de su inexorable temporalidad (Garrido, 2019). De este modo, nuestra lectura de la imaginación tendrá probablemente muy poco de kantiana, sobre todo porque el meollo del asunto es una presentación asaz confusa, que el mismo Kant hace de esta facultad. Una conjetura plausible, y que parece calzar con cierta comodidad con la tesis de Heidegger acerca del retroceso de Kant, es la de considerar lo que el filósofo prusiano menciona en la deducción de los conceptos puros del entendimiento: “La síntesis reproductiva de la imaginación forma parte de los actos trascendentales del psiquismo y por ello llamaremos a esta facultad la facultad trascendental de la imaginación” (Kant, 1998, A 102). Esta aparente contradicción en los términos con que hasta ahora

el filósofo regiomontano había venido planteando la cuestión de la imaginación, esto es, que la síntesis reproductiva era propia de la imaginación empírica, mientras que la síntesis productiva lo era de la imaginación trascendental, parece resolverla Heidegger (1993) al considerar “que la imaginación trascendental, como intuición pura finita, no solamente puede, sino que debe ser sensible, en tanto determinación fundamental de la trascendencia finita” (p. 129).

El trabajo se organiza como sigue: primero, se aborda el problema que representa la síntesis trascendental para la unidad del conocimiento kantiano en confrontación con la recepción heideggeriana de 1929; en segundo lugar, se desarrolla el asunto de la finitud de la trascendencia como fundamento de la posibilidad interna de la metafísica con base en el tiempo; enseguida, se discute la presunta violencia hermenéutica que subyacería en la crítica de Heidegger a Kant, con un guiño a los comentarios de Žižek y Castoriadis. Por último, se plantea la pregunta acerca de si esta incisión en la filosofía kantiana del conocimiento podría ser vista o no como apropiación de Kant por parte de Heidegger.

El problema de la síntesis

Partamos de la consideración de que en Kant la ontología “se estudia en la Analítica Trascendental de la *KrV*, tanto de los Conceptos como de los Principios. Por eso proporciona conocimiento sintético *a priori* de Objetos sensibles en general al mismo tiempo que es una mera analítica del Entendimiento” (Villacañas, 1987). Esto es muy relevante puesto que, si en gran medida la *CrP* constituye el rasero crítico de Kant para establecer los límites y alcances de toda metafísica, no debe desatenderse que precisamente esta ontología que subyace a la primera crítica constituye la filosofía trascendental cuando se la considera desde un sesgo metodológico (Villacañas, 1987). Tampoco olvidemos que una de las conclusiones cardinales de *Kant y el problema de la metafísica* es que “la esencia de la trascendencia se basa en la imaginación pura, es decir, en la temporalidad en un

sentido más originario” (Heidegger, 1993, p. 204). Entonces: trascendencia e imaginación forman en Kant, a partir de la profundización del problema de la finitud, el meollo de la ontología fundamental (Heidegger, 1993). En la primera edición se define así a la imaginación trascendental:

Facultad del alma humana [...] que sirve de base a todo conocimiento *a priori*. Por medio de ella combinamos lo diverso de la intuición, por una parte, y, por otra, lo enlazamos con la condición de unidad necesaria de la apercepción pura. Ambos extremos, es decir, sensibilidad y entendimiento, tienen forzosamente que interrelacionarse a través de esta función trascendental de la imaginación, ya que, en caso contrario, dichos extremos suministrarían fenómenos, pero no objetos de conocimiento empírico, ni, por tanto, experiencia alguna. (Kant, 1998, A 124)

Esta “interrelación” o “enlace”, como se sabe, es la triple síntesis de la imaginación, que determina finalmente la aprehensión, la asociación y el reconocimiento de los fenómenos en cuanto objetos de la experiencia sensible. Veamos brevemente en qué consiste cada una de estas síntesis particulares, que se describen en la deducción de los conceptos puros del entendimiento. Señala Kant (1998) sobre la síntesis pura de aprehensión: “Toda intuición contiene en sí una variedad que, de no distinguir el psiquismo el tiempo en la sucesión de impresiones, no sería representada como tal” (A 99). Tal como indica el filósofo prusiano, esta síntesis tiene que verificarse *a priori*, vale decir, con respecto a representaciones no empíricas, pues sin esta síntesis, “no podríamos tener representaciones *a priori* ni del espacio ni del tiempo, ya que estas últimas solo pueden producirse gracias a la síntesis de lo vario ofrecido por la sensibilidad en su originaria receptividad” (A 99). Así, la síntesis pura de aprehensión constituye el fundamento trascendental de la posibilidad de todo conocimiento, no solo del empírico, sino también del puro *a priori*. La segunda síntesis, la de reproducción en la imaginación, es la “síntesis trascendental pura de la imaginación, una síntesis que, a su vez, servirá de base a la posibilidad de toda experiencia, ya que esta, en cuanto tal experiencia, presupone

necesariamente la reproductibilidad de los fenómenos” (Kant, 1998, A 101). A decir de Villacañas (1987), es la operación “que tiene por finalidad jugar con las percepciones, relacionarlas entre sí de una manera peculiar” (p. 98). La última síntesis, de reconocimiento en el concepto, es presentada por Kant (1998), no digamos de forma oscura, pero sí algo enmarañada:

Ahora bien, no es posible tal unidad [de la síntesis en lo diverso de la intuición] si la intuición no ha podido ser originada, según una regla, por una función tal de síntesis, que, por una parte, haga posible un concepto en el que la diversidad se unifique y, por otra, haga necesaria *a priori* la reproducción de esa misma diversidad. (A 105)

Dicha síntesis implica que la conciencia del sujeto trascendental debe ser capaz de darse a sí misma la unidad sintética de la reproducción de la diversidad de los fenómenos dados. Tal conciencia es la apercepción trascendental, “esa conciencia pura, originaria e inmutable” (Kant, 1998, A 107), fundamento sin el cual “sería imposible pensar un objeto de nuestras intuiciones, ya que este objeto no es más que el algo cuyo concepto expresa dicha necesidad de síntesis” (A 106). Es decir: para que tenga sentido la reproducción, tenemos que reidentificar lo que hemos percibido en lo que recordamos, y tal reidentificación exige la aplicación de un concepto (Stepanenko, 2005). Nótese que las palabras de Kant (1998) en la primera edición son suficientemente claras sobre el papel decisivo de la imaginación en la labor del conocimiento: “La unidad trascendental de la síntesis de la imaginación constituye la forma pura de todo conocimiento posible y, consiguientemente, la forma mediante la cual tiene forzosamente que representarse *a priori* todo objeto de experiencia” (A 118).

