

Contenido

Homofobia internalizada: revisão sistemática de estudos em contextos universitários (2000-2020)	
José da Silva Oliveira Neto, James Ferreira Moura Júnior	3
Educación mediática, imagen y conocimiento	
Ancízar Narváez-Montoya	17
Renovación literaria e historia en <i>Después de Meditarlo...</i> , de Álvaro Cepeda Samudio	
Eder García-Dussán	31
El aprendizaje de la escritura en la carne: <i>La Carne de René</i>	
Liliana Marlés-Valencia	44
Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado	
María Isabel Pozzo, Florencia Rosso	56
Metas del lector e inferencias elaborativas: un recorrido por tres líneas de investigación	
Viviana Román González, Jairo Alonso Ariza-Villa	75
El modelo de la transpodidáctica textual para el aprendizaje de lenguas y culturas. Yuche y los Ticunas	
Pilar Couto-Cantero	95
How did Undergraduate Public University Students Perceive the covid-19 Pandemic?	
Linda Johana Ruiz-Gómez	111
From the Design of Assessments to Language Assessment Literacy	
Frank Giraldo, Dira Estefania Naranjo-Trujillo, Jairo Alonso Ariza-Villa	126
Teacher Identity in Language Pedagogy. A Narrative Perspective from Two Colombian Teacher Educators' Experience	
Diego Ubaque-Casallas	140

Le projet de lecture dans la classe de FLE: une approche interdiscursive	
Carolina Villada-Castro	155
Technologies in English as a Second/Foreign Language Writing Classes	
Maria-Lourdes Lira-Gonzales, Kuok Wa Chao Chao, Joanie David	171
Exploring Music to Learn Languages from an Intercultural Perspective	
Alejandro Fernández-Benavides, Stefanny Castillo-Palacios	188
El imaginario cultural en la obra de Gilbert Durand	
Martha Cecilia Herrera, Alfonso Torres Carrillo	205

Homofobia internalizada: revisão sistemática de estudos em contextos universitários (2000-2020)

**Internalized
Homophobia:**
A Systematic
Review of Studies in
University Settings
(2000-2020)

**Homofobia
interiorizada:**
revisión sistemática
de estudios
en entornos
universitarios
(2000-2020)

José da Silva Oliveira Neto* 
James Ferreira Moura Júnior** 



Para citar este artículo

Oliveira Neto, J. e Moura Júnior, J. (2023).
Homofobia internalizada: revisão sistemática
de estudos em contextos universitários
(2000-2020). *Folios*, (58), 3-16.
<https://doi.org/10.17227/folios.58-15905>

Artículo recibido
24 • 12 • 2021

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

* Mestre em Psicologia. Universidade Federal do Ceará (UFC).

Correo electrónico: netooliveirapsi@gmail.com

** Doutor em Psicologia. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE).

Correo electrónico: james.mourajr@unilab.edu.br

Resumo

A homofobia internalizada (HI) é um complexo fenômeno psicossocial o qual afeta a vida de jovens gays e lésbicas nos mais variados contextos, inclusive na universidade. Este artigo se trata de uma revisão sistemática de literatura sobre a temática da homofobia internalizada em contextos universitários com jovens, tendo como objetivo principal realizar uma revisão sistemática de literatura sobre a temática apresentada. Para tal, realizamos uma busca por artigos produzidos entre os anos de 2000 e 2020 em uma plataforma nacional e em outra internacional, a saber, respectivamente: Scielo e Scopus. Foram analisados artigos científicos em português, inglês e espanhol que tratassem sobre homofobia internalizada em contextos universitários e/ou com jovens, não incluindo contribuições como dissertações, livros e teses. Após da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, chegamos a 22 artigos. A partir dos achados, concluímos haver uma maior concentração de produções sobre HI no eixo do norte global, ainda que os últimos anos tenham assistido a um importante crescimento de produções no eixo do sul global. Ademais, notamos haver uma dissonância quanto ao significado do termo HI, o qual variou desde acepções mais individualistas a perspectivas mais contextualizadas. Por fim, cabe notar que um número significativo das produções apresentou alternativas práticas frente aos problemas explorados e apresentados.

Palavras-chave

homofobia; homofobia internalizada; juventude; universidade

Abstract

Internalized homophobia (IH) is a complex psychosocial phenomenon that affects the lives of young gays and lesbians in various contexts, including the university. This article is a systematic review of literature on the theme of internalized homophobia in university contexts with young people. It has as its main objective to perform an rsl about the theme presented. To achieve this, we conducted a search of articles produced between the years 2000 and 2020, on a national and an international platform, namely Scielo and Scopus. We analyzed scientific articles in Portuguese, English and Spanish that dealt with internalized homophobia in university contexts and/or with young people. Thus, contributions such as dissertations, books and thesis studies were not included. After applying the inclusion and exclusion criteria, we collected 22 articles. Based on the findings, we concluded that there is a higher concentration of research on ih in the global north, although in recent years there has been an important growth of research in the global south. Moreover, we noticed a dissonance about the meaning of the term IH, which varied from more individualistic meanings to more contextualized perspectives. Finally, it is also worth noting that a significant number of the productions presented practical alternatives to the problems explored and presented.

Keywords

homophobia; internalized homophobia; youth; higher education

Resumen

La homofobia internalizada (HI) es un fenómeno psicosocial complejo que afecta a la vida de los jóvenes gays y lesbianas en diversos contextos, incluido el universitario. Este artículo es una revisión sistemática de la literatura sobre el tema de la homofobia internalizada en contextos universitarios con jóvenes, teniendo como objetivo principal realizar un SLR sobre el tema presentado. Para ello, se realizó una búsqueda de artículos producidos entre los años 2000 y 2020 en una plataforma nacional y otra internacional, a saber, respectivamente: Scielo y Scopus. Se analizaron artículos científicos en portugués, inglés y español que trataban sobre la homofobia interiorizada en contextos universitarios o con jóvenes, no incluyendo contribuciones como disertaciones, libros y tesis. Después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, llegamos a 22 artículos. A partir de los resultados, concluimos que existe una mayor concentración de producciones sobre HI en el eje norte global, aunque en los últimos años se ha producido un importante crecimiento de las producciones en el eje sur global. Además, observamos una disonancia sobre el significado del término HI, que variaba desde significados más individualistas hasta perspectivas más contextualizadas. Por último, cabe destacar que un número importante de las producciones presentaron alternativas prácticas a los problemas explorados y presentados.

Palabras clave

homofobia; homofobia interiorizada; juventud; universidad

Introdução

A homofobia deve ser entendida como um conjunto de práticas e de expressões (sociais, comportamentais, emocionais etc.) de aversão, medo e ódio à homossexualidade nos âmbitos macro e microsocial. Ela possui uma história social profunda, deixando marcas na forma como as pessoas se expressam nas relações sociais (Borrillo, 2015). A homofobia impacta a qualidade de vida e o bem-estar pessoal de gays e lésbicas (Ceará e Dalgalarro, 2010; Bastos, García e Sousa, 2017), levando a uma maior probabilidade de esse indivíduo não conseguir ter uma vida com acessos equitativos à saúde (Ferreira, Pedrosa e Nascimento, 2018), à educação (Reis, 2015), a oportunidades de trabalho (Diniz et al., 2013) e até mesmo ao direito de poder expressar sua sexualidade, sua identidade e sua afetividade na vida pública de forma segura (Feitosa, 2016). A homofobia internalizada é um processo psicossocial de internalização da homofobia, gerando uma autoavaliação negativa (Pereira e Leal, 2005). Esse processo pode se tornar ainda mais intenso para a população gay e lésbica nos contextos universitários, afetando de forma significativa a saúde mental e comprometendo trajetórias de vida em formação (Amaral, 2013; Sampaio e Viana, 2014).

Alguns autores, tais como (Hardin 2000; Cerqueira-Santos e Azevedo 2020), discutem que homossexuais estão submetidos a condições específicas de estresse ao longo de toda a sua vida, o que contribui para a produção de mal-estar e não pertencimento a uma cultura heterossexista e homofóbica. De acordo com Vigotski (2005), a maneira como as relações sociais e a história da humanidade estão configuradas implicam em formas de vida específicas. Quando pensamos sobre o fato de a homofobia ser um elemento presente nas relações humanas de aprendizagem, levando à construção de uma visão estereotipada e homofóbica acerca da homossexualidade, é inevitável que cheguemos à conclusão de que pode haver impactos sobre a saúde mental de gays e lésbicas via homofobia (Albuquerque e Williams, 2015). Alguns autores,

tais como Paveltchuk e Borsa (2019), apontam para fatores externos e internos homofóbicos aos quais homossexuais estão submetidos dentro da cultura homofóbica. Aqui, chamamos atenção especificamente para um desses fatores, a saber: a homofobia internalizada.

Em linhas gerais, a homofobia internalizada costuma ser apresentada como o formato interno/internalizado das mensagens homofóbicas com as quais nos deparamos, desde a mais tenra idade, através das interações sociais, seja com nossos pares, com a mídia, com as práticas educacionais, dentre outras plataformas sociais (Antunes, 2017). Essas percepções e esses conceitos negativos internalizados acerca da homossexualidade, conforme apontam Pereira e Leal (2002; 2005), têm no self sua morada; constituindo, assim, a identidade da pessoa homossexual (gays e lésbicas).

A homofobia internalizada, nesse contexto, é um processo psicossocial geralmente adoeecedor no que diz respeito da saúde mental de gays e lésbicas (Antunes, 2017; Blais et al., 2014; Baker, 2013; Borrillo, 2015; Cerqueira-Santos et al., 2016; Paveltchuk, Borsa e Damásio, 2019; Pereira e Leal, 2002; 2005). Em consonância com a literatura de base, a homofobia internalizada se encontra relacionada com maior incidência aos problemas de ordem inter e intrapsicológica, tais como: índices mais elevados de ansiedade e pânico (Francisco et al., 2020), depressão (Mongiovi e Araújo, 2018), escarificação e suicídio (Teixeira-Filho e Rondini, 2012), escassez de habilidades para a manutenção de relações amoras saudáveis (Cerqueira-Santos et al., 2016), uso abusivo de álcool e de outras substâncias (García et al., 2017), baixo desempenho escolar (Antônio et al., 2012), além de também estar relacionada com comportamentos sexuais de risco, como, por exemplo, o sexo anal (receptivo e/ou insertivo) sem o uso de preservativo (Nunan, 2017).

Apesar do crescimento nas pesquisas sobre o tema (Souza et al., 2019), notamos que produções sobre contextos mais particulares, como a universidade, são mais escassas no que tange a pensar os efeitos da homofobia internalizada. Há,

entretanto, alguns estudos que se dedicam a discutir a homofobia na/da universidade, sem, contudo, debruçar-se sobre o tópico específico da homofobia internalizada, ficando suas discussões imersas nas manifestações públicas do processo homofóbico. Ainda que seja fundamental discutir essa dimensão, entendemos que há outros estressores de central importância para a compreensão da homofobia presente nas relações sociais das universidades. Pensando na problemática apresentada, este estudo objetiva realizar uma revisão sistemática de literatura acerca da temática da homofobia internalizada em contextos universitários com jovens.

Método

Este estudo se inscreve dentro do espectro das pesquisas qualitativas em Psicologia. Em conformidade com o exposto por Yin (2016), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador aproximar-se do processo de interesse com mais acuidade e sensibilidade, notando as contradições e iminências presentes no processo analisado. Este estudo é também de natureza teórico-bibliográfica, uma vez que visita a literatura de base acerca da homofobia internalizada. De acordo com Creswell (2014), a pesquisa teórico-bibliográfica permite ao pesquisador a organização e a sistematização do conhecimento sobre um determinado processo, tópico ou relação, subsidiando intervenções, reflexões e proposições dentro de um campo temático do saber.

De forma mais específica, utilizamos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como caminho dentro do processo de apropriação da literatura de base acerca da temática indicada (Brizola e Fantin, 2016). De acordo com pesquisas na área (Facchini, 2018; Silva Júnior, 2014), as últimas duas décadas foram palco de transformações e contradições importantes no que tange à sexualidade humana e aos processos de violência que a atravessam. Assim, limitamos o período de 2000 a 2020 nesta análise. Por mais fácil acesso, restringimos a busca a artigos que tratassem sobre homofobia internalizada; assim, livros, dissertações, teses e outras produções não foram considerados no processo de busca.

Foram selecionados dois indexadores, um nacional e outro internacional, a saber: Scielo e Scopus. Para a busca, decidimos incluir somente artigos disponibilizados integralmente nos idiomas português, espanhol e inglês. Assim, artigos em outros idiomas como também textos não completos (somente com o resumo disponível, por exemplo) não compuseram esta revisão. Estabelecemos ainda alguns critérios: 1) de exclusão: não compuseram este estudo artigos de natureza teórico-bibliográfica, fossem de revisão de literatura ou abordando a temática da homofobia internalizada somente de forma teórica; 2) de inclusão: os artigos desta revisão deveriam tratar da temática da homofobia internalizada no que tange ao cenário universitário e/ou ao período da juventude.

No que diz respeito ao detalhamento do processo de pesquisa dos artigos, primeiramente, foram realizadas buscas gerais com os descritores “homofobia” AND “internalizada” (português), “homofobia” AND “internalizada” (espanhol) e “internalized” AND “homophobia” (inglês) nas bases indexadoras Scielo e Scopus, ao passo que foram encontrados, respectivamente, 25 (vinte e cinco) e 105 (cento e cinco) artigos. Em seguida, foram excluídas as produções de natureza eminentemente teórico-bibliográfica, o que resultou na exclusão de 01 (um) artigo da Scielo e 48 (quarenta e oito) artigos da Scopus, restando, respectivamente, 24 (vinte e quatro) e 57 (cinquenta e sete) produções.

Por fim, foram incluídos à busca final, os estudos empíricos sobre homofobia internalizada que se relacionavam ao contexto universitário e/ou tratavam sobre o período da juventude. Desse modo, aplicando o critério de inclusão, ficaram, no conjunto final de produções, 08 (oito) artigos provenientes da Scielo e 15 (quinze) artigos provenientes da Scopus, totalizando 23 (vinte e três) produções. Entretanto, ao compararmos os artigos de ambas as plataformas de pesquisa, notamos haver a duplicação de um artigo; assim, ao final, restaram 22 (vinte e duas) produções.

A análise dos artigos se deu a partir de três perguntas: 1) Quais são as características gerais

dos estudos encontrados (ano de publicação, onde foram produzidos, delineamento de pesquisa e caracterização da amostra)?; 2) Com qual conceito de homofobia internalizada os estudos encontrados trabalham?; 3) Quais são os resultados e as contribuições práticas dos artigos provenientes do processo de RSL?

Conhecendo as produções sobre homofobia internalizada produzidas ao longo dos últimos 20 anos

Apesar de as buscas terem sido feitas entre o período de 2000 e 2020; não foram encontradas produções sobre homofobia internalizada em conjugação com os critérios aqui estabelecidos nos anos de 2000, 2001 e 2020. Nesse cenário, somente identificamos artigos entre os anos de 2002 e 2019. Os quatro anos que contaram com o maior número de publicações foram: 2017 (n=4), 2013 (n=4), 2019 (n=3) e 2016 (n=3). Nos demais anos, só foi encontrado um artigo para cada ano, de modo que houve descontinuidade na produção sobre o tema, já que os anos de 2003, 2004, 2007, 2010, 2015 e 2018 não apresentaram publicações relacionadas.