Pues bien, para Heidegger la síntesis trascendental queda convertida en cuanto síntesis *a priori* en síntesis ontológica, en el entendido de que el problema del conocimiento para Kant remite necesariamente a la cuestión del ente, esto es, al fenómeno y a la posibilidad de conocerlo. A ojos del filósofo de Friburgo, la *CrP* interroga por la posibilidad esencial

de la síntesis ontológica, y, en tal sentido, la pregunta acerca de la síntesis pura determinará al mismo tiempo el proyecto de la posibilidad interna de la ontología (Heidegger, 1993). La ontología, piensa el alemán, constituye la esencia de la razón pura finita. Sin embargo, la pregunta decisiva que Heidegger se hace en esta fundamentación trascendental del conocimiento ontológico es acerca de la posibilidad interna de la unidad esencial de la síntesis ontológica. O sea, acerca de la posibilidad de que la síntesis pura se haga patente “como lo que junta y sostiene la totalidad unida de la estructura esencial interna de la trascendencia” (Heidegger, 1993, p. 67). Esta interrogación, como veremos luego, le permitirá a Heidegger observar con encomiable perspicacia que la triple síntesis de la imaginación trascendental, en su faena de aprehensión, de reproducción y de reconocimiento, conlleva previamente la fundamentación de un tiempo originario, en cuanto esta posibilidad *a priori* de la representación está determinada simultáneamente por la reunión de pasado-presente-futuro inmediatos (Vargas, 2018). La idea de Kant de que el tiempo es permanente y no transitorio hace posible que Heidegger (1993) afirme que como sucesión pura de los ahora el tiempo es siempre ahora:

El tiempo no es algo permanente entre otros, sino que es el que da, precisamente sobre la base del mencionado carácter esencial de ser ahora en cada ahora, el aspecto puro de algo así como un permanecer en cuanto tal. (p. 97)

De modo que la síntesis pura de la imaginación permite la unidad de la esencia plena del conocimiento puro, unidad que está formada por lo múltiple de la intuición pura, por la síntesis de eso múltiple en la imaginación y por la determinación de los conceptos que dan unidad a esa síntesis pura. Heidegger enfatizará que esta unidad sinóptica constituye verdaderamente el fundamento del conocimiento ontológico, y llamará síntesis veritativa pura a aquella síntesis que concierne a la unidad de la intuición y el pensamiento. De esta laya, la triple síntesis supondrá una síntesis de lo recorrido, al modo de un representar intuitivo; una síntesis

de lo recogido, que corresponderá al representar imaginativo propiamente tal; y una síntesis de lo reunido, que estará referida al representar pensante. El esquema de Heidegger da tanta preponderancia a la actividad sintética de la imaginación, que bien podría hacerse un parangón entre las ideas de “raíz” y “síntesis”, ambas centradas en el rendimiento ontológico de la imaginación. Al menos eso parece pensar Holguín de Torres (1983):

El proyecto mismo de buscar un fundamento de las facultades en otra facultad y de calificar dicho intento de “síntesis original” implica por sí mismo una interpretación unilateral tanto de la filosofía trascendental como de la noción de síntesis. Dicha noción puede ser considerada tan importante en la elaboración de la filosofía crítica que si algo ha de considerarse como la esencia del conocimiento sería –no la intuición– sino la actividad sintética misma. (p. 87)

En su influyente *Desconocida raíz común* (1987), Felipe Martínez-Marzoa no solo coincide con la interpretación heideggeriana sobre el retroceso de Kant ante la imaginación trascendental, sino que, yendo más lejos, subraya que Kant habría decidido no tematizarla, justamente llamándola “desconocida raíz común” en su afán de considerarla como una especie de “Big Bang” ontológico de donde manarían como “dos troncos” la sensibilidad y el entendimiento. Observa el filósofo español:

Y esto [afirmar que ni la sensibilidad es raíz ni tronco del entendimiento ni viceversa] es lo que hace Kant cada una de las veces en que expone que la sensibilidad es esencialmente pluralidad, que la pluralidad solo tiene lugar en una síntesis y que la síntesis [...] comporta que el modo de enlace, el procedimiento de construcción se independice *qua* regla; o lo que es lo mismo, dicho en orden inverso e igualmente válido, a saber: que la unidad del objeto (correlato de la unidad de la apercepción pura), en la cual tiene su consistencia el concepto, solo puede ser unidad como unidad de algo y, por lo tanto, solo en cuanto fijación de la regla inherente a una síntesis. (Martínez-Marzoa, 1987, pp. 33-34)

Es decir: la síntesis sería la moneda cuya cara y sello vienen a ser indistintamente el concepto y la sensación, en el fin primordial de constituir trascendentalmente el entendimiento como una facultad distinta (Martínez-Marzoa, 1987). La indicación proyecta a la imaginación trascendental bastante más allá de la deducción de los conceptos puros del entendimiento. Dicha “desconocida raíz común” –y este es un comentario de suyo relevante para toda la arquitectónica del sistema kantiano– va a tener un rol fundamental en la génesis de la tercera crítica, en el sentido de que jugaría no solo el papel de raíz común entre la sensibilidad y el entendimiento, “sino a la vez como raíz común de la Razón cognoscitiva y la Razón práctica” (Martínez-Marzoa, 1987, p. 35). Ahora, siguiendo la argumentación heideggeriana, imaginación trascendental y tiempo aparecen concomitantemente asociados al problema de la trascendencia del conocimiento ontológico. De esta forma la síntesis reproductiva de la imaginación puede contarse entre los actos trascendentales de la mente, puesto que la reproducción de las intuiciones pasadas no tiene raíz en el reino empírico.