Apontamos a descontinuidade na produção sobre homofobia internalizada, a qual se revela no fato de, em seis dos anos que compuseram as últimas duas décadas, não haver sequer uma produção. Essa análise pode encontrar resposta nas contradições que temos vivido na área da diversidade sexual, porquanto, ao mesmo tempo em que concordamos com o fato de que houve avanços sensíveis no respeito e na conquista de direitos, houve também a proliferação de discursos conservadores em diversas partes do mundo (Albuquerque e Williams, 2015; Cerqueira-Santos et al., 2016; Feitosa, 2016; Francisco et al., 2020; García et al., 2017; Mongiovi e Araújo, 2018; Nunan, 2017; Reis, 2015; Teixeira-Filho e Rondini, 2012).

No que diz respeito aos lugares do mundo em que os estudos foram realizados, os países produziram na seguinte quantidade: EUA (n=7), México (n=3), Colômbia (n=2), Itália (n=1), Turquia (n=1), Chile (n=1) e Canadá (n=1). Apesar de haver maior

concentração no eixo do norte global, percebemos uma contribuição crescente e significativa do sul global, em específico, da América do Sul e Central, o que faz sentido quando consideramos os índices de violência homofóbica dessas regiões. Carrol e Mendos (2017) e Mendos e Peña (2019) revelam que os dois países que mais matam pessoas LGBT no mundo se localizam nas Américas do Sul e Central, a saber: em primeiro lugar, o Brasil, e em segundo lugar, o México. Devemos ainda apontar que não foi possível identificar em 06 dos estudos os lugares onde foram produzidos, embora todos tenham sido escritos em língua inglesa.

Há estudos brasileiros (Amaral, 2013; Sampaio e Viana, 2014) que já denunciam as práticas homofóbicas no contexto universitário, apontando, por exemplo, para os prejuízos na dinâmica emocional e de aprendizagem de jovens universitários gays e lésbicas, sem, contudo, explorarem essa relação por meio do conceito de homofobia internalizada, mas de outros como homofobia, discriminação e preconceito, atendo-se ao formato externo dessa violência. Nesse sentido, apontamos a necessidade de que pesquisadores brasileiros observem a realidade através do conceito de homofobia internalizada, cujo potencial heurístico é evidenciado em uma série de estudos da área (Antunes, 2017; Blais, Gervais e Hébert, 2014; Baker, 2013; Borrillo, 2015; Cerqueira-Santos et al., 2016; Paveltchuk, Borsa e Damásio, 2019; Pereira e Leal, 2002; 2005).

Adentrando a seara metodológica, olhamos agora para o delineamento de pesquisa utilizado na construção dos estudos. Notamos haver diversidade de delineamentos, sendo presentes estudos com delineamentos mistos, quantitativos e qualitativos. De todo modo, apontamos o número de estudos por delineamento: quantitativo (n=17), qualitativo (n=3) e misto (n=2). Os estudos quantitativos encontrados propuseram as mais diversas estratégias de análise, as quais podem ser consultadas nos textos integrais (Blais et al., 2014; Crosby et al., 2016; Dawson et al., 2019; Delonga et al., 2011; Inglogia et al., 2019; Lozano-Verduzco et al., 2017; Okutan et al., 2017; Peterson e Gerrity, 2006; Piñeda-Roa, 2019; Pucket et al., 2016a; 2016b; 2017;

Rubia et al., 2013a, 2013b; Rubia e Valle, 2013; Warriner, Nagoshi e Nagoshi, 2013).

No que tange aos estudos feitos com delineamento quantitativo, os autores trabalharam com amostras, basicamente, selecionadas por conveniência. No que diz respeito aos estudos de delineamento qualitativo encontrados, os autores empregaram estratégias como entrevistas e estudo de caso (Aguirre e Castelar 2012; Bobbe, 2002; Delgado et al., 2016). Notamos que os estudos de delineamento qualitativo geralmente objetivaram encontrar respostas pontuais para problemas locais. No caso dos estudos mistos, houve o emprego de ferramentas multimétodo para elucidar a natureza da homofobia internalizada. Assim, nesses casos, os autores realizaram primeiramente uma etapa quantitativa com uma amostra mais expressiva de gays, lésbicas e heterossexuais e uma segunda etapa, para a qual selecionam alguns participantes da primeira etapa, com o objetivo de aprofundar os sentidos produzidos pelos participantes acerca da homofobia internalizada (Kelley e Robertson, 2008; Kubiceck et al., 2009).

Identificamos certa heterogeneidade no que diz respeito à caracterização das amostras. Nesse sentido, há estudos que se dedicaram à análise de amostras exclusivamente homossexuais (Blais, Gervais e Hébert, 2014; Okutan, Sunal e Ugurlu, 2017) e aqueles que conseguiram realizar comparações entre grupos heterossexuais e homossexuais (Rubia et al., 2013a, 2013b), tendo uma perspectiva mais ampliada sobre o problema da homofobia internalizada. Também, houve preocupação quanto a um olhar mais acurado sobre a relação entre os marcadores sociais de orientação sexual, raça e etnia, havendo alguns estudos voltados a uma percepção indiscriminada no que diz respeito às influências desses marcadores (Pucket et al., 2016a), enquanto outros despenderam foco sobre a relação que outras formas de violência, como racismo e xenofobia, impactam na homofobia internalizada (Dawson et al., 2019).

O debate em torno do conceito de homofobia internalizada: consonâncias e dissonâncias

No caso dos artigos encontrados, notamos desde perspectivas mais individualistas quanto à percepção da homofobia internalizada até construções que tendiam a levar em consideração a participação do contexto social homofóbico na internalização da homofobia, havendo uma gradação da importância dada à relação pessoa-mundo. Como exemplo inicial, apontamos o estudo realizado por Piñeda-Roda (2019) no qual o autor conceitua a homofobia internalizada como os sentimentos negativos que uma pessoa homossexual tem face à própria homossexualidade, o que, em sua visão, provoca um conflito entre o querer ser e o dever ser sobre a forma como experimenta a própria sexualidade. Apesar de estudos na área (Crosby et al., 2016; Dawson et al., 2019; Delonga et al., 2011) apontarem para a vivência de desconforto com a própria sexualidade tendo em vista níveis mais agudos de homofobia internalizada, parece-nos que o autor situa o problema a nível do indivíduo, como se se tratasse unicamente de um problema intrapsicológico, um traço de personalidade.

À semelhança do proposto por Piñeda-Roda (2019), alguns dos estudos achados também abordam o problema da homofobia internalizada situando-o exclusivamente na dinâmica intra-pessoal/intrapsicológico. Alguns exemplos são os estudos realizados por Rubia et al. (2013a) e por Gaines Jr (2005). Neste último, o autor se refere à homofobia internalizada como um conjunto de atitudes negativas face à própria homossexualidade ou do outro; naquele, por sua vez, os autores a consideram como a homofobia presente em pessoas com condutas homossexuais dirigida para o próprio desejo interno. Os três estudos não problematizam a homofobia como um problema social; portanto, não percebem que a homofobia internalizada é uma realidade que está colocada independente da orientação sexual. Mais um exemplo desse tipo de raciocínio

descontextualizado é o estudo desenvolvido por Pucket et al. (2017a), no qual, os autores discutem a homofobia internalizada como a situação em que uma pessoa de minoria sexual tem sentimentos negativos e atitudes homofóbicas face a si mesma ou a outras pessoas dessa minoria.

Em contrapartida, percebemos um conjunto de estudos que se inserem na tentativa de apontar para outros caminhos de compreensão do conceito. Percebemos nas seguintes produções uma aproximação mais contextualizada sobre a gênese social da homofobia internalizada (Blais, Gervais e Hébert, 2014; Delonga et al., 2011; Lozano-Verduzgo, Fernández e Baruch-Domínguez, 2017; Okutan, Sunal e Ugurlu, 2017; Peterson e Gerrity, 2006; Pucket et al., 2016). No caso do estudo desenvolvido por Lozano-Verduzgo, Fernández e Baruch-Domínguez (2017), os autores entendem o conceito de HI como a relação que a pessoa LGBT estabelece com as premissas e crenças negativas acerca da diversidade sexual.

Os autores parecem dar alternativas a essa compreensão mais essencialista sobre homofobia internalizada. Para os primeiros, a HI figura como o direcionamento do estigma anti-LGBT para o self; enquanto os segundos a apresentam como o conjunto de crenças negativas construídas acerca da atração por pessoas do mesmo sexo. Aqui, há dois aspectos importantes a serem destacados: 1) ambos os autores sinalizam a existência de processos de preconceito os quais contribuem para a internalização da homofobia, seja por pessoas homossexuais, seja por pessoas heterossexuais, o que para nós representa um avanço; 2) entretanto, o segundo grupo de autores associa a homofobia à dimensão do sexo biológico. Nesse sentido, restringir à homossexualidade ao campo do sexo biológico é restritivo e transfóbico.

Sinalizamos ainda alguns estudos que, em nossa percepção, caminham para um entendimento mais psicossocial da HI. Okutan, Sunal e Ugurlu (2017), Peterson e Gerrity (2006) e Pucket et al. (2016) discutem o conceito de HI, respectivamente, como: 1) sentimentos negativos sobre quem se é, de

maneira que a internalização das crenças sociais negativas em direção à homossexualidade por parte de homens gays e lésbicas são o caminho para a expressão da homofobia internalizada; 2) internalização de atitudes negativas face à homossexualidade e a pessoas homossexuais por gays e lésbicas; e 3) internalização de repertórios negativos por pessoas que fazem parte de uma minoria sexual acerca da própria vivência como minoria. Os três estudos dimensionam a homofobia internalizada a partir da internalização de algum aspecto despotencializador.

Antes de passarmos aos artigos que, em nossa análise, encaixaram-se na perspectiva psicossocial sobre homofobia internalizada aqui adotada, cabe-nos sinalizar que alguns dos estudos encontrados trataram do conceito de HI, mas se debruçaram mais sobre termos correlatos, advogando seu uso em detrimento de homofobia internalizada, tais estudos foram (Aguirre e Castelar, 2012; Crosby et al., 2016; Dawson et al., 2019; Ignoglia et al., 2019 e Rubia et al., 2013a). Nessa ordem, Rubia et al. (2013a) e Aguirre e Castelar (2012) não trabalham diretamente com o conceito de homofobia internalizada, mas sim, respectivamente, como os conceitos de homonegatividade internalizada e endodiscriminação. Ambos os grupos de pesquisadores advogam pelo uso desses conceitos explicando que os conceitos de homofobia e de HI carregam consigo uma forte experiência de patologização das identidades gays e lésbicas. Entretanto, amparados em Borrillo (2015) e Antunes (2017), entendemos que o conceito de homofobia — e, por sua vez, o de homofobia internalizada — passou por profundas transformações no último século, distanciando-se de acepções biologizantes.

No que diz respeito aos artigos produzidos por Crosby et al. (2012), Dawson et al. (2019) e Ignoglia et al. (2019), apontamos que os três grupos trabalham com o conceito de HI, todavia, durante a leitura, percebemos que os autores não dão explicações sobre do que se trata o conceito, utilizando-o como uma categoria a priori. Por fim, encontramos, durante os processos de busca e de revisão, algumas produções que, em nossa avaliação, partiam

de uma perspectiva mais contextualizada sobre a relação da homofobia internalizada no contexto universitário e/ou durante o período da juventude, a saber (Bobbe, 2002; Delgado et al., 2016; Kubicek et al., 2009; Pucket et al., 2017; Kelley e Robertson, 2008; Rubia e Valle, 2013; Warriner et al., 2013). Iniciando pelo estudo de Bobbe (2002), a autora, olhando especificamente para como a HI é vivida por uma mulher lésbica alcoólica, define homofobia internalizada como o medo de ser visto como lésbica, de forma que se estabelece uma sensação de ser o “outro” em uma sociedade heterossexista. Delgado et al. (2016), por sua vez, compreende a HI como as aprendizagens e a internalização dos significados negativos associados à homossexualidade e à transgressão dos papéis de gênero, o que poderia provocar recusa da sua própria orientação sexual.

Nesse cenário, Kubicek et al. (2009) entende o conceito como uma atitude social anti-gay orientada para o self, levando à desvalorização do self, conflitos internos e autoconfiança empobrecida; enquanto Pucket et al. (2017) aponta para homofobia internalizada como a internalização das visões negativas acerca da própria sexualidade em uma sociedade heterossexista. Por sua vez, Kelley e Robertson (2008) sinalizam que a HI deve ser vista como a internalização do preconceito experienciado em uma sociedade heteronormativa e de cultura ocidental. Quanto a essas produções, chamamos atenção para algumas expressões empregadas nas definições, a saber: “atitude social”, “sociedade heterossexista”, “sociedade heteronormativa” e “cultura ocidental”. Em nossa análise, todas essas expressões revelam faces da experiência social homofóbica no sentido dos mecanismos que a constituem, o que permite que dessencializemos os discursos sobre homofobia internalizada.

Por fim, deparamo-nos com as contribuições de Rubia e Valle (2013) e Warriner, Nagoshi e Nagoshi (2013). Os primeiros definem homofobia internalizada como sendo o conjunto de sentimentos negativos que o indivíduo tem em relação a si mesmo por ter fantasias, sonhos ou desejos de relacionar-se íntima e afetivamente com pessoas do próprio sexo, sendo um processo mediante o qual o ódio cultural

face a pessoas não heterossexuais é internalizado. O segundo grupo de autores trabalha com a ideia de que a HI se trata das atitudes homofóbicas da sociedade, as quais são internalizadas por lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. Ao olhar para esses artigos, percebemos o reconhecimento de que o modus operandi da sociedade em que vivemos produz relações sociais homofóbicas, as quais poderão servir como mediadoras da vivência de gays, lésbicas e heterossexuais na modernidade.

As contribuições práticas dos resultados dos estudos encontrados frente à homofobia internalizada

No geral, em nossa análise, doze estudos (n=12) propuseram intervenções práticas frente aos problemas e relações explorados, enquanto que dez dos estudos (n=10), apesar de terem se pautado em estratégias mais empíricas para a execução das pesquisas, não propuseram estratégias contextualizadas frente à realidade explorada. Os estudos de Piñeda-Roa (2019) e Lozano-Verduzgo, Fernández e Baruch-Domínguez (2017) apontaram para efeitos negativos da HI sobre a dinâmica emocional de pessoas LGBT+. O primeiro estudo concluiu que, quando os níveis de HI são mais altos em gays e lésbicas, o risco de cometer suicídio é duplicado quando comparados a níveis mais baixos em seus pares homossexuais. O segundo, por sua vez, encontrou que, em situações em que a rede de relações sociais (conectividade comunitária), está prejudicada, a homofobia internalizada aumenta a presença de sintomas depressivos, além de contribuir com consumos mais elevados de álcool e outras drogas. Nesse cenário, o estudo de Lozano-Verduzgo, Fernández e Baruch-Domínguez (2017) sugere como estratégia de fortalecimento dos vínculos comunitários o fomento de propagandas que comuniquem representações positivas sobre a homossexualidade na mídia.