Imaginación, tiempo, existencia

Decisivamente, la recepción de Heidegger de la *CrP* está determinada por la temporalidad del *Dasein*. Baste tener en cuenta la época en la que el filósofo publica su texto sobre Kant, solo un par de años después de la publicación de *Ser y tiempo*. Sin embargo, debemos al propio Kant este “flanco de la temporalidad” en la *CrP* y que Heidegger elige como centro de su crítica ontológica. En efecto, afirma Kant (1998): “Por consiguiente, el principio supremo de todos los juicios sintéticos consiste en que todo objeto se halla sometido a las condiciones necesarias de la unidad que sintetiza en una experiencia posible lo diverso de la intuición” (A 158). La pregunta natural, entonces, es en qué consiste este “sometimiento” de todo objeto de la experiencia posible, y cuáles son estas “condiciones necesarias de la unidad de síntesis”. Respuesta: se trataría de que los objetos del mundo susceptibles de ser conocidos, solo pueden serlo en cuanto el sujeto a partir de la

síntesis pura de la imaginación precisamente los “somete” a una determinación trascendental del tiempo. Heidegger (1993):

Este principio fundamental no es, de ningún modo, un principio obtenido *a posteriori* al que hay que tener por valedero, si ha de valer la experiencia; es, por el contrario, la expresión del conocimiento fenomenológico originario de la estructura interna y unida de la trascendencia. (p. 106)

Refiriéndose a la detención de la sucesión indefinida del tiempo en la continuidad de las intuiciones de la síntesis ontológica, Heidegger suscribirá que el tiempo no es solo la única posibilidad de transformar esta multiplicidad de datos en una imagen pura, sino también su única posibilidad de aspecto puro. Conviene aquí reiterar la principal idea de Heidegger sobre el papel de la síntesis ontológica, esto es, que la imaginación pura, mediante su acción formadora en virtud de un tiempo originario, determina la posibilidad de que el sujeto pueda proyectarse respecto de los objetos del mundo en un espectro circunscrito y finito. De este modo trascendencia y finitud se superponen, en un instante de conciencia del sujeto que perfectamente podemos llamar, con Heidegger (1993), existencia:

Esto implica que el conocimiento ontológico –entendido siempre como conocimiento preontológico– es la condición de posibilidad para que un ser finito pueda objetivarse en general a algo así como el ente mismo. El ser finito ha menester de esta facultad fundamental de orientarse hacia..., dejando que algo se le objete. En esta orientación originaria el ser finito se propone un margen libre, dentro del cual es posible que algo le “corresponda”. (p. 67)

O como lo indica más adelante: “El tiempo no solo da a la trascendencia una consistencia previa y unida, sino que le ofrece algo así como una pausa, conforme a su carácter de lo que se da puramente como tal” (Heidegger, 1993, p. 98). Esta pausa, por cierto, es el “ahora” en que el sujeto reconoce al objeto como tal, es decir, asociado a un concepto determinado. No se trata, pues, de un horizonte

temporal indeterminado en el que la operación cognoscitiva tendría lugar solo de manera quiditativa. Al contrario, cree Heidegger, es la finitud de la trascendencia la que sirve de base a la posibilidad interna de la metafísica. Resumiendo: para Heidegger la posibilidad de la experiencia equivale a la trascendencia. Esto significa que la trascendencia hace accesible el ente en sí mismo a un ser finito. O sea, el objeto de la estructura cognoscitiva kantiana se presenta como un objeto trascendental. Esta presentación se expresa como un oponerse del ente en la trascendencia, de tal forma que puede ser captado por ella como su horizonte puro. Así, la tarea de formación de la trascendencia gravitará en la fuerza formadora de la imaginación, de donde Heidegger subrayará que la imaginación trascendental es el fundamento de la posibilidad interna del conocimiento ontológico. En otras palabras, la imaginación solo forma el aspecto de un objeto posible (es, pues, la raíz de la trascendencia), el que tal vez pueda producirse (llevarse a la presencia) bajo determinadas condiciones. Esta idea de Heidegger es sumamente importante, pues deja en claro que su lectura de la problemática ontológica de la *CrP* gira en torno al esclarecimiento de la esencia finita de la razón, finitud que precisamente logra inferirse de su sujeción a la intuición (Martínez-Matías, 2018).

El esclarecimiento ontológico deducido por Heidegger (1993) a partir de la analítica trascendental reza así: “La revelación de la constitución del ser del ser-ahí es ontología [...] se llama ontología fundamental en tanto establece el fundamento de la posibilidad de la metafísica, es decir, en tanto considera la finitud del ser-ahí como su fundamento” (p. 195). Dicha finitud, en tanto proyección del ser del ente, le permitirá a Heidegger pensar la comprensión de este proyectar como existencia. Siendo evidentes las diferencias “doctrinarias” entre uno y otro proyecto –el de Kant y el de Heidegger–, y tal como sostiene Martínez-Matías (2018), no deja de ser impensada la afinidad que el filósofo de la Selva Negra halla entre el conocimiento trascendental y el resultado provisional de la indagación ontológica desarrollada en *Ser y tiempo*. No cometeremos el error de discutir acá, en unos pocos párrafos, las

circunstancias en que la filosofía kantiana podría ser entendida como fenomenología, o cuáles pudieran ser sus conexiones con fenomenologías más modernas. Mas, convengamos que la referencia en la analítica trascendental a la existencia, o, para decirlo con los términos de Heidegger, a la posibilidad de la trascendencia como esencia del sí-mismo finito, parece confirmar que lo que esencialmente revela es el horizonte de la objetividad como manifestación fenoménica.

La hermenéutica heideggeriana de la *CrP* es de una fuerza tal, en especial respecto de la deducción trascendental, que no puede menos que socavar la monumentalidad de la arquitectónica de una primera crítica, que el kantismo había sabido construir sobre todo a partir del axioma *methodus antevertit omnem scientiam* [el método es lo primordial en toda ciencia], consignado por Kant en *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis* (1770). Lo cardinal en el primer Heidegger sigue siendo la pregunta por la trascendencia, cuya posible respuesta buscará afanosamente en la crítica de Kant. Ahora, la preocupación de Heidegger es ontológica-trascendental, de ahí que su formulación metodológica se dé bajo la denominación *diferencia ontológica* (Sola, 2000). Trascendental y trascendencia, entonces, no son ni yuxtaposiciones semánticas ni términos, como quien dice, canjeables en la nomenclatura heideggeriana. La trascendencia precisamente le da al hombre el sentido de persona-humana (Sola, 2000), de donde trascendental y trascendencia equivalen, yendo a la esencia de la metafísica, al binomio ontológico/óntico. Ahora bien, la imaginación, dirá Heidegger (1993), al donar el tiempo originario como horizonte de la trascendencia constituye al mismo tiempo al sí-mismo como temporal:

El tiempo, de acuerdo con su esencia, es afección pura de sí mismo. Es más, es precisamente lo que forma el tender-desde-sí-mismo-hacia, de tal suerte que el “hacia” así formado mira atrás y penetra con la vista la susodicha tendencia hacia... (p. 161)

Al proponerse a sí mismo como receptividad formadora, el tiempo forma la estructura esencial

de la subjetividad. Es decir, Heidegger desarrolla una explicación ontológica-existencial de la temporalidad y luego muestra cómo se deriva de ella el concepto tradicional de tiempo (Massey, 2015, p. 88).

¿Violencia hermenéutica?

La interpretación que hace Heidegger de Kant, pero sobre todo la “intensidad” de su crítica, tiene tantos adherentes como detractores. El lugar común parece situarse en la vehemencia hermenéutica con que Heidegger fustiga en el filósofo de ojos azules su retroceso ante el fundamento que ha descubierto al revelar la subjetividad del sujeto. Yendo un poco más lejos, la crítica de Slavoj Žižek no solo se dirige al proyecto político heideggeriano y su compromiso nazi (Fayé, 2018), sino en particular a lo que él considera una inadmisibles negligencia de Heidegger en sus observaciones sobre el Kant de la *CrP*. Desde esta trinchera, el filósofo esloveno enfatizará un asunto que hasta ahora no había sido recogido explícitamente ni por la crítica kantiana ni la heideggeriana. A diferencia de Heidegger, Žižek (2001) plantea que “el misterio de la imaginación trascendental en cuanto espontaneidad reside en el hecho de que es imposible situarla adecuadamente con respecto a la pareja de lo fenoménico y lo noumenal” (p. 35). Este comentario se dirige no solo al flanco epistémico-ontológico de Kant, a través de la omisión de Heidegger, sino específicamente, creo yo, al Kant político, a aquel que se ha vinculado en distintos lugares y con distintos tonos a la denominada cuarta crítica (Rodríguez-Aramayo, 1992; Freudiger, 1996; Grondin, 2000; Brandt, 2006).

Esta “cuenta pendiente” que Žižek deriva del análisis del problema de la imaginación en Kant, se resume en una analogía que hace el filósofo neo-marxista entre la espontaneidad trascendental y la imaginación trascendental: por un lado, estamos como fenómenos atrapados en una red de conexiones causales, y por otro, y al mismo tiempo, al ser moralmente libres quedamos determinados en nuestra condición noumenal. A juicio de Žižek, Kant dirime las antinomias dinámicas de la razón mediante la asignación de la posibilidad de veracidad

para ambas proposiciones. Esto es estrepitoso para Žižek porque, si así fuera, la libertad trascendental quedaría virtualmente en una zona intermedia entre lo fenoménico y lo noumenal, desvaneciéndose si el sujeto tuviera un acceso directo al orden noumenal:

Lo que desdibuja este cuadro claro es la comprensión que el propio Kant tiene de las consecuencias catastróficas de nuestro acceso directo a la esfera noumenal: si este acceso existiera, los hombres perderían su libertad moral y su espontaneidad trascendental; se convertirían en títeres inertes. (Žižek, 2001, p. 35)

Esta inconsistencia en la determinación del estatus ontológico exacto de la libertad, cree Žižek (2001), coincidirá con el misterio de la imaginación trascendental. Sin embargo, el filósofo-psicoanalista va aún más lejos, posiblemente todo lo lejos que Heidegger no se atrevió a ir. En su interpretación, Kant zozobra en la *CrP* entre un camino propiamente ontológico y uno, por así decir, especialmente práctico, en el sentido de que la constitución trascendental de la realidad a la que se enfrenta abre un abismo infranqueable si se echa mano a los atributos epistémicos de su misma crítica. Este es el momento preciso en el que Žižek arremete, por sobre la capitulación de Heidegger, con su idea de la “tercera vía”. Para el filósofo esloveno, la idea kantiana de constitución trascendental de la realidad precipita un tercer dominio específico, que no es fenoménico ni noumenal, sino preontológico en sentido estricto. Por la relevancia de la observación, cito en detalle:

O, para decirlo de otro modo, la pulsión de muerte *no* es lo Real noumenal presubjetivo en sí mismo, sino el momento imposible del “nacimiento de la subjetividad”, del gesto negativo de contracción/repliegue que reemplaza la realidad por *membra disjecta*, por una serie de órganos como sustitutos de la libido “inmortal”. Lo Real monstruoso que ocultan las ideas racionales no es lo noumenal, sino ese espacio primordial de la *imaginación presintética “salvaje”*, el dominio imposible de la espontaneidad, la libertad trascendental en su aspecto más puro, anterior a su subordinación a cualquier ley autoimpuesta, el dominio vislumbrado por momentos en diversos puntos

extremos del arte posrenacentista, desde Jerónimo del Bosco hasta los surrealistas. Este dominio es imaginario, pero no todavía como identificación especular del sujeto con una imagen fija: es anterior a la identificación imaginaria que da forma al yo. (Žižek, 2001, p. 64)