Nesse mesmo caminho, Pucket et al. (2017), em um estudo quantitativo realizado com 450 jovens negros que fazem sexo com homens, averiguaram que há uma relação significativa entre homofobia internalizada, uso de álcool e sexo anal sem uso de

preservativo, sugerindo como estratégia de enfrentamento à homofobia internalizada a criação de programas de prevenção quanto ao uso abusivo de álcool e quanto à prática de sexo anal sem proteção voltados para homens jovens negros que fazem sexo com homens. Piñeda-Roa (2019), apesar de mostrar como a HI e o suicídio estão relacionados, não aponta para caminhos resolutivos da relação estabelecida em sua pesquisa. À semelhança da preocupação de Pucket et al. (2017a), Bobbe (2002), em um estudo qualitativo realizado junto a uma paciente lésbica alcoolista, descobriu que experiências ligadas à vergonha quanto à orientação sexual aumentam os níveis de homofobia internalizada, o que, no estudo de caso conduzido, encorajava o uso abusivo de álcool. A autora defende que estratégias clínico-psicoterápicas, como meditação e relaxamento, são centrais para ensinar o paciente a regular o estresse oriundo do contexto homofóbico, moderando o uso abusivo de álcool.

Alguns dos estudos analisados apontaram para uma forte relação entre maiores níveis de HI e maior incidência de comportamentos sexuais de risco em amostras homossexuais, como fazer sexo sem preservativo. Na pesquisa conduzida por Dawson et al. (2019), com 228 homens negros homossexuais e bissexuais da cidade de Nova York, os autores descobriram que a homofobia internalizada afeta a resiliência e a habilidade para dizer não a situações em que lhes é proposta atividade sexual sem uso de preservativo. Como alternativa a esse problema, os autores sugerem que sejam estruturadas intervenções comportamentais que atuem, por exemplo, no sentido de diminuir a prevalência de sexo anal sem preservativo por parte de homens negros gays e bissexuais.

Por sua vez, Pucket et al. (2017b) mostram, em um estudo feito com 820 jovens homens entre 16 e 23 anos que fazem sexo com homens, que níveis mais elevados de homofobia internalizada e de percepção de HI refletem em uma maior prevalência de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Tanto Dawson et al. (2019) como Pucket et al. (2019b) discutem que a experiência de fazer parte de um grupo minoritário prejudica a forma como

peças homossexuais se enxergam, fazendo com que percebam potenciais encontros sexuais como indispensáveis, uma vez que gays e lésbicas tendem a se ver negativamente. Entretanto, diferente de Dawson et al. (2019), Pucket et al. (2017b) não sugerem estratégias contextualizadas para a atenuação do impacto negativo da HI sobre o comportamento sexual de risco.

Nessa esteira de investigação, Delonga et al. (2011) pesquisaram, junto a uma amostra de 49 adolescentes gays, bissexuais, trans e de orientação sexual não especificada entre 14 e 19 anos, a relação entre homofobia internalizada, uso compulsivo de internet e comportamentos sexuais de risco. Os autores averiguaram que o uso compulsivo da internet está associado com homofobia internalizada e com sensação de solidão. Frente a essa realidade, propuseram que houvesse a estruturação de programas que trabalhem a sensação de solidão entre pessoas LGBT a fim de que comportamentos sexuais de risco sejam reduzidos.

Também, Crosby et al. (2016) encontraram uma relação positivamente significativa entre HI e comportamentos sexuais de risco em seu estudo realizado com 600 jovens, homens negros entre 15 e 29 anos que fazem sexo com homens, sem conduto também demonstrar alternativas práticas para a questão. A homofobia internalizada também tem impactos significativos sobre os relacionamentos afetivo-amorosos construídos por gays e lésbicas. Um exemplo dessa relação foi a pesquisa conduzida por Okutan, Sunal e Ugurlu (2017), com 187 homens e mulheres homossexuais e heterossexuais da Turquia. O estudo resultou na informação de que a homofobia internalizada está relacionada com respostas destrutivas de gays e lésbicas em relacionamentos afetivo-amorosos. De modo semelhante, Gaines Jr. et al. (2005), em um estudo conduzido com 1.119 homens e mulheres heterossexuais e homossexuais, relatam que a homofobia internalizada está positivamente associada a atitudes de acomodação nos relacionamentos amorosos de gays e lésbicas, contribuindo para um relacionamento menos prazeroso. Vale apontarmos que ambos os estudos (Gaines Jr., 2005; Okutan, Sunal e Ugurlu,

2017) não sugeriram elementos resolutivos para a realidade que exploraram, o que, em última análise, dificulta que projetos, intervenções e ações sejam pensados para intervir sobre o impacto da HI nas relações conjugais homossexuais.

Ainda dentro do campo dos relacionamentos amorosos, Kelley e Robertson (2011) pesquisaram em uma amostra de 15 homens gays entre 18 e 24 anos, do sudeste dos Estados Unidos, possíveis relações entre HI e permanência em relacionamentos abusivos. Nesse processo, os pesquisadores concluíram que a homofobia internalizada está positivamente correlacionada com posturas de vitimização e com a permanência em relacionamentos agressivos entre homens gays. Como estratégias, os autores sugerem um trabalho preventivo com jovens gays escolares; assim, sugerem que escolas criem espaços de aprendizagem e desenvolvimento mais seguros para a comunidade LGBTQ+, de tal modo que consigam desenvolver redes de suporte social para conseguir amparo em situações despotencializadas, tais como relacionamentos abusivos.

Blais, Gervais e Hébert (2014) também dialogam sobre esse nível de intervenção. Os autores realizaram uma pesquisa sobre a relação entre bullying homofóbico, autoestima e HI em uma amostra de 300 jovens pertencentes a minorias sexuais entre 14 e 22 anos. Nesse sentido, encontraram que a relação entre bullying homofóbico, seja ele verbal e/ou psicológico, e autoestima é parcialmente mediada pela homofobia internalizada. Considerando esse panorama, recomendam a estruturação de programas de combate ao bullying para prevenção do bem-estar de jovens pertencentes a minorias sexuais.

Saindo desse campo de análise, Delgado et al. (2016) analisam, em um estudo qualitativo, a vivência de 08 Jovens gays entre 18 e 29 anos de idade, residentes de uma região rural do Chile. Sem apontar para soluções práticas, os autores revelaram que a homofobia internalizada está ligada à construção e à internalização de papéis rígidos de gênero, o que, conforme investigaram, contribui para a manutenção de práticas de autodiscriminação entre jovens homossexuais. Assim como Delgado

et al. (2016), algumas outras pesquisas também trabalham a relação do estigma com a saúde mental de jovens gays e lésbicas. Um exemplo desse tipo de investigação é o estudo qualitativo desenvolvido por Aguirre e Castelar (2012), junto a 10 jovens homens homossexuais da cidade de Cali na Colômbia, sobre os impactos da linguagem de ódio na construção da HI. Os autores mostraram que a linguagem de ódio reafirma uma masculinidade desejada, o que pode fomentar a autodiscriminação. Também, Aguirre e Castelar (2012) não sugerem estratégias de enfrentamento.

Atitudes públicas homofóbicas também contribuem para índices mais elevados de homofobia internalizada. Conforme Rubia et al. (2013a), em uma investigação feita com 231 estudantes de medicina e psicologia (121 mulheres e 103 homens) homossexuais e heterossexuais, encontrou-se que atitudes públicas de refutação à homossexualidade, mesmo quando a refuta é sutil, contribuem para o adoecimento psicológico de gays e lésbicas. Nesse sentido, os autores veem como necessária a construção de grupos para a conscientização sobre diversidade sexual, para que seja desenvolvida a empatia por quem sofre homofobia. Pensando no adoecimento psicológico de gays e lésbicas, em outro estudo, Rubia e Valle (2013), sem indicativos práticos de intervenção, descobriram que homens heterossexuais e homossexuais costumam ter índices mais elevados de HI.

Entretanto, quando comparados, homens homossexuais pontuam mais alto que homens heterossexuais e bissexuais quando pensamos nos níveis de homofobia internalizada. Essa diferença fica nítida no estudo conduzido por Rubia, Cirilo e Cadena (2013) com 231 estudantes de ciências da saúde heterossexuais, homossexuais e bissexuais. Por outro lado, contrastando com esse dado Warriner, Nagoshi e Nagoshi (2013) confirmam que homossexuais costumam construir vieses cognitivos menos conservadores quando comparados a homens e mulheres heterossexuais. Sabemos, entretanto, de modo geral, que a homofobia internalizada afeta a saúde mental, como

apontam Peterson e Gerrity (2006) em uma pesquisa construída com 35 mulheres lésbicas, bissexuais e heterossexuais universitárias. Os autores descobriram, por exemplo, que, quanto mais altos são os níveis de HI, menor é a autoestima e menos provável é o desenvolvimento de uma identidade saudável. Para os autores, é necessário que esses dados se reflitam na estruturação de condutas clínico-psicoterápicas.

A homofobia internalizada promove efeitos deletérios na dinâmica emocional de gays e lésbicas. No estudo realizado por Pucket et al. (2016), com um grupo de 450 jovens homens gays e bissexuais que fazem sexo com homens (HSH), descobriram que padrões disfuncionais de vida emocional, tais como vitimização e neuroticismo, afetam a saúde psicológica de gays e lésbicas em uma triangulação com a homofobia internalizada. Em conformidade com os achados de Ignoglia et al. (2019), em uma pesquisa feita com 105 homens e mulheres gays e lésbicas entre 18 e 30 anos, os contextos de desenvolvimento infantil desfavoráveis ao respeito a gays e lésbicas também podem contribuir para maiores níveis de homofobia internalizada na vida adulta. Religiões com sistemas mais rígidos quanto à diversidade sexual, também costumam atuar como ambiente adoecedor, como concluíram Kubicek et al. (2009).

Os autores apontam para intervenções que vão desde a sugestão de serem estruturados programas preventivos para o desenvolvimento de bem-estar e segurança de gays e lésbicas ao longo do seu desenvolvimento pessoal até a sugestão de que sejam estruturados grupos comunitários que ajudem jovens homens que fazem sexo com homens a elaborar e integrar de forma mais saudável as vivências de religião e sexualidade. Também, Pucket et al. (2016) propõem que sejam construídos programas sociais que deem suporte para pessoas que sofrem com o estigma da homofobia internalizada.

Entretanto, vale a pena a lembrança de que há fatores que podem mediar relações mais saudáveis entre gays e lésbicas. Apesar de não se tratar de uma relação de causa e efeito, Maranhão et al. (2014) apontam que a presença de fatores de proteção

pode facilitar a construção de condutas mais ativas e transformadoras frente ao cenário social, engajando o indivíduo em posturas de enfrentamento à violência. Por exemplo, Braga et al. (2017) evidenciam que a experiência de inserção e de participação ativa e efetiva em uma comunidade pode se configurar em um elemento protetor para o desenvolvimento de jovens homossexuais. De acordo com Paveltchuk e Borsa (2019), indivíduos homossexuais podem disfrutar da construção de uma autoimagem positiva quando inseridos em uma comunidade com semelhantes que não correspondem aos estereótipos de fracasso e infelicidade socialmente vinculados a homens gays (Hardin, 2000).

Considerações finais

Identificamos a necessidade de estudos que discutam profundamente as dimensões de impacto da homofobia internalizada em contextos universitários, porque as pesquisas que se deram nesse contexto assim transcorreram tendo em vista maior facilidade quanto ao acesso de possíveis participantes da pesquisa. No que tange ao enfoque dos estudos sobre homofobia internalizada no período da juventude, notamos em certos autores e grupos de trabalho uma preocupação sobre como a homofobia internalizada afeta a saúde mental e a qualidade de vida durante esse período do desenvolvimento. Vale denotar ainda que as pesquisas sobre homofobia internalizada não apresentam consensos sobre a definição do conceito, de modo que há consonâncias e dissonâncias a depender dos grupos e autores que consideramos. Os estudos concordam, todavia, com o fato de a homofobia internalizada ser um fator de risco quando falamos sobre saúde mental e bem-estar de gays e lésbicas. Nesse sentido, em uníssono, apontam a homofobia internalizada como um inviabilizador da vivência digna e integral de gays e lésbicas em uma sociedade heterossexista e homofóbica. Por fim, apontamos para o fato de que nem todos os estudos discutem em termos práticos como intervir sobre os efeitos da homofobia internalizada, sendo necessária, em última análise, dar-se maior importância à dimensão prática desses efeitos,

uma vez que elas atravessam vidas reais de gays e lésbicas na contemporaneidade em todo o mundo.

Referências

- Aguirre, F. Q., e Castelar, A. F. (2012). Performatividad y lenguaje de odio: expresiones de la homosexualidad masculina en la ciudad de Cali. *Revista CS*, (10), 207-240. <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i10.1359>
- Albuquerque, P. P. de; Williams, L. C. de A. (2015). Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. *Temas em Psicologia*, (3), 663-676. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-11>
- Amaral, J. G. (2013). Lutas por reconhecimento, desrespeito e universidade: a atuação dos coletivos universitários de diversidade sexual para o enfrentamento à homofobia institucional. *Revista Teoria & Sociedade*. (21), 229-262.
- Antônio, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D., e Moleiro, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal*, (1), 17-32. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v26i1.260>
- Antunes, P., Sammarco, P. (2017). *Homofobia internalizada: o preconceito do homossexual contra si mesmo*. [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://bce.unb.br/wp-content/uploads/2021/10/Estilo-APA.pdf>
- Baker, Jean M. (2013). *How homophobia hurts children: Nurturing diversity at home, at school, and in the community*. Routledge.
- Bastos, G. G., Garcia, D. A., e Sousa, L. M. A. (2017). A homofobia em discurso: Direitos Humanos em circulação. *Linguagem em (Dis) curso*, 17, 11-24. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-170101-0416>
- Blais, M., Gervais, J., e Hébert, M. (2014). Internalized homophobia as a partial mediator between homophobic bullying and self-esteem among youths of sexual minorities in Quebec – Canada. *Ciencia & saúde coletiva*, (19), 727-735. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.16082013>
- Bobbe, J. (2002). Treatment with lesbian alcoholics: Healing shame and internalizes homophobia for ongoing sobriety. *Health & Social Work*, 27(3), 218. <https://doi.org/10.1093/hsw/27.3.218>
- Borrillo, D. (2015). *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Autêntica.
- Braga, I. F., Silva, J. L. da., Santos, Y. G. de S., Santos, M. A. dos., e Silva, M. A. I. (2017). Rede e apoio social para adolescentes e jovens homossexuais no enfrentamento à violência. *Psicologia Clínica*, 29 (2), 297-318.
- Brizola, J. Fantin, N. (2016). Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. *Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA*, 3(2), 23-29.
- Carroll, A., e Mendos, L. R. (2017). *Homofobia de Estado: estudio jurídico mundial sobre la orientación sexual en el derecho: criminalización, protección y reconocimiento*. ILGA.
- Ceará, A. de T., e Dalgallarrondo, P. (2010). Transtornos mentais, qualidade de vida e identidade em homossexuais na maturidade e velhice. *Archives of Clinical Psychiatry*, São Paulo, 37 (3), 118-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000300005>
- Cerqueira-Santos, E., Azevedo, H. V. P., e Ramos, M. de M. (2020). Preconceito e Saúde Mental: Estresse de Minoria em Jovens Universitários. *Revista de Psicologia da IMED*, 12(2), 7-21. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3523>
- Cerqueira-Santos, E., Azevedo, H. V. P., e Ramos, M. de M. (2016). Homofobia internalizada e satisfação conjugal em homens e mulheres homossexuais. *Contextos Clínicos*, 9 (2), 148-158. <https://doi.org/10.4013/ctc.2016.92.01>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Penso Editora.
- Crosby, R. A., Salazar, L. F., Mena, L. MD., e Geter, A. (2016). Associations between internalized homophobia and sexual risk behaviors among young black men who have sex with men. *Sexually transmitted diseases*, 43(10), 656-660. [10.1097/OLQ.0000000000000505](https://doi.org/10.1097/OLQ.0000000000000505)
- Dawson, Erica L. Mendoza, M. C. B., Gaul, Z., Jeffries, W. L., e Wilson, P. A. (2019). Resilience, condom use self-efficacy, internalized homophobia, and condomless anal sex among black men who have sex with men, New York City. *PloS one*, 14(4), 21-55. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215455>
- Delgado, J. E. B., Vega, A. Gutierrez, K., Zaffierri, I., e Ramirez, P. (2016). Identidad sexual en jóvenes gay del norte de Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (23), 118-139. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.23.05.a>
- Delonga, K., Hector, L. T., Kamen, C., Evans, S. N., Lee, S., Kooman, C., e Gore-Feltan, C. (2011). Loneliness, internalized homophobia, and com-