La epistemología kantiana expresa, para Žižek, “una falla en el sujeto, una ontología incompleta que luego será ‘reparada’ en sus estudios sobre ética, en especial cuando asume el imperativo categórico como lo incondicionado asumiendo las características propias de las ideas de la razón” (Sicerone, 2017). Vale decir: Žižek piensa que Kant (a quien no por nada llama el filósofo de la universalidad abstracta) retrocedió ante su propio descubrimiento de una imaginación como fondo de la subjetividad más primitiva del hombre, del núcleo fantasmático que pone en “riesgo doctrinario” el estatus de la libertad trascendental. No es que Kant haya vislumbrado el abismo fundamental entre sensibilidad y entendimiento, el fondo “salvaje” de la subjetividad, sino que realmente “vivió” el acceso al ámbito noumenal. Žižek (2001): “No sorprende que esta visión de un hombre que se convierte en títere inanimado debido a su percepción directa de lo monstruoso del ‘ser en sí’ divino haya provocado semejante incomodidad entre los comentaristas de Kant” (p. 72). A partir de aquí la argumentación del filósofo de Liubliana se oscurece, y, se diría, penetra sin retorno en el ámbito cosmológico, problema que, faltaba más decirlo, excede las posibilidades de este trabajo. Baste como corolario a esta breve exégesis sobre la crítica de Žižek (2001) al Kant de Heidegger, un comentario que avisa la dirección ulterior de su análisis filosófico-patológico sobre el pensador prusiano: “En síntesis, Heidegger no puede abordar la dimensión excesiva de la subjetividad, su locura intrínseca, precisamente debido a que limita su análisis del esquematismo a la analítica trascendental” (p. 74).

Similar crítica (política, ontológica, histórica) hace a Kant el filósofo grecofrancés Cornelius Castoriadis. En este caso, no se trata solo de reparar en el retroceso kantiano ante la imaginación, sino derechamente de “dar vuelta las cosas” con relación a la sensibilidad, de ver transformada su limitada

labor gnoseológica en una preeminente tarea formadora de mundo. Aunque, a decir verdad, Castoriadis va más lejos de una mera ontología fundamental y se lanza a las aguas de una filosofía de la historia, cuyo concepto clave parece ser el de creación ontológica. Después de coincidir respecto del retroceso kantiano, critica a Heidegger su no menos decisivo olvido de este descubrimiento: “Y posteriormente, después del libro de 1928, repitiendo por tercera vez la misma historia, Heidegger no vuelve a decir ni una sola palabra sobre la imaginación” (Castoriadis, 1999, p. 93). Al parecer, el ajuste de cuentas es con Heidegger, y no con Kant. En tal sentido, la deuda por pagar del filósofo de la Selva Negra tiene que ver, por una parte, con su despreocupación acerca del papel ontológico-político de la imaginación: “¿Por qué la filosofía jamás supo reconocer esta necesidad [la fuerza de creación de lo imaginario social instituyente], y por qué sigue retrocediendo horrorizada e irritada ante esta idea?” (Castoriadis, 1999, p. 94), argumento referido a una defensa de la imaginación como facultad constituyente del colectivo humano, y al mismo tiempo con una crítica a lo que Castoriadis llama “filosofía heredada”; pero, por otra, con una crítica ontológica –y quizás también cosmológica– centrada en la noción de límite formal.

Al revés de Heidegger, Castoriadis postulará como tarea indispensable de la filosofía, especialmente en relación con el pensamiento antiguo, la restitución de la matriz de sentido en la que dicho pensamiento fue producido y comprendido (Aldegani, 2016). De suerte que para Castoriadis la creación es ante todo creación de la imaginación, pero una tal que está definida por una delimitación formal, que estructura y determina formalmente a los entes (Aldegani, 2016). El tiempo, así, llega a definirse mitológicamente, como si el *mythos* pudiera cautelar con mayor fiabilidad la comprensión del tiempo en tanto emergencia de la alteridad:

Cronos, el tiempo mismo es quien derroca el poder consolidado de Urano, pero luego este es derrocado por Zeus, que es un dios esencialmente político frente a los anteriores. Este, sin embargo, será finalmente derrocado. Para quien se halla

familiarizado con la filosofía de Castoriadis se comprende rápidamente la relevancia de estos acontecimientos, pues una estructura inicial es derrocada por la figura del tiempo, y cabe recordar que el tiempo es definido por Castoriadis principalmente como *emergencia de alteridad*, irrupción de lo nuevo sobre lo dado. (Aldegani, 2016, p. 246)

La idea de Castoriadis de una imaginación dotada de una especie de fuerza maquinaal creadora y recreadora de las entidades del mundo, a la larga, no está tan lejos del neo-marxismo de Žižek. Ambos autores, a diferencia de Kant, reservan a la imaginación un papel primordial desde un punto de vista primitivamente ontológico. Es más, la imaginación cumple en Castoriadis, al igual que en el Kant leído por Heidegger, una suerte de rol fundante entre la dimensión gnoseológica y la política. Cada una de estas dimensiones son comprendidas por Castoriadis como niveles de ser, “como estratificaciones ontológicas no determinadas y unidas por ser portadoras de un sentido –inestable, disfuncional– que no derivan de un ámbito ontológico predeterminado, sino que deben entenderse como terreno de creación” (Pedrol, 2003, p. 168). Como bien advierte Papadimitropoulos (2020):

La libertad radical de lo imaginario es sinónimo de novedad ontológica derivado de la lógica-ontología de Magmas de Castoriadis y expandiéndose en consecuencia en su pensamiento epistemológico y político. En la ontología de Castoriadis, Ser es Caos o Abismo, cuyos principales atributos son la indeterminación y la creación. (p. 42)

Ahora bien, ¿por qué Castoriadis y Žižek?, o lo que es lo mismo, ¿cómo determinan Castoriadis y Žižek nuestra recepción del Heidegger lector de Kant? La llave para dar con una respuesta satisfactoria está, todo indica, en la propia maniobra heideggeriana de “beber” de la síntesis ontológica kantiana para determinar la posibilidad de la analítica existencial del *Dasein*. En otras palabras, para “armar” ontológicamente la fenomenología del *Dasein*. Justamente, la famosa intuición de Heidegger acerca del retroceso de Kant ante el papel de la imaginación trascendental parece servir

también al filósofo de Friburgo para corroborar la idea de una trascendencia apegada a la noción de mundo, zafando de posiciones más irracionistas, por ejemplo, como las de Žižek y Castoriadis. Para decirlo ficticiamente, es Heidegger quien retrocede ante ambas filosofías de la subjetividad. Más explícitamente: Heidegger retrocede ante la propia imaginación primitiva y monstruosa de Žižek, que parece desnudar *in toto* la ontología trascendental de Kant, y desclasificar el que la analítica existencial de *Ser y tiempo* se hubiera apropiado de la misma legalidad de la razón. Pero Heidegger huye también de Castoriadis, de la revelación de una imaginación ya no solo entendida como aquella “desconocida raíz común”, sino esencialmente pensada como una máquina creadora de mundo, una especie de máquina infernal que se hubiera tragado simultáneamente al *mythos* y al tiempo.

Incisión, ¿apropiación?

La incisión teórica que Heidegger provoca en la tesitura trascendental de la *CrP* parece ser de la “mayor profundidad”. Apunta Heidegger (1993): “El tiempo, como intuición pura, es a la vez la intuición formadora y lo intuido por ella [...]. Es la imaginación trascendental quien da nacimiento al tiempo como serie de ahora y quien, por dar nacimiento a este, resulta ser el tiempo originario” (pp. 150-151). De manera que el fundamento de la posibilidad de intuir el mundo, la sensibilidad pura, remite originariamente al tiempo. El tiempo y el “yo pienso” son, pues, lo mismo.

Es indudable que la crítica de Heidegger a Kant constituyó una maniobra teórica para la fundamentación de *Ser y tiempo*. Heidegger señala en el prefacio a la edición en alemán: “El refugio así determinado condujo a la ‘Crítica de la razón pura’ en la perspectiva de la pregunta interpretada por ‘Ser y Tiempo’, pero de hecho la pregunta le era extraña a Kant, aunque la cuestión estaba condicionada subrepticamente” (Heidegger, 1991, XIV). De esta crítica, lo decisivo resultó ser que la fundamentación kantiana de la metafísica se transformó “en la aclaración de la posibilidad interna de la comprensión del

ser” (Heidegger, 1993, p. 190). Esto quiere decir que el problema de la fundamentación de la metafísica se enraíza en la pregunta por el fundamento íntimo del *Dasein*, en la pregunta por la comprensión del ser como finitud esencialmente existente (Heidegger, 1993). La concomitancia ontológica entre el resultado de la crítica a Kant y las bases de *Ser y tiempo* equivaldrá, dice Pardon (2015), a la estructura del cuidado:

En *Ser y tiempo*, Heidegger establece que una de las estructuras ontológicas del *Dasein* es la cura o cuidado, es decir, el estar arrojado en el mundo junto a los entes que comparecen. En ello consiste la trascendencia, la esencia del existente humano. El *Dasein* es un proyecto, caído en el mundo dentro del cual le hacen frente los entes. En tanto existencia finita, la trascendencia del *Dasein* no consiste en un ir más allá de esa finitud. La trascendencia es el estar arrojado en el mundo, en el cual, esa finitud se realiza. (p. 5)

La idea de que Heidegger se haya apropiado de Kant no es nueva. De hecho, la repetición de la cuestión del ser ocurre en el horizonte trascendental de tiempo, lo que constituye un enlace de gran valor teórico cuando se pretende conectar la crítica kantiana de la metafísica con la destrucción de Heidegger de la metafísica tradicional (Barreto, 2012). Así, la posibilidad de que la metafísica de Kant haya actuado como puente para la analítica de *Ser y tiempo* requirió, antes que todo, que Heidegger despejara la cuestión de la síntesis trascendental, es decir, que el significado del ser finalmente no requiriera de la analítica trascendental, sino de un análisis existencial, que es parte precisamente de la perspectiva de la trascendentalidad del *Dasein* (Barreto, 2012).

Lo evidente es que la fisura en el sistema trascendental –advertida o no por Kant al momento de enfrentarse a la productividad ontológica de la imaginación– constituyó la caída del velo de Maya para la consideración de Heidegger (1997) de que “el sentido ontológico del cuidado es la temporeidad” (p. 380). De esta manera, el papel insospechado de la imaginación como fundamento de la metafísica de

Kant (el puente entre ontología crítica y experiencia hermenéutica), pavimenta el camino para la borradora del sujeto metafísico. Poole (2013):

Pero antes de realizar tal salto, primero veremos cómo Heidegger se prepara para ello, de hecho, descubre un peldaño dentro del propio aparato trascendental de Kant, que demuestra cómo, sin que Kant lo supiera, abrió el camino para un debilitamiento mucho más radical de la seguridad del sujeto soberano y su metafísica. (pp. 120-121)

¿Es la imaginación trascendental el único peldaño que puede remitir a la idea de una apropiación de Kant por parte de Heidegger?

No estamos seguros de una respuesta que no deje dudas, pero si miramos solamente al mundo de la ética, dejando fuera, por ejemplo, el ámbito de la estética, donde la construcción de una ontología de la plasticidad será primordial en el Heidegger tardío, caeremos en cuenta que hay otra estructura cuya función presenta similitudes palmarias entre una y otra filosofía. Tal estructura es la conciencia, que actúa en el hombre como una subrepticia interpelación. Si la conciencia kantiana actúa como una exhortación acusadora de la razón pura práctica del sujeto finito, en Heidegger –análogamente– es en la llamada al modo de ser propio del *Dasein* donde este se apropia de sí mismo, como proyecto arrojado, frente al estado de impropiedad en el que habitualmente se halla (Gómez-Sánchez, 2011). Leemos en *Ser y tiempo*: “El *Dasein* mismo llama en cuanto conciencia desde el fondo de este estar [...]. La llamada templada por la angustia le hace posible por primera vez al *Dasein* proyectarse a sí mismo en su más propio poder-ser” (Heidegger, 1997, pp. 296-297). Y ante el probable argumento que inclinaría el peso del deber moral hacia la esfera trascendental: “a la luz del rodeo por el sentimiento de respeto, se estaría en condiciones de afirmar que la conciencia kantiana, en tanto que disposición moral, también hace patente la condición del yo como pro-yecto (trascendencia) finito” (Gómez-Sánchez, 2011, p. 152).