- pulsive internet use: Factors associated with sexual risk behavior among a sample of adolescent males seeking services at a community LGBT center. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 18 (2), 61-74. <https://doi.org/10.1080/10720162.2011.581897>
- Diniz, A. P. R., Carrieri, A. de P., Gandra, G., e Bicalho, R. de A. (2013). Políticas de diversidade nas organizações: as relações de trabalho comentadas por trabalhadores homossexuais. *Revista Economia & Gestão*, 13(31), 93-114. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2013v13n31p93>
- Facchini, R. UNICAMP (2018, junho 25). *Direitos humanos e diversidade sexual e de gênero no Brasil: avanços e desafios*. Jornal da UNICAMP. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/mulheres-e-direitos-humanos-no-brasil-avancos-e-desafios>
- Feitosa, C. (2016). As diversas faces da homofobia: diagnóstico dos desafios da promoção de direitos humanos LGBT. *Revista Periódicus*, 1(5), 300-320. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i5.17193>
- Francisco, L. C. F. de L., Barros, A. C., Pacheco, M. Da S., Nardi, A. e., e Alves, V. De M. (2020). Ansiedade em minorias sexuais e de gênero: uma revisão integrativa. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 69(1), 48-56. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000255>
- Gaines, S. O., Henderson, M. C., Gilstrap, S., e Kim, M. (2005). Cultural value orientations, internalized homophobia, and accommodation in romantic relationships. *Journal of Homosexuality*, 50 (1), 97-117. https://doi.org/10.1300/J082v50n01_05
- García, R. H., Ortega, L. C., Arias, M. L. F. (2017). Efecto del consumo de alcohol y homofobia internalizada en la conducta sexual en hombres que tienen sexo con hombres. *Jóvenes en la Ciencia*, 3(2), 373-376.
- Hardin, K. N. (2020). *Auto-estima para homossexuais: um guia para o amor-próprio*. Edicoes GLS.
- Ingoglia, S., Guajana, M. E. (2020). Secure attachment and individual protective factors against internalized homophobia. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 24(2), 136-154. <https://doi.org/10.1080/19359705.2019.1688746>
- Kelley, T. M., Robertson, R. A. (2008). Relational aggression and victimization in gay male relationships: The role of internalized homophobia. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(5), 475-485. <https://doi.org/10.1002/ab.20264>
- Kubicek, K., McDavitt, B., Weiss, G., e Carpineto, J. (2009) "God made me gay for a reason": young men who have sex with men's resiliency in resolving internalized homophobia from religious sources. *Journal of Adolescent Research*, 24(5), 601-633. <https://doi.org/10.1177/0743558409341078>
- Lozano-Verduzco, I; Fernández-Niño, J. A., e Baruch-Domínguez, R. (2017). Association between internalized homophobia and mental health indicators in LGBT individuals in Mexico City. *Salud Mental*, 40(5), 219-225. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2017.028>
- Maranhão, J. H., Colaço, V. De F. R., Santos, W. S. dos., Lopes, G. S., e Coêlho, J. P. L. Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26 (2), 429-444. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/853>
- Mendos, L. R., Peña, E. L. de la. (2019). *Homofobia de Estado: actualización del paronama global de la legislación*. ILGA.
- Mongiovi, V. G., Araújo, E. C. de., e Ramos, V. P. (2018). Implicações da homofobia sobre a saúde do adolescente. *Rev. enferm. UFPE online*, 12(6), 1772-1780. <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i6a236408p1772-1780-2018>
- Nunan, A. (2017). Preconceito internalizado e comportamento sexual de risco em homossexuais masculinos. *Psicologia Argumento*, 28(62), 247-259. <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19941>
- Okutan, Nur., Sunal, A. B., e Ugurlu, N. S. (2017). Comparing heterosexuals' and gay men/lesbians' responses to relationship problems and the effects of internalized homophobia on gay men/lesbians' responses to relationship problems in Turkey. *Journal of Homosexuality*, 64(2):218-238. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1174028>
- Paveltchuk, F. O. de., Borsa, J. C. (2019). Homofobia internalizada, conectividade comunitária e saúde mental em uma amostra de indivíduos LGB brasileiros. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 47-61. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6155>
- Paveltchuk, F. de O., Borsa, J. C. (2019). Damásio, B. F. Indicadores de bem-estar subjetivo e saúde mental em mulheres de diferentes orientações sexuais. *Psico*, 50 (3), 2-13. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.3.31616>

- Pereira, H., Leal, I. (2002). A homofobia internalizada e os comportamentos para a saúde numa amostra de homens homossexuais. *Análise Psicológica*, 20(1), 107-113. <https://doi.org/10.14417/ap.287>
- Pereira, H., Leal, I. (2005). Medindo a homofobia internalizada: a validação de um instrumento. *Análise Psicológica*, 23(3), 323-328. <https://doi.org/10.14417/ap.96>
- Peterson, T. L., Gerrity, D. A. (2006). Internalized homophobia, lesbian identity development, and self-esteem in undergraduate women. *Journal of Homosexuality*, 50 (4), 49-75. https://doi.org/10.1300/J082v50n04_03
- Pineda-Roa, C. A. (2019). Factores de riesgo de ideación suicida en una muestra de adolescentes y jóvenes colombianos autoidentificados como homosexuales. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 48 (1), 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.06.001>
- Puckett, Jae A., Newcomb, M. E., Garofalo, R., e Mustanski, B. (2016a). Internalized homophobia and perceived stigma: a validation study of stigma measures in a sample of young men who have sex with men. *Sexuality Research and Social Policy*. 14 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0258-5>
- Puckett, J. A., Newcomb, M. E., Garofalo, R., e Mustanski, B. (2016b). The impact of victimization and neuroticism on mental health in young men who have sex with men: Internalized homophobia as an underlying mechanism. *Sexuality Research and Social Policy*, 13 (3), 193-201. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0239-8>
- Puckett, J. A., Newcomb, M. E., Garofalo, R., e Mustanski, B. (2017). Examining the conditions under which internalized homophobia is associated with substance use and condomless sex in young MSM: The moderating role of impulsivity. *Annals of Behavioral Medicine*, 51 (4), 567-577. <https://doi.org/10.1007/s12160-017-9878-0>
- Reis, T. (2015). *Homofobia: o silêncio está gritando*. Appris.
- Rubia, J. M. de la. e Cadena, C. H. G. (2013). Modelos predictivos de homonegatividad internalizada en estudiantes de ciencias de la salud. *Acta de investigación psicológica*, 3(3), 1248-1263. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(13\)70964-5](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(13)70964-5)
- Rubia, J. M. de la. e Valle, A. (2013). Dimensionalidad, consistencia interna y distribución de la Escala Homonegatividad Internalizada en estudiantes mexicanos de Ciencias de la Salud. *Acta de investigación psicológica*, 3 (1), 986-1004.
- Rubia, J. M. de la. e Valle, A. (2013a). Evaluación del rechazo hacia la homosexualidad en estudiantes de medicina y psicología con base en tres escalas conceptualmente afines. *Psicología desde el Caribe*, 30 (3), 526-550.
- Rubia, J. M. de la. e Valle, A. (2013b). Modelos predictivos de homonegatividad internalizada en estudiantes de ciencias de la salud. *Acta de investigación psicológica*, 3 (3), 1248-1263. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(13\)70964-5](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(13)70964-5)
- Sampaio, M. M. S. Viana, T. G. (2014). A LGBTIfobia na Universidade: algo cheira a podre no reino da Dinamarca. *Revista Três Pontos*. 11(1), 60-72.
- Silva Júnior, A. M. (2014). As minorias sexuais e as políticas públicas do governo federal: entre avanços e retrocessos. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 1 (2), 21-54. <http://dx.doi.org/10.25245/rdspp.v1i2.11>
- Teixeira-Filho, F. S. e Rondini, C. A. (2012). Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas. *Saúde e Sociedade*, 21(3), 651-667. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000300011>
- Vigotski, Lev S. e Luria, A. R. (2005). *Desenvolvimento, linguagem e aprendizagem*. Ícone.
- Warriner, K., Nagoshi, C. T., e Nagoshi, J. L. (2013). Correlates of Homophobia, Transphobia, and Internalized Homophobia in Gay or Lesbian and Heterosexual Samples. *Journal of Homosexuality*, 60(9), 1297-1314
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora.

Educación mediática, imagen y conocimiento

FOLIOS

Segundo semestre de 2023 • pp. 17-30
Segunda época

N.º **58**

Media Education,
Image and Knowledge

**Educação
mediática,**
imagem e
conhecimento

Ancízar Narváez-Montoya* 



Para citar este artículo

Narváez-Montoya, A. (2023). Educación mediática, imagen y conocimiento. *Folios*, (58), 17-30. <https://doi.org/10.17227/folios.58-14350>

Artículo recibido
11 • 08 • 2021

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: anarvaez@pedagogica.edu.co

Resumen

Una pregunta surge de la tendencia a caracterizar la época actual como la era de la información, de la imagen y de la pantalla: ¿por qué no hemos reemplazado las escuelas con medios y tecnologías? El objetivo de este artículo de reflexión es demostrar que, desde un punto de vista culturalista, tanto la imagen como la escritura alfabética, como formas de codificación, se derivan del lenguaje, son diferentes entre sí y no son reducibles la una a la otra. Además, que ambas son diferentes e independientes de las tecnologías de implementación. Dado que el conocimiento humano es una cuestión de códigos y que la fuente primaria del conocimiento escolar es la codificación alfabética, la educación escolar no puede reducirse a la imagen porque es un código distinto, con características gramaticales diferentes a las del alfabético. Además, la imagen no tiene significado unívoco, por ende, no es efectiva para transmitir los significados unívocos de las disciplinas escolares. Por eso su uso en la educación es limitado.

Palabras clave

educación mediática; semiótica; imagen; conocimiento; aprendizaje

Abstract

A question arises from the tendency to characterize the current era as the age of information, image and screen: why haven't we replaced schools with media and technologies? The aim of this article is to show that, from a culturalist point of view, both image and alphabetic writing, as forms of coding, are derived from language, are different from each other and are not reducible to each other. Moreover, that both are different and independent of implementation technologies. Given that human knowledge is a matter of codes and that the primary source of school knowledge is alphabetic coding, school education cannot be reduced to the image because it is a distinct code, with different grammatical characteristics from alphabetic one. Moreover, the image has no univocal meaning, therefore, it is not effective in transmitting the univocal meanings of school disciplines. Therefore, its use in education is limited.

Keywords

mediatic education; semiotics; image; knowledge; learning

Resumo

Uma questão surge da tendência para caracterizar a era actual como a era da informação, da imagem e do ecrã: porque não substituímos as escolas por meios e tecnologias? O objectivo deste artigo é mostrar que, de um ponto de vista culturalista, tanto a imagem como a escrita alfabética, como formas de codificação, derivam da linguagem, são diferentes umas das outras e não são redutíveis umas às outras. Além disso, que ambas são diferentes e independentes das tecnologias de implementação. Dado que o conhecimento humano é uma questão de códigos e a fonte primária do conhecimento escolar é a codificação alfabética, a educação escolar não pode ser reduzida à imagem porque é um código distinto, com características gramaticais diferentes da alfabética. Além disso, a imagem não tem um significado unívoco, pelo que não é eficaz para transmitir os significados unívocos das disciplinas escolares. Por conseguinte, a sua utilização na educação é limitada.

Palavras-chave

mídia educação; semiótica; imagem; conhecimento; aprendizagem

Introducción

La inquietud por la imagen y su relación con la educación escolar es uno de los aspectos pedagógicos sobre los que abundan los consensos basados en el sentido común. Desde el cine educativo —promovido por la Unesco (1948) en la década de 1950— hasta la educación virtual de los años 2000 en adelante, pasando por la enseñanza audiovisual en los años sesenta (Boullaud, 1970; Schramm *et al.*, 1967), la televisión educativa de los años setenta, los videos pedagógicos de los años ochenta (Jacquinot, 1996 [1985]) y la enseñanza asistida por computador (CAT, por su sigla en inglés) de los años noventa (Papert, 1993), se ha dado por sentado que se aprende más fácil y rápido —y se recuerda por más tiempo lo aprendido— a través de las imágenes que de la oralidad o la escritura alfabética.¹

En efecto, se dice y se repite, incluso entre educadores y académicos, el eslogan publicitario según el cual “una imagen vale más que mil palabras”; valdría la pena oponer exactamente la afirmación contraria, “una palabra vale más que mil imágenes”, pues, así como hay *perceptos*² que nunca obtendremos por más exactas que sean las descripciones, también hay *conceptos* que nunca comprenderemos por más que acumulemos imágenes para mostrarlos.

De la misma manera, al menos en una psicología que podríamos llamar tradicional, se suele considerar que:

las ayudas técnicas (a veces denominadas ayudas audiovisuales) pueden hacer que el trabajo del maestro se *simplifique* y se haga más *eficiente*. Tanto los niños de escuela primaria como los estudiantes graduados aprenden más si ven en un *film* los hechos que se les quiere enseñar que si oyen al maestro hablar de ellos o leen un libro acerca de ellos (Ardila, 2007 [1970], p. 208, énfasis mío)

1 Estas orientaciones, en la medida en que son promovidas por la Unesco, tienen pretensiones universales. Sin embargo, su recepción y aplicación dependen de contextos muy diversos que van desde la experimentación (Europa y Norteamérica), hasta la sustitución de la escuela —dada la deficiencia o inexistencia de la red escolar como en África y otros países del tercer mundo—.

2 Se entiende como captación de un objeto por los sentidos, en oposición a la captación o formación de una idea por el intelecto.

En este caso, los supuestos son *simplificación* y *eficiencia*, los cuales se oponen precisamente a dos características de la formación escolar: la complejidad y la imposibilidad de la medición.

Como se puede ver, se trata de diferenciar la palabra de la imagen y de fijar la primacía de la imagen y la derivación casi innecesariamente complejizada del lenguaje. Así, con el ánimo de reivindicar la imagen y su valor pedagógico, se la trata como si fuera un producto o una manifestación casi pre-cultural y, por tanto, susceptible de ser producida e interpretada incluso en condiciones prehumanas o, más exactamente, prelingüísticas.

Todas las afirmaciones anteriores se basan en una premisa evolucionista que parte del supuesto de que la imagen reproduce fielmente la realidad y, en consecuencia, puede existir presimbólicamente, o sea, antes que la palabra. Sin embargo, Leroi-Gourhan (1971), entre otros antropólogos, demostró que, filogenéticamente, la existencia humana, como ser de lenguaje, cuenta ya con unos cien mil años, mientras que las primeras imágenes solo datan de hace unos cuarenta mil años. Así mismo, desde la psicología, o sea, ontogenéticamente, Vigotsky (2000) comprobó que la condición para la producción de imágenes —en primer lugar, para dibujar— es que el niño domine el lenguaje. Estos son nuestros puntos de partida.

La imagen: entre la técnica y la semiótica

Enfrentamos dos problemas recurrentes cuando tratamos de explicar la relación entre el lenguaje y la semiótica: a) la relación entre el lenguaje y los sistemas semióticos, y b) la relación entre sistemas semióticos y sistemas técnicos.

El primer problema surge de la afirmación, un poco al margen, que Saussure plasmó en el *Curso de lingüística general*: “La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos... etc.” (1967, p. 60). Esta tradición se prolonga desde Saussure y su idea de los sistemas de señales como sistemas de signos equivalentes a la lengua —hecho que contradice un poco su propia elaboración y

formalización de la teoría lingüística³—, hasta los teóricos contemporáneos que hablan de *lenguajes audiovisuales* o *digitales* como sustitutos de la lengua oral o de la escritura alfabética. Estos últimos asumen que la especie humana se comunica por igual a través de discursos orales, por un lado, y de sistemas semióticos artificiales y derivados de la lengua, por el otro.

El segundo problema consiste en una interpretación que confunde en algún nivel las *semióticas*, como sistemas de signos, con las *tecnologías*, como posibilidades de realización material de los signos. El primer ejemplo de esta tendencia lo presenta Ong (1994), quien, tras hacer un aporte sustancial a la comprensión de las diferencias entre el pensamiento oral y el alfabetizado, confunde los términos al considerar la oralidad y la escritura como “tecnologías de la palabra”. Esta afirmación conlleva dos equívocos: el primero consiste en equiparar la realización de la oralidad, que es natural —en el sentido de que es de la naturaleza humana hablar— con una tecnología, que sí es una creación humana. En consecuencia, la oralidad es una condición antropológica y una condición lógica de la tecnología. La escritura, en cambio, sí es una tecnología creada precisamente gracias a la facultad lingüística de los humanos. El segundo equívoco consiste en considerar la escritura solo como una tecnología y no como una forma de pensar —aunque, más que en su argumentación, lo hace en su presentación—. Cuando Ong sostiene que la escritura reestructura la conciencia, está diciendo exactamente que se modifica una forma de pensar o se adquiere otra distinta al pensamiento oral. Pero cuando reduce la escritura a “una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera; así como tintas o pinturas y mucho más” (1994, p. 84), o sea, cuando la reduce a lo accesorio, saca al lector de la lógica alfabética y comienza a equipararla con una experiencia mecánica.

³ Para Saussure (1967, p. 72), la lengua es la que se habla, la oralidad, y no la escritura, a la que, según él, se ha sobrevalorado.

El segundo ejemplo de esta tendencia se puede resumir en la creencia de los historiadores de la comunicación, como Raymond Williams (1992), de que una tecnología es lo mismo que un código. Así, se confunde una semiótica o un código, como el alfabeto, con una tecnología o una forma de realización mecánica de dicho código, como la imprenta. En consecuencia, presenta la escritura y la imprenta como dos etapas distintas de la comunicación, cuando en realidad la escritura es un código y la imprenta una tecnología que depende de que haya escritura (Narváez, 2021).

Desde un punto de vista culturalista, no hay escrituras (sistemas semióticos) antes del lenguaje. Para decirlo con Vigotsky (2000), no hay juego (imitación), dibujo (representación) ni escritura (simbolización) antes de que el niño tenga dominio del lenguaje. Los sistemas *semióticos* se entienden aquí como sistemas subrogados de la lengua, sistemas subordinados a la lengua y que son generados por ella. Los sistemas *técnicos* son capacidades de producción de instrumentos de trabajo, creadas a partir de la lengua y el pensamiento como materialización de una relación medios-fines y su reversibilidad.

En síntesis, ni los sistemas semióticos de representación son equivalentes a los sistemas lingüísticos, ni los sistemas técnicos son equivalentes a sistemas semióticos. En los dos casos, la lengua es la que determina la existencia de ambos sistemas, los cuales, a la vez, están subordinados a ella. Para decirlo en palabras de Benveniste:

Por lo menos una cosa es segura: ninguna semiología del sonido, del color, de la imagen, se formulará en sonidos, en colores, en imágenes. Toda semiología de un sistema no lingüístico tiene que recurrir a la mediación de la lengua, y así no puede existir más que por la semiología de la lengua y en ella [...] la lengua es el interpretante de todos los demás sistemas, lingüísticos y no lingüísticos. (2004, p. 64)

En otros términos, la lengua permite crear tanto las tecnologías como las escrituras. Aquí es donde nos encontramos con el problema de la imagen como producto de la confusión entre sistemas

semióticos (formas expresivas) y sistemas técnicos (sustancias expresivas). El típico ejemplo es el de la confusión entre tecnologías digitales electrónicas (técnica) y códigos digitales (escritura alfabética), como cuando se habla de *nuevas alfabetizaciones* o *lectura digital*.⁴ Ocurre entonces un fenómeno típico del pensamiento de sentido común: equiparar lo que parece similar y diferenciar lo que parece como diferente. En contraste, el pensamiento científico exige exactamente lo contrario: la equiparación de lo (que parece) diferente y la diferenciación de lo (que parece) similar (Bourdieu, 1993).

En efecto, la imagen y el alfabeto, como códigos, son completamente opuestos. En cambio lo digital y lo alfabético, como códigos, son similares. Así mismo, el sentido común actual tiende a confundir la imagen con lo digital (por su tecnología electrónica, no por su código) y a diferenciar lo alfabético de lo digital por el peso de lo impreso en la difusión de lo alfabético (tabla 1).

Tabla 1. Fenómenos semióticos

Percepción	Sentidos	Audiovisual
Sustancias expresivas	Tecnología Extensión de los sentidos	Química Electrónica
Formas expresivas	Codificación	Analógica (icónica) Digital (alfabética)

Fuente: elaboración propia.

La imagen y el alfabeto como tradiciones escritas

Ahora bien, si los símbolos escritos son formas de representación extrasomática del lenguaje (Paris, 2000), entonces deben responder a la dualidad estructural del lenguaje. Desde el punto de vista culturalista, las escrituras, entendidas como “todo sistema semiótico visual y espacial” (Todorov y Ducrot, 1980, p. 228), pretenden ser un sucedáneo de la unidad significante-significado. Por eso encontramos dos tipos de sucedáneos, que los

autores llaman escrituras *mitográficas* y escrituras *logográficas*. Por un lado, se encuentran las que tratan de representar el mito, o sea, los significados (pictográficas) o las ideas (ideográficas) de la cultura. Por otro lado, las que tratan de representar el significante lingüístico (fonográficas). Las primeras (pictográficas e ideográficas) pretenden representar gráficamente la *significación*, mientras que las segundas (fonográficas) pretenden representar gráficamente el *valor* (Saussure, 1967, p. 194) al hacer que las relaciones entre *grafemas* (letras) representen las relaciones entre los *fonemas* de la lengua. De las primeras se desprende toda la tradición icónica y, de las segundas, la tradición alfabética.

Tenemos entonces dos tradiciones semióticas distintas, independientemente de las técnicas de realización. Puesta entre la técnica y la semiótica, la imagen es, pues, una semiótica, distinta a otras semióticas (escrituras fonográficas), pero ambas subrogadas de la lengua.

¿Qué pasa entonces con la técnica? Hemos tratado de abordar el problema de la relación lenguaje-técnica-escritura-imagen y hemos llegado a formular la relación sintetizada en el siguiente esquema: la lengua, como condición primigenia de la comunicación humana, es el origen tanto de la técnica como de la escritura: la escritura es una forma de la técnica; la imagen es una forma de escritura.

La tendencia a negar las relaciones de causalidad entre el lenguaje y todas las demás manifestaciones semióticas y tecnológicas hace que se mantengan los presupuestos evolucionistas. Según estos, el sujeto cultural (de lenguaje) sería una evolución del individuo biológico (organismo); por ende, la escritura, una evolución de la oralidad y la escritura alfabética, una evolución de la pictografía.

Basados en la concepción emergentista del lenguaje (Damasio y Damasio, 1992), nuestra axiomática culturalista sostiene, al contrario, que el lenguaje es una ruptura (una *mutación genética*, la denominan los autores) por la cual la emisión expresiva animal es superada por la emisión significativa humana (Benveniste, 1997); en otras palabras, es superada por una expresión lingüística

⁴ En el mismo sentido se usan términos como *alfabetización visual* o *alfabetización mediática*, en los cuales es explícita la aspiración a equipararlas con la formación escolar (Koltay, 2011).

de nivel *objetivo e intencional* (Jakobson, 1988). Así mismo, la tecnicidad humana es una ruptura con la habilidad corporal, superada por la construcción de instrumentos (Paris, 2000). De esta manera, tanto la significación como la técnica pasan a ser extrasomáticas y, por tanto, sociales, gracias al lenguaje. De la misma manera, la escritura, como técnica, viene a ser una representación extrasomática del lenguaje.

Al asumir la postura pansemiótica y negar las diferencias entre una semiótica y otra (Hjelmslev, 1984), se asume la posibilidad de remplazar unas por otras, por ejemplo, remplazar el alfabeto por la oralidad o por la imagen. El objetivo en lo que sigue es mostrar que tanto la escritura fonográfica como la mitográfica son producto de la lengua, y, al mismo tiempo, son diferentes entre ellas y no reductibles la una a la otra. Así mismo, demostrar que ambas son diferentes e independientes de las tecnologías de realización.

Representación verbal (oral) y representación visual (icónica)

Teniendo en cuenta que en la semiótica textual la unidad de análisis ya no es el signo visual, sino el texto visual (Vilches, 1995), ¿cuáles son las posibilidades de considerar a la imagen como texto o de construir textos exclusivamente con imágenes? El texto, tanto oral como icónico, para que sea una unidad con todas sus características sintáctico-semántico-pragmáticas, debe tener uno o unos significados. Por tanto, Eco (1995) ha remplazado la versión metonímica de texto, que toma la parte por el todo (texto por mensaje), para proponer el concepto de *mensaje*. Este está compuesto por un

texto o unidad expresiva, cuyo contenido es un *discurso* o la asignación de varios sentidos.

Con todo esto, lo que se quiere decir es que la lengua, o cualquier sistema semiótico, existe, en primer lugar, en forma de sintagmas (fragmentos expresivos con sentido completo), llámense *oración* o *discurso*, *texto* o *mensaje*. Entonces, lo que viene es examinar la posibilidad de concebir el sintagma icónico (visual) como un *encadenamiento de unidades*, de la misma manera que el sintagma oral (verbal). Como vimos en la definición anterior, un texto es, primero, una unidad sintáctica, o sea, un sintagma. Un sintagma se define como una unidad expresiva que hace sentido, por tanto, también es semántica.

Pero, para hacer sentido, tiene que unir unidades semánticas, las cuales están organizadas en ejes semánticos llamados *paradigmas* o *sistemas* (Barthes, 1993). Veamos el siguiente ejemplo propuesto por Ong (1994): cuando se le pregunta a un niño *no alfabetizado* qué entiende por *hacha*, el niño la relaciona inmediatamente con bosque, árbol, madera y leña, es decir, la identifica con la función, con el contexto y situación de uso, y con la copresencia de otros objetos; a esta lógica, Bruner (2000) la llama *pensamiento narrativo*. Cuando se le pregunta a un niño *alfabetizado*, por lo general clasifica el hacha dentro de las herramientas del leñador (trocero, sierra, machete), o sea, la identifica con una *clase* o un concepto, el cual comprende (o se hace extensivo a) otros objetos. Esa clasificación es una relación en abstracto, lógica que Bruner (2000) llama *pensamiento paradigmático*. En el primer caso, el hacha se piensa dentro de un *sintagma*; en el segundo, dentro de un *paradigma* (tabla 2).

Tabla 2. Sintagma y paradigma (sistema)

Sistema (Paradigma)	Paradigma	Paradigma	Paradigma	Paradigma
Sintagma	Paradigma	Paradigma	Paradigma	Paradigma
Sintagma	Bosque	Árbol	Hacha	Leña
Sintagma	Selva	Mata	Machete	Madera
Sintagma	Rastrojo	Arbusto	Trocero	Garrote
Sintagma	Matorral	Palma	Sierra	Mango

Fuente: elaboración propia.

En el pensamiento no alfabetizado se le puede dar un lugar al hacha en una narración. Por ejemplo, en un relato que diga: “El leñador va al bosque y corta un árbol con un hacha para convertirlo, a veces en leña para cocinar y calentarse, a veces en madera para construir la cabaña y los muebles”. Como se ve, en el eje sintagmático están presentes todos los elementos relacionados; en cambio, en el eje paradigmático, si en el relato aparece *hacha*, las demás herramientas solo aparecen como oposiciones dentro de un sistema semántico —de donde se selecciona el elemento *hacha* pero se excluyen los otros—. La relación sintagmática es sintáctica, mientras que la relación paradigmática es puramente semántica. La primera es una relación en presencia; la segunda, en ausencia (Barthes, 1993). Si quisiéramos convertir este sintagma en una representación icónica tendríamos algunos problemas que resolver, precisamente aquellos que hasta ahora no ha podido resolver el iconismo.

El problema semántico: la abstracción

El primer problema es el de la abstracción, es decir, cómo convertir la categoría (el concepto *herramientas del silvicultor, leñador o aserrador*) en imagen. Si tratamos de representar el concepto *herramienta*, no hay una imagen que pueda englobar todas las herramientas posibles porque cada una de ellas tiene una apariencia o figura distinta, mientras que el concepto es una abstracción, esto es, algo que no se puede captar sensorialmente (una elaboración mental). Podemos recurrir a la figura del hacha como representación de las herramientas de este trabajador, como se hace con la hoz y el martillo para representar las herramientas del campesino y del obrero respectivamente. En ese caso, según Peirce (1987, pp. 250-251), tendremos otro tipo de icono llamado *metáfora*, aunque, en realidad, se trata de una metonimia del tipo el ejemplar por la clase, o sea, una herramienta por todas las herramientas. El nombre que preferimos para esta clase de icono es el de *alegoría* o representación figurativa de una *categoría*, o de algo que no tiene equivalente empírico o figurativo. En rigor, no tendríamos una imagen del contenido *herramienta*. La abstracción

es, pues, una prerrogativa de la lengua o de la escritura fonográfica.