Una salida más mesurada –algo así como una “tercera vía”– parece ser aquella que indica que el interés

puntilloso de Heidegger por Kant tiene que ver fundamentalmente con la riqueza que el pensador de Friburgo aquilató en la filosofía trascendental, en la que halló un ángulo completamente nuevo desde el cual formular la cuestión del ser (Schalow, 1994). Argumenta el filósofo estadounidense: “Sin duda, podríamos continuar afirmando la centralidad de esta doctrina debido a su enfoque temporal y, por lo tanto, asumir la plausibilidad de la decisión de Heidegger de llevar a Kant a la vanguardia de su propia investigación ontológica” (Schalow, 1994, p. 104). Después de todo las concomitancias entre Heidegger y Kant, a propósito del problema de la finitud de la existencia, no representan sino el reconocimiento del carácter fenomenológico de la investigación ontológica misma, carácter que ya está implicado en la propia distinción de lo ontológico frente a lo óptico (Martínez-Marzoa, 1999).

La pregunta en torno a una posible recepción heideggeriana de Kant como apropiación o como aclaración de la posibilidad interna de la comprensión del ser, únicamente puede contestarse a partir de las implicancias ulteriores de la filosofía de Heidegger. Tales implicancias, como se ha visto, no renuncian a la pregunta por lo trascendental, que en Heidegger pasa a convertirse en la pregunta por el ser. Lo que ocurre es que la respuesta que da el filósofo de Messkirch, precisamente a partir de su exégesis de lo trascendental kantiano, inopinadamente toma la forma técnica de la diferencia ontológica, de la diferencia entre ente y ser, siendo el *Dasein* el ente comprensor del ser, el que debe responder a esta problemática (Sola, 2002).

Pero ¿tiene el propio proyecto filosófico de Heidegger algún tipo de “deuda” con la primera crítica, en especial a partir de la noción de lo trascendental, que se ha revelado como una suerte de “caldo primordial” ontológico, en razón, como se ha pergeñado, de la fuerza formadora de la imaginación trascendental? Nuestra interpretación es que sí, en el sentido de que, si es precisamente la imaginación pura, como quien dijera, la llave de la constitución fenoménica del mundo, o dicho con más propiedad aún, del conocimiento ontológico

(Heidegger, 1993), todo indica que la idea de trascendencia, uno de los problemas cardinales del primer Heidegger, le debe a Kant algo más que una mera aclaración de índole lógica o epistémica. La noción de trascendencia en Heidegger –consolidada ontológicamente luego del estudio sobre Kant de 1929– se liga transitivamente con la concepción de ser, justamente a partir de la metodología desarrollada en *Ser y tiempo*. Trascendencia, afirma Heidegger (2007), es “la constitución originaria de la subjetividad de un sujeto” (p. 195). Es decir, trascender no es meramente vivir el *Dasein* el mundo en el que se halle arrojado. Se trata de “hacer” el mundo, de que el *Dasein* lo construya “por morde” la estructura voluntad/libertad. Empero, antes de esta posibilidad, por así decir, fenoménica, debe darse que el mundo de manera previa esté extáticamente abierto: “Por estar fundado en la unidad horizontal de la temporeidad extática, el mundo es trascendente” (Heidegger, 1997, p. 381). Trascendencia, entonces, mienta un lugar privilegiado del *Dasein* como un ente del mundo: es su determinación existencial fundamental. Sostiene Heidegger (2007) con extrema elocuencia: “Si la trascendencia en el sentido del ser-en-el-mundo es la constitución metafísica fundamental del *Dasein*, entonces una metafísica del *Dasein*, con suficiente intención ontológica fundamental, debe señalar esta constitución fundamental desde el principio” (p. 196).

Tomando en cuenta el excelente estudio de Sola (2000), bien podemos suponer que la trascendencia para Heidegger equivale en realidad a la experiencia de la verdadera religación del hombre, ya no con Dios sino con el ser.

Conclusión

De un modo u otro, el Kant de Heidegger finalmente parece enmascarar al propio Heidegger, en su inacabada tarea de fundamentación de la metafísica del *Dasein*. En otras palabras, la *CrP* debiera entenderse como una propedéutica para la analítica existencial de *Ser y tiempo*. Pensado así, el proyecto de una ontología existencial puede perfectamente ser

acusado de anacrónico, si, como observa Dahlstrom (2011), entendiéramos el significado ordinario de anacronismo como “un error en el tiempo de cómputo”, y, en tal sentido, presupusiéramos un concepto lineal del tiempo. Justamente de esto zafa la recepción heideggeriana de *Kant y el problema de la metafísica*, donde el tiempo, literalmente, se concibe como una protoestructura trascendental. ¿Qué significa en realidad esta afirmación? La crítica de Heidegger a Kant no pone en primer lugar el problema de la imaginación, y aunque parezca osado decirlo –al fin y al cabo, se trata en este escrito de sostener un pensamiento independiente–, ni siquiera el asunto del tiempo. Tal como lo presenta la misma conjetura, el tema fundamental de *Kant y el problema de la metafísica* es la articulación del binomio trascendental/trascendencia. Esto quiere decir, y probablemente este sea el mayor “descubrimiento” de Heidegger, que la analítica trascendental no sería otra cosa que una analítica de la subjetividad. De esta manera, *Kant y el problema de la metafísica* pasa a convertirse en “Heidegger y el problema de la trascendencia”, en el único sentido posible de lo que hemos llamado hasta acá concomitancia ontológica.