El problema articulatorio: el sistema digital

El segundo problema exige diferenciar entre el sistema y el conglomerado. Cuando se habla de sistema, en la teoría de sistemas, se habla de un conjunto finito de elementos relacionados entre sí, cuyas relaciones hacen que los elementos pertenezcan al sistema y no al contrario —no son los elementos los que crean la regla—. Cuando los elementos no son un número determinado y no están relacionados, constituyen solo un conglomerado (Bertalanffy, 1989).

Un sistema código *digital*, en cambio, es un conjunto limitado de unidades discretas, no significativas, y de reglas combinatorias que permiten la conformación de unidades significativas a través de permutaciones, entendidas como posibles combinaciones entre los elementos del sistema. En consecuencia, la iconografía, la ideografía o cualquier otro conjunto de imágenes no son un sistema-código y menos uno digital. Para ello, tendría que existir un sistema-código sintáctico icónico que constara de unidades combinatorias y de reglas que especificaran cuántas y cuáles unidades contiene el tipo icónico y en qué orden deben disponerse; en otras palabras, la regla combinatoria, como en el sistema numérico, alfabético, fonológico o el de los códigos ascii (American System Code of Information Interchange) con los que operan nuestros computadores.

Si bien la *imagen* tiene un número umbral (mínimo) de rasgos que se complementan a veces con un exceso de determinantes redundantes (Grupo mü, p. 330), ¿son los rasgos equivalentes a los fonemas o a los caracteres alfabéticos?; ¿línea, forma y figura equivalen a fonemas o a caracteres?

Ya sea que se trate de reducir el mundo a circunferencias, conos y cilindros (como Cezanne, según el Grupo µ); o, en un nivel de mayor discretización, a líneas, puntos, arcos y ángulos; o a circunferencias, cuadriláteros y triángulos; o, como en el caso de los siete elementos propuestos por Maugard (1923, pp. 28 y ss.), a la espiral y diferentes variaciones

de rectas, curvas, puntos, circunferencias, etc., el problema del iconismo es que, a diferencia de la lengua —que tiene un sistema fonológico (unidades finitas y reglas combinatorias) capaz de producir un número infinito, o al menos inagotable para un sujeto, de palabras (permutaciones) y oraciones—, cuando se trata de la representación icónica, el sujeto puede crear un número aún más indeterminado de imágenes, pero estas no son un número finito dentro del conjunto de imágenes, dada la falta de reglas para producirlas por medio de las combinaciones de esos elementos. Por tanto, estos conjuntos de unidades no constituyen un sistema sino un conglomerado, sujeto a variaciones numéricas. En otros términos, no tienen significado en sí mismas, generado por la oposición de unas unidades a otras, sino un significado asignado por los usuarios (sentido).

El problema morfológico: el tipo icónico

El tercer problema es el de la regla de transformación: ¿cómo convertir el modelo semántico de cada una de estas herramientas en el tipo icónico? Estamos hablando de la representación como significado (modelo semántico) y de la imagen como un significante que no pasa por el significante lingüístico.

La imagen es una mediación que se produce por la transformación de un modelo semántico en un tipo expresivo icónico. En el siguiente esquema tratamos de poner en claro el problema del significante icónico:

Tabla 3. Transformación icónica

Modelo semántico ➡	Transformación	Tipo icónico
Concebido (Concepto) ➡	Mediación	Percibido (percepto)
Objeto (vgr. hacha)	Imagen (icónica o plástica)	Atribución de sentidos (sujeto)

Fuente: Grupo μ (1993, pp. 239 y ss.).

En este caso, ¿cuáles son las reglas de transformación que permiten el paso del modelo semántico a uno de tipo expresivo-icónico? ¿Cómo se convierte el concepto */hacha/* en el percepto ‘hacha’ a través

de una imagen? ¿Existe el tipo icónico o la forma correcta de representar la idea ‘hacha’?

En el modelo lingüístico tenemos claro cuáles son los rasgos culturales pertinentes que deben incluir el número, la identidad y el orden de las unidades discretas del significante. Por ejemplo, siempre la palabra */casa/* deberá tener cuatro unidades discretas: *c a s a*, las mismas y en ese orden. Pero esas mismas unidades pueden ser puestas en otro orden para formar otra expresión y otro contenido (*s a c a*), o para relacionar cada una de ellas con otras distintas a las actuales (*cama*, *caña*, etc.).

Y si se trata del tipo icónico, ¿cuántas y cuáles marcas semánticas pertinentes deberá tener la imagen del hacha para ser un tipo icónico correcto, invariante? ¿En qué orden? El orden parece ser lo único que se debe mantener para ser un tipo establecido, pues aunque las imágenes pueden ser descompuestas en otras imágenes, la disposición espacial no puede ser cambiada. ¿Hay alguna manera de decidir cuál es la representación icónica correcta de cualquier unidad semántica, de cualquier sema o semema? ¿Cuál sería el ‘lexema’ icónico correcto para representar la idea de ser humano o la idea de libertad?

Si tratamos de representar icónicamente cada herramienta, por ejemplo, el hacha, lo primero que hay que preguntarse es: ¿cuál es el tipo icónico, técnicamente, el tipo expresivo, el patrón, sobre el que se pueden construir los especímenes expresivos? Hay una convención cultural que dice que un hacha se compone de determinadas unidades físicas en determinada posición. Podemos decir que es una lámina rectangular o cuadrada con un orificio situado en determinado lugar y con un mango incrustado y fijado en el orificio. Pero si representamos la lámina, el orificio y el mango, entonces estos son otras tantas figuras. Es decir, son unidades significativas en sí mismas. Unidades semánticas que reclaman cada una su propio tipo icónico.

No hay unidades discretas con las cuales componer la imagen hacha, ni una regla que diga que esta se compone con tales y cuales unidades en el

siguiente orden. La pregunta sigue siendo por los componentes de la figura del orificio, la lámina y el mango. Pero si hemos de hablar del orden de las piezas, esta es la mecánica del hacha y no la morfología del signo: entonces estamos hablando de la mecánica del instrumento no de la gramática del símbolo. Estamos hablando del objeto, no del signo.

Como no tenemos unidades icónicas equivalentes a unidades fonológicas o a unidades alfabéticas, ni reglas de combinación, entonces no tenemos tampoco una morfología que diga cuál es la figura correcta para representar el hacha. En rigor, no hay tipo expresivo icónico. En consecuencia, el espécimen puede ser diferente en cada representación hasta el punto de que ya no se reconozca en él esa unidad semántica llamada *hacha*. Puede parecer una fonética sin fonología, para utilizar el equivalente lingüístico. Cuando se altera el orden y la disposición espacial de las unidades componentes ya no tenemos un tipo icónico sino plástico. ¿Cuánto se puede desviar? No hay manera siquiera de saber cuándo hay una desviación.

El diccionario: número finito de unidades icónicas

En semiótica, un sistema-código es un conjunto limitado de unidades pertinentes (discretas) que pueden ser combinadas para formar unidades textuales. En el caso de las escrituras mitográficas, compuestas de unidades continuas, de primera articulación, el problema sigue siendo este: ¿tienen los conjuntos de iconos, de pictogramas o de ideogramas un número limitado de unidades —en este caso, significativas y continuas— y reglas cuya combinación sea necesaria para producir nuevas unidades significativas? En ese caso, ¿cuántas y cuáles son?; ¿su número es estable? Según Benveniste,

Todo sistema semiótico que descansa en signos tiene por fuerza que incluir 1) un repertorio finito de signos; 2) reglas de disposición que gobiernan sus figuras; 3) independientemente de la naturaleza y del número de los discursos que el sistema permita producir. (2004, p. 60)

El problema sin resolver respecto de la imagen como sistema semiótico en general consiste en la falta de

unidades combinatorias definidas y limitadas, y de reglas combinatorias. Además, la imagen, desde el punto de vista sintáctico, o sea, como sistema código, no cuenta con un número limitado de unidades discretas sino con una serie potencialmente infinita de figuras que no tienen valor diferencial; no hay, por tanto, iconemas. El grupo Mü (1993) propone *forma*, *color* y *textura* como posibilidades combinatorias, pero esto está lejos de formalizarse:

En las artes de la figuración de imágenes —fijas o móviles— es la existencia misma de unidades lo que se torna tema de discusión. ¿De qué naturaleza serían? Si se trata de *colores* se reconoce que componen también una escala cuyos peldaños principales están identificados por sus nombres. Son designados, no designan, no remiten a nada, no sugieren nada de manera unívoca... no se recibe un repertorio de signos, reconocidos tales, y tampoco se establece ninguno. (Benveniste, 2004, p. 62)

En fin, si no hay tipo expresivo y no hay un número finito de unidades expresivas tampoco hay sistema-código icónico. Por lo tanto, el aprendizaje de la imagen consiste en la familiaridad con ciertos patrones expresivos icónicos. En otras palabras, el aprendizaje es textual, no gramatical. Se aprende por el ejemplo, pero no es necesario conocer las reglas de construcción de los textos icónicos. En el aprendizaje gramaticalizado primero se necesita conocer las reglas para decodificar o producir textos. En consecuencia, la imagen se puede imitar pero no se puede transcribir, y las imitaciones pueden ser variadas hasta el infinito.

El problema sintáctico: la sintagmática

Nuestra pregunta es gramatical o incluso sintáctica: ¿por qué la imagen no tiene autonomía semántica cuando se trata de construir textos sin la ayuda del lenguaje? ¿Cómo se disponen las imágenes para que el lector pueda construir, desde el lenguaje, el *discurso*?

Ahora no se trata solo del equivalente fonológico o morfológico sino del sintáctico. Aquí es donde más claramente se aprecia no solo la diferencia de

la imagen con la lengua, sino su dependencia de ella. Si bien está aceptado que toda imagen se puede considerar equivalente a un sintagma lingüístico nominal o verbal, en el sentido de Chomsky (2010 [1957]), o equivalente a un texto, en el sentido de Eco (1995, pp. 97-98), por cuanto toda imagen se puede traducir en un discurso, esto no quiere decir que tenga una sintaxis.

En efecto, para Benveniste “hay dos significancias: semiótica (significado) y semántica (sentido). Sólo la lengua tiene ambas” (2004, p. 68). La primera nace de la relación de los elementos del sistema de la lengua entre sí; la segunda es la que se asigna a los signos en el uso. En el caso de los conglomerados icónicos, no hay reglas que indiquen el valor de las imágenes en un texto en cuanto su disposición con respecto a otras imágenes, sino que el texto o discurso se construye dependiendo de las conexiones que haga el lector desde el lenguaje.

En el relato anterior podemos incluso convertir en imágenes al leñador yendo hacia el bosque, cortando el árbol, troceando el tronco y aserrando cada trozo. Pero ¿cómo representamos el adverbio /a veces/? En este caso, si agregamos algo como: “sin embargo, otras veces prefiere vender los trozos sin aserrarlos”, ¿qué hacemos con el /sin embargo/ y con el /prefiere/? Ahora, el problema consiste en encontrar conectores (preposiciones, adverbios, etc.) que puedan dar estructura lógica a las unidades paradigmáticas puestas en relación. Para esto, siempre recurrimos a una inferencia y a una expresión lingüística o a sus equivalentes gráficos como los de la lógica simbólica.

Así que, al no ser las imágenes descomponibles en un número finito de unidades combinatorias (sistema de iconemas), entonces no hay reglas combinatorias equivalentes a las fonológicas; no hay reglas morfológicas (afijación, por ejemplo) ni sintácticas (no hay posiciones de sujeto o verbo), o sea, no hay reglas gramaticales.

Lo primero implica que no hay doble articulación (Martinet, 1984, p. 22). Esta es una diferencia sustancial, en la medida en que “la segunda

articulación tiene la ventaja de hacer la forma del significante independiente de la naturaleza del significado correspondiente y de este modo asegurar una estabilidad mayor a la forma lingüística” (p. 27).

Tampoco hay reglas lexicales que digan cuál es la forma ajustada a la sintaxis de representar un significado (tipo expresivo, lexema). No existen reglas para producir representaciones (Chomsky, 2001); no existe un sistema de elementos y de reglas combinatorias para producir permutaciones. Por tanto, mientras que las lenguas tienen sistemas fonológicos, los alfabetos y las escrituras fonográficas son sistemas gráficos, los conjuntos icónicos son conglomerados, o sea, conjuntos no reglados ni finitos.

En síntesis, entre la representación icónica y la representación lingüística hay grandes diferencias: a) la semántica, puesto que el paradigma o sistema semántico no se puede siempre representar icónicamente, pues este es una construcción lógica y abstracta, y, por tanto, solo distinguible en la representación lingüística; b) no hay sistema para atribuir pertenencia o no (aceptabilidad) al conjunto posible de enunciados o especímenes icónicos por cuanto no hay tipo icónico; c) los conjuntos icónicos no se constituyen como sistemas puesto que no tienen un número finito de elementos ni reglas combinatorias; d) la diferencia sintáctica, ya que la relación entre un elemento paradigmático y otro debe establecerse lingüísticamente o con un equivalente —no hay tipo icónico para representar el eje paradigmático y no hay reglas para relacionar los elementos sintagmáticos—; y e) lo más evidente pero más confuso es que no hay un sistema de unidades discretas no significativas cuya combinación lleve a la construcción de unidades significativas —no hay unidades digitales—.

Aunque en apariencia los conjuntos de imágenes se pueden equiparar con los sistemas de sonidos lingüísticos, o con los sistemas de caracteres alfabéticos o numéricos, la verdad es que estos son reglados mientras que los conjuntos de imágenes son completamente aleatorios.

Imagen didáctica, aprendizaje y conocimiento

¿Por qué no hemos cambiado la cultura alfabética por la icónica o la escuela por los medios audiovisuales en más de cien años de discusión? Estamos acostumbrados a ver la imagen como comunicación, pero, contrariamente a lo que se cree, son pocas las imágenes, especialmente las plásticas, que se pueden considerar comunicantes, dado que el posible significado unívoco no es precisamente una propiedad de la imagen actual, sino que, al contrario, su carácter es, técnicamente hablando, la ambivalencia, la no univocidad, o sea que no transmite ningún significado sino que reta al receptor a construirlo (Gombrich, 1996; Eco, 1995). En otras palabras, la imagen no es necesariamente comunicativa, incluso cuando solo pretende ser *icónica* (informativa) y no *plástica* (estética), o cuando no pretende ser artística (el arte tiene comunicación cero).

Si toda imagen es retórica, hablando gramaticalmente, entonces no hay imagen icónica (mediática) sino que toda imagen es plástica (artística) (Grupo Mü, 1993, pp. 101-108). Si toda imagen es plástica, no se le asigna significado estable sino valor estético, por tanto, su sentido (*significancia semántica*, según Benveniste), esto es, el sentido atribuido, es ambivalente, provisional, aleatorio.

¿Cuál puede ser su uso en la didáctica? ¿Es retórico (estético) o es cognitivo (lógico)? Si la imagen artística (plástica) e incluso la mediática (icónica) no son comunicativas en sentido estricto, ¿cómo pueden ser didácticas? O, en términos de Nöt (2000), ¿cómo pueden considerarse dentro de las pedagogías del conocimiento? ¿Volvemos a la imagen pragmática, es decir, a la que le asignamos sentido contextual? Este es el problema por discutir. Si la relación imagen-discurso-conocimiento fuera tan obvia como se ha planteado desde la aparición de los medios y como se pregona habitualmente en las discusiones sobre educación, ya habríamos solucionado el problema pedagógico que nos agobia por lo menos desde Comenio (1887) (Aguirre, 2001).

Una solución de compromiso y completamente provisional podría plantearse en los siguientes

términos: así como la imagen es una de las tres clases de iconos,⁵ según Peirce, desde el punto de vista técnico se habla de tres tipos de imágenes: *perceptible*, *reproducible* y *disponible* (Silva, 2008). Esta clasificación es una de las principales fuentes de confusión cuando se trata de las potencialidades didácticas y pedagógicas, pues se cree que tales potencialidades se encuentran en la facilidad de acceso, en su disponibilidad material como recurso de aprendizaje, mas no en el conocimiento. En contraste con esta idea, desde la época de la *tecnología educativa*, en toda unidad didáctica hay que cumplir con unos objetivos de aprendizaje de conocimientos (Bloom *et al.*, 1977, pp. 407-415). Ello implica diferenciar el *conocimiento*, que es una facultad humana, del *aprendizaje*, que es una capacidad de los seres vivos. El conocimiento es un saber cultural, es decir, un saber traducible en símbolos o en sistemas simbólicos llamados códigos (Bateson, 1965). Así que el aprendizaje humano es el paso de un estado de conocimiento a otro (Piaget, 2003), mientras que el aprendizaje animal es el paso de un comportamiento o conducta a otro u otra (etología). La diferencia es que el conocimiento solo puede ser simbólico, mientras que el aprendizaje también puede ser corporal.⁶

Muchas de las teorías del aprendizaje se basan en la percepción, en el aprendizaje biológico (Ardila, 2007[1970]). Pero el aprendizaje humano es ante

5 Icono-imagen, icono-diagrama e icono-metáfora (Peirce, 1987, pp. 250-251).

6 Konrad Lorenz (1984) explica que la diferencia fundamental entre el comportamiento de los seres humanos y el de los demás animales radica, primero, en la falta de especialización —“especialización en la no especialización” (p. 261)—; segundo, en la curiosidad. El comportamiento regido por la curiosidad es, por un lado, objetivante: “gracias a este conocimiento de las propiedades inherentes de las cosas —con independencia del estado fisiológico y de las necesidades actuales del organismo— el comportamiento informado por la curiosidad actúa en forma objetivadora en el sentido más literal de la palabra. Solo mediante el aprendizaje movido por la curiosidad se ‘encuentran’ objetos en el medio ambiente del animal como en el del hombre” (p. 268). Por otro lado, está dirigido al conocimiento: “El ser viviente, cuando obra así [impulsado por la curiosidad], lo hace para conocer algo, lo cual implica siempre un principio de tipo interrogativo [pregunta]” (p. 268). Más adelante, Lorenz continuará profundizando en las diferencias entre la curiosidad animal (solo en la juventud) y la curiosidad perenne de los humanos (neotenia) (pp. 270 y ss.).

todo conocimiento y este implica principalmente significación, no solo ni principalmente respuesta (conducta). El aprendizaje biológico se basa en la memoria genética y, por tanto, en lo que se puede cambiar del comportamiento corporal; el aprendizaje humano, en la memoria lingüística y, por ende, en lo que se puede adquirir o cambiar como cultura.

¿Cómo se relaciona esto con la imagen? Cuando se dice que es más fácil aprender por la imagen se tendría que examinar la validez de este enunciado a la luz de los códigos. Siempre es más fácil aprender en el código que conocemos que en el que ignoramos. Es más fácil aprender en español que en inglés, pero solo para los hablantes de español. Para un hablante del inglés, sería arduo el aprendizaje en español puesto que, además de nuevos conocimientos, tendría que aprender nuevos significantes y un nuevo código. Es más fácil aprender oralmente que alfabéticamente porque esa es nuestra primera condición cultural. Es más fácil aprender icónicamente que alfabéticamente, porque estamos acostumbrados a reconocer textos icónicos de la misma manera que aprendemos a reconocer patrones orales sin necesidad de conocer la gramática. “If a person is familiar with picture cues, he or she can accept this quickly without thinking about it” (Sovic y Hus, 2016). O sea que la afirmación es cierta pero solo respecto a lo que se puede aprender en español, oralmente e icónicamente. Es decir, es cierta para el aprendizaje de lo que estos códigos pueden expresar, pero no para lo que no está en español, oralmente o icónicamente expresado. Para lo que no está codificado o traducido (recodificado) en estos tres códigos, tenemos que recurrir al código original. La lengua materna es nuestra primera estructura de conocimiento, pues allí están codificados los saberes de la cultura, o sea, los significados que aprendemos con la lengua.⁷

Ahora bien, en el caso de la cultura académica, su codificación original no es la lengua oral sino la escritura alfabética; dado que este no es nues-

tro código matriz, intentamos transponerla a la oralidad y a las imágenes. Pero su transposición a la oralidad sería ya una oralidad secundaria mediada por lo alfabético, en la que, más bien, oralizamos esto último. Y su transposición al código icónico encuentra las limitaciones que señalamos: desde la imposibilidad total de un tipo expresivo hasta la completa inconexidad de la sintagmática por la carencia de representación para los sincategoremáticos de la lengua (la gramática y la lógica), pasando por la ausencia de un sistema expresivo propiamente dicho, en el sentido de que tenga un número finito de elementos y, fundamentalmente, por la imposibilidad de la abstracción. Así que su valor didáctico está limitado a lo poco que se puede recodificar icónicamente, es decir, lo concreto.

Teniendo en cuenta que la cultura académica está originalmente codificada en forma alfabética, esta es insustituible en la educación escolar. Ahora bien, si desde el punto de vista de la tecnología educativa, a cualquier mensaje (texto-discurso) icónico que pretenda ser didáctico se le exige desarrollar por lo menos un concepto perteneciente a las disciplinas escolares (objetivo de instrucción), entonces cabe la inclusión de la imagen como representación de ese concepto.

Pero la fijación de ese concepto nuevo en los receptores exige un significante icónico que no sea ambivalente, es decir, que tenga un significado explícito que pueda acoger el receptor como nuevo conocimiento. Siendo así, la imagen tiene función pragmática y tiende a despojarse de su carácter estético; tiende a ser una *reproducción* y no una *invención* (Eco, 1995); tiende a ser icónica y no plástica (Grupo Mü, 1993). En síntesis, pierde su potencial creativo y crítico, y se vuelve dogmática. En esto fue maestra la Iglesia católica durante la Edad Media y especialmente en el Barroco (Londoño, 2005).

Así que, en la didáctica, la imagen funge como retórica y no como lógica, y, más aún, como retórica pragmática, es decir, la que produce efectos predecibles en el receptor —como la fijación de un concepto—, y no como retórica gramatical, o sea,

⁷ La estructura está formada por elementos de al menos dos clases distintas. Si los elementos son de la misma clase, constituyen un sistema. La lengua es una estructura porque reúne elementos del sistema significativo con elementos del sistema de significados.

como aquella que se desvía del tipo icónico sedimentado y reconocible por los receptores, pues si fuera así no serviría para fijar el concepto sino para imaginar otros sentidos, en el mejor de los casos —o, en el peor, para que los receptores no encuentren ninguno—.

Conclusión

Se ha tratado de demostrar entonces que la imagen no tiene significado unívoco y, por tanto, no es efectiva para transmitir los significados unívocos de las disciplinas escolares, por lo que su uso en la educación es limitado. En consecuencia, hemos vuelto a la imagen pragmática. El problema con la imagen parece ser que no la hemos entendido y mucho menos explicado y dominado, y, por eso, guarda todavía cierto poder de encantamiento. Este hecho ha conducido a centrarnos en la pregunta por el uso y a ignorar la pregunta por su gramática, incluso en la academia, como se puede ver en las teorías pragmáticas sobre ella (Silverman, 2009; Brea, 2015; Mitchell, 2015), pues la gramática es más difícil por cuanto implica ahondar en cuestiones epistemológicas.

En este sentido, Sercovich (1977, p. 54) plantea dos problemas que siguen sin resolver: por un lado, el problema que se crea al pretender representar el significado por la imagen sin pasar por el significante lingüístico (lo imaginario); por otro lado, uno de los problemas más debatidos de la lingüística, a saber: ¿de dónde viene el significado (lo simbólico)? Si la pregunta por el significado no está resuelta para el lenguaje, que es lo codificado por antonomasia (lo simbólico), mucho menos lo está para la imagen, cuyo significado, según el autor, se supone basado en lo inconsciente y lo imaginario, y, por consiguiente, en lo menos codificado.

Si empezamos a preguntarnos esto en momentos de auge de la enseñanza virtual, es sobre todo por razones cognitivas y gramaticales. Precisamente, en este punto empezamos a dudar de que la enseñanza y el aprendizaje escolares se puedan resolver icónicamente y tecnológicamente, dadas las limitaciones de codificación de la imagen ya expuestas

y que tampoco pueden ser resueltas por medio de la tecnología.

Referencias

- Aguirre, M. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-21. https://www.culturaclasica.com/lingualatina/Ensenar_con_textos_e_imagenes.pdf
- Ardila, R. (2007 [1970]). *Psicología del aprendizaje*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Paidós.
- Bateson, G. (1965). Información y codificación. En J. Ruesch y G. Bateson (eds.), *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Paidós.
- Benveniste, É. (1997). *Naturaleza del signo lingüístico*. En J. Martín-Barbero y A. Silva (eds.), *Proyectar la comunicación* (pp. 209-228). Tercer Mundo y Universidad Nacional de Colombia.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas*. FCE.
- Bloom, B., Hastings, J. y Madaus, J. (1977). *Evaluación del aprendizaje*. Torquel.
- Bourdieu, P. (1993). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Brea, J. (Ed.). (2015). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Chomsky, N. (2001). *Reglas y representaciones*. FCE.
- Chomsky, N. (2010 [1957]). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Comenio, J. (1887). *Orbis Pictus*. Bardeen Publisher.
- Damasio, A. y Damasio, H. (1992). Cerebro y lenguaje. *Investigación y Ciencia*, 194, 20-28.
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Gombrich, E. (1996). *The Essential Gombrich*. Phaidon Press.
- Grupo μ (MÜ). (1993). *Tratado del signo visual. Para una retórica de la imagen*. Cátedra.
- Hjelmslev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Gredos.
- Jacquinet, G. (1996 [1985]). *La escuela frente a las pantallas*. Aique.
- Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje*. FCE.

- Koltay, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media Culture & Society*, 33(2), 211-221. <http://mcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/2/211>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra. Técnica y lenguaje*. Universidad Central de Venezuela.
- Londoño, S. (2005). *Breve historia de la pintura en Colombia*. FCE.
- Lorenz, K. (1984). *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*. Planeta-Agostini.
- Martinet, A. (1984). *Elementos de lingüística general*. Gredos.
- Maugart, A. (1923). *Método de dibujo. Tradición y resurgimiento del arte mexicano*. University of Chicago.
- Mitchell, W. (2015). No existen los medios visuales. En J. Brea (ed.), *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 17-25). Akal.
- Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, 55, 155-174. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245>
- Nöt, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. FCE.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Basic Books.
- Paris, C. (2000). *El animal cultural*. Madrid.
- Peirce, C. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Taurus.
- Piaget, J. (2003). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Saussure, F. (1967). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Schramm, W., Coombs, F. y Kahnert, J. (1967). *Técnicas modernas y planeamiento de la Educación (Colombia, Honduras, Perú)*. Unesco; IIEP.
- Sercovich, A. (1977). *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario. Iconicidad, teoría semiótica y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Silva, R. (2008). Uma percepção do olhar. Os três paradigmas da imagem à luz da semiótica peirciana. *Comunicação e Educação*. 13(3), 19-27.
- Silverman, K. (2009). *El umbral del mundo visible*. Akal.
- Sovic, A. y Hus, V. (2016). Semiotic Analysis of the Textbooks for Young Learners. *Creative Education*, 7, 639-645. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.74066>
- Todorov, Z. (1991). *Teorías del símbolo*. Monte Ávila.
- Todorov, Z. y Ducrot, O. (1980). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.
- Unesco. (1948). *Correo de la Unesco*. Autor.
- Vilches, L. (1995). *La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*. Paidós.
- Vygotski, L. (2000/1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Williams, R. (Ed.). *Historia de la comunicación*. Bosch.

Renovación literaria e historia en *Después de Meditarlo...*, de Álvaro Cepeda Samudio

Literary Renewal
and History in *Después*
de Meditarlo..., by Álvaro
Cepeda Samudio

Renovação literária
e história em *Después de*
Meditarlo..., por Álvaro
Cepeda Samudio

Eder García-Dussán* 



Para citar este artículo

García-Dussán, E. (2023). Renovación literaria
e historia en *Después de Meditarlo...*, de
Álvaro Cepeda Samudio. *Folios*, (58), 31-43.
<https://doi.org/10.17227/folios.58-13960>

Artículo recibido
02•06•2021

Artículo aprobado
13•02•2023

* Doctor en Modelos de enseñanza-aprendizaje (Universidad de Granada, España).
Profesor e investigador de la Universidad Distrital, Francisco José de Caldas.
Correo electrónico: eagarcia@udistrital.edu.co

Resumen

El presente artículo de reflexión aborda el análisis discursivo del penúltimo relato de *Los cuentos de Juana*, titulado *Después de meditarlo...*, del escritor Álvaro Cepeda Samudio. Al acuñar la idea del mismo autor, para quien las piezas de esta obra son, más que literatura, historia, y donde se avanza una lectura textual, intertextual y contextual de este relato, asumiendo que esta obra completa es una novela corta no convencional, gestada desde la lógica del absurdo y no un compendio de cuentos autónomos. Los resultados muestran que el experimento lector adelantado entrevé y asocia trasfondos históricos del traumático hecho histórico de la Masacre Bananera, sucedida en el Departamento de Magdalena (Colombia), en 1928. En este contexto sale a luz, cómo la simbiosis entre terratenientes, colonos e inversionistas extranjeros gestaron violencias e injusticias laborales que devino en represión y muerte de un segmento del proletariado rural de la zona bananera.

Palabras clave

cuento; novela; historia; actante; intertexto; patricios

Abstract

The article exposes the discursive analysis of the penultimate story of *Los cuentos de Juana*, which has the title of *Después de meditarlo...* by the writer Álvaro Cepeda Samudio. When coining the idea of the same author, for whom the pieces of this work are, more than literature, history, where a textual, intertextual and contextual reading of this story is advanced, assuming the position that this work is an unconventional short novel gestated from the logic of the absurd, and not a compendium of autonomous stories. The results show that the advanced reading experiment associates and glimpses historical backgrounds of the traumatic historical event of the *Masacre Bananera*, happened in the Department of *Magdalena* (Colombia), in 1928. In this context, it emerges how the symbiosis between landowners, settlers and foreign investors incited violence and labor injustices that resulted in repression and death of a segment of the rural proletariat of the bananera zone.