El joven Heidegger se ha propuesto realizar una hermenéutica de la analítica trascendental con el propósito de fundamentar su fenomenología del ser del ente. Y a la luz de los resultados de su texto sobre Kant, su logro está a la vista. Si el problema que pretendía dirimir la trascendencia era el de la constitución *a priori* de la objetividad, la interpretación de Heidegger parece exitosa. Por eso logrará decir que la formación de lo previo como tal, la pre-formación pura, es un acto de la imaginación pura. Si este acto, en el fuero filosófico interno de Kant, es en realidad voluntad o, dicho en los términos de Husserl, intencionalidad, es algo que, de cualquier forma, Kant no se atrevió a plantear. Tal como señala Carr (2007), el mérito de Heidegger es reconocer que en la deducción trascendental Kant duda entre la psicología y la lógica, porque no ve ninguna tercera alternativa, terminando por descartar su apego a la subjetividad, y optando por una versión lógica “al estilo escolástico”. Ante un reclamo tan lapidario como el de que “las intuiciones sin conceptos son

ciegas” (Ferraris, 2013), es probable que el retroceso de Kant no haya sido ante el descubrimiento del fundamento, sino ante la posibilidad de una interpretación fenomenológica del mundo.

Referencias

- Aldegani, E. (2016). *Ontología y política. Análisis y observaciones de la filosofía de Cornelius Castoriadis*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.
- Barreto, S. (2012). Ontología e Crítica da metafísica: Kant e Heidegger. *Revista Estudos Filosóficos*, 8, 18-32. <https://tinyurl.com/yxnkhng>
- Brandt, R. (2006). La cuarta crítica de Kant. *Azafea*, 8, 181-208. <https://doi.org/10.14201/632>
- Carr, D. (2007). Heidegger on Kant on transcendence. En S. Crowell y J. Malpas (eds.), *Transcendental Heidegger* (pp. 28-42). Stanford University Press.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Cátedra.
- Dahlstrom, D. (2011). Being at the beginning: Heidegger's interpretation of Heraclitus. En D. O. Dahlstrom (ed.), *Interpreting Heidegger: critical essays* (pp. 135-155). Cambridge University Press.
- Fayé, E. (2018). *Heidegger. La introducción del nazismo en la filosofía*. Akal.
- Ferraris, M. (1999). *La imaginación*. Visor.
- Ferraris, M. (2013). *Goodbye, Kant!* Suny Press.
- Freudiger, J. (1996). Kants Schlußstein. Wie die Teleologie die Einheit der Vernunft stiftet [La piedra angular de Kant. Cómo la teleología crea la unidad de la razón]. *Kant-Studien*, 87(4), 423-435. [10.1515/kant.1996.87.4.423](https://doi.org/10.1515/kant.1996.87.4.423)
- Garrido, J. J. (2019). La fuerza configuradora de la imaginación en el tiempo de la autoafección de la mismidad: Kant y Heidegger. *Veritas*, 43, 9-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732019000200009>
- Gómez-Sánchez, C. (2011). *Sum moribundus versus sum transcendens*: El debate sobre la conciencia en Heidegger y Kant. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 54, 149-166. <https://tinyurl.com/y4pe5evr>
- Grondin, J. (2000). La actualidad de la religión dentro de los límites de la mera razón de Kant. *Ideas y Valores*, 49(113), 80-86. <https://tinyurl.com/y3rth95u>
- Heidegger, M. (1991). GA 3. *Kant und das Problem der Metaphysik*. Fráncfort del Meno: Klostermann.
- Heidegger, M. (1993). *Kant y el problema de la metafísica*. Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Universitaria.
- Heidegger, M. (2007). *Principios metafísicos de la lógica*. Síntesis.
- Holguín de Torres, M. (1983). La interpretación heideggeriana del esquematismo en Kant. *Ideas y Valores*, 32(62), 81-99. <https://tinyurl.com/yyzct65h>
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara.
- Martínez Marzoa, F. (1987). *Desconocida raíz común*. Visor.
- Martínez-Marzoa, F. (1999). *Heidegger y su tiempo*. Akal.
- Martínez-Matías, P. (2018). Kant más allá de Kant: Heidegger y lo no-pensado de la filosofía kantiana. *Con-Textos Kantianos*, 7, 128-158. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1298712>
- Massey, H. (2015). *The origin of time: Heidegger and Bergson*. Suny Press.
- Papadimitropoulos, V. (2020). The radical freedom of the imaginary in Castoriadis. *Cosmos & History*, 16(1), 24-46. <https://tinyurl.com/y5wz43vr>
- Pardon, L. (2015). La antropología como fundamento de la metafísica: la crítica de Heidegger en Kant y el problema de la metafísica. En *X Jornadas de Investigación en Filosofía*. Universidad Nacional de La Plata, 19 a 21 de agosto de 2015.
- Pedrol, X. (2003). *La filosofía política de Cornelius Castoriadis*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Poole, N. (2013). *Kant, Heidegger and the problem of indifference: from reason to releasement*. [Tesis de maestría]. University of British Columbia.
- Rodríguez-Aramayo, R. (ed.). (1992). *Crítica de la razón ucrónica. Estudios en torno a las aporías morales de Kant*. Tecnos.
- Schalow, F. (1994). The unique role of logic in the development of Heidegger's dialogue with Kant. *Journal of the History of Philosophy*, 32(1), 103-125. <https://tinyurl.com/y254hggs>
- Sicerone, D. (2017). La crítica de Žižek a la concepción del sujeto en clave historicista. *Reflexiones Marginales*, 42, 1-21. <https://tinyurl.com/y4wgy8de>
- Sola, M. (2000). *Trascendental y trascendencia en Heidegger*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Sola, M. (2002). *La idea de lo trascendental en Heidegger*. Kronos.
- Stepanenko, P. (2005). Deducción trascendental de los conceptos puros del entendimiento. (*Crítica de la*

Razón Pura, 1a. ed., A95-A130). *Ideas y Valores*, 127, 99-126. <https://tinyurl.com/y3tpsb6z>

Vargas, N. (2018). La interpretación fenomenológica de la “triple síntesis” de Kant en *Kant y el problema de la metafísica* de Martin Heidegger. *Resonancias. Revista de Filosofía*, 5, 30-48. 10.5354/0719-790X.52498

Villacañas, J. L. (1987). *Racionalidad crítica. Introducción a la filosofía de Kant*. Tecnos.

Žižek, S. (2001). *El espinoso sujeto*. Paidós.