Keywords

story; novel; history; actant; intertext; patricians

Resumo

O presente artigo aborda a análise discursiva do penúltimo conto de *Los cuentos de Juana*, intitulado *Depois de meditar...*, do escritor Álvaro Cepeda Samudio. Ao cunhar a ideia do mesmo autor, para quem as peças desta obra são, mais do que literatura, história, e onde se avança uma leitura textual, intertextual e contextual desta história, assumindo que esta obra completa é um romance curto não convencional, gestado a partir da lógica do absurdo, e não um compêndio de histórias autônomas. Os resultados mostram que a experiência do leitor antecipado vislumbra e associa cenários históricos do traumático evento histórico da *Masacre Bananera*, ocorrido no Departamento de Magdalena (Colômbia), em 1928. Nesse contexto é revelado, como se dá a simbiose entre fazendeiros, colonos e investidores estrangeiros, os quais gestaram violências e injustiças trabalhistas que levaram à repressão e à morte de um segmento do proletariado rural da zona bananeira.

Palavras-chave

conto; romance; história; actante; intertexto; patricios

Introducción

En 1950, en la ciudad de Barranquilla se reunieron personalidades artísticas del orbe costeño. Entre ellas figuraban el sabio catalán Ramón Vinyes, Gabriel García Márquez, Germán Vargas, Alejandro Obregón, Alfonso Fuenmayor, Plinio Apuleyo Mendoza, Próspero Morales, Rafael Escalona y Álvaro Cepeda Samudio. En un ambiente bohemio y *mamagallista*,¹ este hatajo de intelectuales y artistas, conocido como El grupo de Barranquilla o Los amigos de Aureliano Babilonia (Zuluaga, 2007, p. 21), debatió sobre algunos de sus gustos de época: “La literatura española y francesa, la norteamericana y la rusa, el existencialismo francés y el neorrealismo italiano, el modernismo y las vanguardias, el cine de Hollywood, México, Brasil y Argentina y la pintura de Picasso, la música clásica, el jazz, porros, tangos, rancheras y boleros” (Rodríguez, 2015, p. 1).

Hoy día se reconoce a Obregón como el pintor colombiano de talla universal, a García Márquez como el nobel colombiano y a Cepeda Samudio como el mejor cuentista de su época, gracias a su obra *Todos estábamos a la espera*, publicado hacia 1954 en Barranquilla y que, según el propio Gabo, fue el mejor libro de cuentos publicado en esa década. Las otras dos obras de Cepeda fueron la novela *La casa grande*, publicada en 1962, y la aparición casi póstuma de su obra *Los cuentos de Juana*, divulgada en octubre de 1972 por la Editorial Aco, unos días antes de su muerte en el Memorial Hospital de New York.

Esta última obra constituye una compilación de relatos breves de un primor estético invaluable, justamente por revelar el contexto geográfico y sociocultural costeño, y por proponer una nueva forma de escritura literaria. El mismo Cepeda se refería a su esfuerzo no como una compilación de cuentos, sino como “esa novela que estoy pintando” (1996, p. 12),² con lo que, de entrada, abolió las

fronteras entre novela y cuento, al mismo tiempo que las que separan la literatura, la historia y la pintura. Así mismo, el autor afirmaba que “la literatura no es más que la gran historia del mundo bien contada” (1996, p. 19). Además, bajo la máscara intradiegetica con la que sobrevive Cepeda en el capítulo XIX de *Cien años de Soledad*, en una noche de festejo, afirma a sus amigos que la literatura es “el mejor juguete que se había inventado para burlarse de la gente” (García Márquez, 2007, pp. 439-440). Esto es, la literatura como historia y como mamagallismo al tiempo.

A propósito de *Los cuentos de Juana*, obra compuesta por veintidós piezas, el hispanista francés Jacques Gilard afirmó que esta era “un enigma y un reto, un libro que requiere ser evaluado” (1982, p. 65), ya que pareciera que sus partes están en un desorden ordenado o en un orden desordenado, lo cual hace pensar que no se trata de una sola protagonista, Juana; o que si es única, resulta ser el pivote de un molde atemporal, condición que le permite, por caso, morir varias veces en la misma obra. En suma, se asiste a una obra cuyo desentrañamiento materializa lo que sugiere Barthes (1994) al referir el placer que produce una obra cuando se transita hacia su lado disfrazado, el texto; y que, para este caso, obliga al lector a entregarse a ella con estratagemas lectoras que le permitan resolver “el fragmentarismo, la discontinuidad, la ausencia de personajes con una psicología constante y unívoca, la incongruencia como técnica narrativa, entre otras presuntas fallas” (Quesada, 2009, p. 23). Por esta razón, asistimos a una verdadera renovación literaria, asentada en dos elementos: la improvisación, herencia de la cultura oral costeña, y la oposición al racionalismo, siempre lineal y predecible.

En todo caso, una relectura de las piezas de esta obra evidencia la intención de transgredir la tradición literaria anterior a la década de los cincuenta del siglo XX, y de instalarse como una narrativa onírico-lírico-cinematográfica sin un supuesto ombligo semántico que la teja congruentemente (Quesada, 2017), debido a que, en la progresión de los relatos, se rompen las coordenadas espaciotemporales y las acciones lineales de la protagonista.

¹ *Mamagallismo* es un coloquialismo costero que refiere la tendencia a no tomar ningún hecho u acto en serio.

² No gratuitamente: la primera edición de esta obra está acompañada de las pinturas conceptuales del pintor colombiano Alejandro Obregón, uno de los miembros del grupo de Barranquilla.

Ciertamente, Juana actúa en diferentes ciudades costeras de la zona del Atlántico colombiano (Ciénaga, Barranquilla, Sabanilla, Usiacurí, etc.) o muy lejos de esta (Florida, Tucson, Bélgica), y se instala como un actante con valores no tradicionales,³ por ejemplo: se casa más de una vez, unas veces aparece como una compañía caritativa encerrada una especie de búnker costero, en otros relatos es una experta manipulando la cerbatana —que usa para asesinar jugadores de fútbol como pasatiempo dominical—, otras veces es coparticipante de las reflexiones de García Márquez o es amiga de una artista bogotana, y en otras es propietaria de un bar en Barranquilla —donde es llamada Copelia, como la muñeca bailarina de E. T. A. Hoffman—.

En síntesis, las piezas de esta obra se presentan al lector como un conjunto de textos extraños, debido a su inestable temática (Saavedra, 1991), hecho explícito en la medida en que Juana es, en la misma obra, animada y cadáver extenuado, hija única y hermana, ciega y vidente, asesina y dadora de vida, etc. Pero, lo más llamativo es que Juana se despliega en la obra con una identidad ambigua, pues a veces es una gringa cosmopolita, mientras que en otras oportunidades pareciera ser una caribeña cienaguera, cualidad que obliga a buscar su unicidad-nacionalidad (Castillo, 1998). Todo esto llevó al periodista Daniel Samper Pizano a catalogar *Los cuentos de Juana* como “una obra inacabada y de calidad irregular” (Gilard, 2012, p. 19). Por su parte, el profesor Nazanin Mehrad (2016), guiado por las posturas valorativas de Ariel Castillo (1998), asevera que la obra se inscribe como un acto experimental, cercano a los de Cortázar o Cabrera Infante, que pide ser reevaluado con otros criterios anclados, posiblemente los del goce (estético).

Gracias a estas advertencias, la de la ambigua identidad actancial de Juana y la aparente contrariedad entre las piezas, fue necesario crear una estratagema lectora frente a la obra en cuestión,

3 Un actante es un actor que ejecuta acciones en armonía con la intención global del relato y que las cristaliza gracias a unos roles intradieгéticos como el de objeto o sujeto en el eje del deseo, ayudante u oponente en la lucha; y destinatario o destinatario en el eje comunicativo, etc. (Bal, 1985; Garrido, 2007).

sin duda, cercana a la lógica esencial del carnaval costero, que lo permite todo (*everything goes*). La nuestra propone dos astucias lectoras, que a continuación abreviamos:

1) En oposición a la primera parte del título de la obra, asumimos cada una de las veintidós piezas como capítulos de una novela corta (*short story*), entendidas como “de ámbito mixto, de mayor apertura temática y formal, y que quedan abiertas a la lectura en forma de novela experimental” (Rodríguez, 2015, p. LXXVI). Esta idea ha sido planteada previamente, *verbi gratia*, por Morales (1989), Rojas, (2002) y Garavito (2005), quienes han propuesto leer la obra así, abriendo re-lecturas polisémicas a propósito del significante *cuento*, presente en el título. Este, al menos, admitiría dos sentidos: el de género literario y el de *embuste* o *enredo*, como cuando alguien afirma con sorna: “Eso es puro cuento” o aquello es un “cuento chino”.

Asentamos esta apuesta evocando al mismo Cepeda, quien afirmó en el primer cuento de esta obra, intitulado “The road of excess leads to the palace of Wisdom”,⁴ que “estamos cansados del arte que se hace hoy y que se ha hecho en toda la historia” (1996, p. 13). Entonces, si como este título sugiere, el *exceso* lleva a otros saberes, la clave está justo ahí, pues excederse es, de acuerdo con su etimología, salirse del camino recorrido (del latín *ex-cedere*); esto es, salirse del parroquialismo previo que caracterizaba la literatura nacional.

2) Nos permitimos leer cada pieza de la obra cepediana en intersección con las otras y con su novela de 1962, conformándose así una lectura necesariamente hipertextual y cuasipoliciaca que refiere las acciones de Juana y su familia. Asimismo, releemos su función actancial como un espacio simbólico de reinención, incompleto e infinito en su cualificación-acción, como la banda de Möebius, pero que tiene unidad en la medida en que “ve el mundo desde su sensibilidad femenina no logocéntrica” (Garavito, 2005, p. 54), y que posee

4 Queremos hacer notar que el título es tomado de un libro de William Blake, lo que sugiere identificaciones poéticas entre los escritores.

nodos de intersección histórica al mezclarse con otros actantes.

De esta forma, Juana sería la unidad de posibilidades orientadas por un *principio del exceso*; esto es, un actante con varias aristas funcionales, pero no formales. Tal condición facilita que tome rostros contradictorios o contrarios sin que esto rompa conexión en su estructura monádica o alephiana —que, de paso, tiene la función pragmática de insinuar una revisión del pasado reciente—.

Esta fórmula binaria acabada de detallar establece, entonces, como macroprincipio, que los dos eventos textuales que la suscitaron son apenas un desvío intencional de Cepeda que estimula al lector a repasar la obra —sacudiéndose de lo tradicional— y que esconde acontecimientos de nuestra memoria histórica, para re-visionar verdades colectivas.⁵

Ahora bien, ya instalados en esta a-puesta lectora, para este estudio nos llamó la atención el penúltimo cuento, intitulado “Después de meditarlo...”, dado que abre la posibilidad de investigar huellas textuales que remiten a eventos históricos, e invita al lector, al igual que los otros 17 relatos, a completarlo con las astucias inferenciales. Los títulos-nombres cierran con puntos suspensivos, como si lo narrado en cada uno de ellos no fuera más que un *run-run* o rumor contado, y la narración frecuentemente toma el estilo escritural del teatro del absurdo, caracterizado por sus diálogos cortos e incoherentes (Caicedo, 2011). También parece que lo narrado invitara a quien lo actualiza, a decir algo más, a cerrar la historia con Historia. Pues bien, en lo que sigue nos concentraremos en este relato con el fin de buscar elementos textuales, intertextuales y extratextuales que nos permitan encontrar claves históricas de nuestra nación y sus rasgos sociales. El relato en mención es este:

5 Al respecto, Rodríguez Amaya afirma que Cepeda sabía que “el arte no es un oficio, ni una profesión, ni mucho menos un acto de comunicación, sino, por lo contrario, un modo de vida. Cepeda Samudio lo había asumido sin relegar a un segundo plano otro principio fundamental que Picasso actualizara por esos años en su lapidaria frase: ‘El arte es una mentira que nos acerca a la verdad’” (2015, p. xxvii).

Después de meditarlo mucho, Juana accedió a fijar la fecha para la boda. “El 20 de noviembre”, dijo Juana. Dick aceptó de inmediato: había estado esperando esta decisión por más de dos años.

Juana escogió su vestido blanco, corto, sin cola y sin velo. “Pareces una garcipola⁶ —le dijo Isabel al salir para la iglesia—, con ese vestido tan corto y esas patas tan flacas”.

El cabello dorado y largo, simplemente se lo recogió en un apresurado moño sobre la cabeza. A cualquiera, si la hubiera visto en Ciénaga recorrer la calle bajo los arcos nupciales, de la casa grande a la iglesia, le hubiera parecido bonita.

Juana ni se había mirado siquiera en el gran espejo rodeado de figuritas austriacas que cubría media pared de su cuarto.

Al salir, detenida en el atrio, ya casada, miró el templete como un gran pudín de bodas, en la mitad de la plaza, y sin saber por qué se acordó de Lucrecia y del año 510 antes de Cristo. Sin mirar a Dick, como descubriendo el templete por primera vez, le dijo a Dick que ya se separara de su lado: “Tú sabes que yo estoy rota, ¿verdad?”.

Como ella subió al coche con la madre de Dick y este se perdió en el tumulto de amigos que lo felicitaban, no pudo saber si él dijo algo, o si, cuando le soltó el brazo, la mano extendida y enguantada de gris perla que se quedó un momento rígido era la de Dick o la de uno de sus amigos.

Diez minutos después, mientras se cambiaba de ropa en el cuarto del padre, pues el resto de la casa estaba lleno de mesas y de guirnalda blancas de papel crespón, Juana recordó prodigiosamente la ópera de Britten. Se miró en el pequeño espejo del aguamanil del padre, que sólo reflejaba sus amplios senos contenidos por el ajustador blanco de encaje. Tuvo que agacharse para verse la cara. Miró alrededor del cuarto las cosas conocidas y supo el sitio de cada cosa. Cuando iba a ponerse el vestido de viaje pensó: “aunque es casi imposible que Dick conozca la ópera de Britten, y si por

6 *Garcipola* refiere a las garzas, aves acuáticas de gran tamaño, plumaje variado y patas enjutas.

casualidad la ha oído alguna vez, estoy perfectamente segura de que no recordará nunca el verso, pero sería muy aburrido correr ese riesgo”. Entonces, volvió a poner el vestido de viaje sobre la cama sobria del padre, caminó hacia el armario, abrió la tercera gaveta, sacó el revólver pequeño y se pegó un tiro en la cabeza, aún sin haberse soltado el cabello. (Cepeda, 1996, pp. 126-128)

En la superficie de esta pieza, Cepeda narra los quehaceres finales de Juana quien, una vez casada, se suicida. No obstante, su deceso ya ha sucedido en unas piezas previas de la misma obra,⁷ razón por la cual el texto exige una lectura colaborativa de los capítulos de *Los cuentos de Juana*, con el fin de entender este desenlace. Así, recurrimos a la lectura totalitaria de esta obra (architextualidad) y, en algún momento, a la trama de la novela *La casa grande* (hipertextualidad) que, a guisa de retazos de una colcha, permitieron construir una hipótesis de sentido sobre la posible función histórica de la obra, rescoldos del enmascarados en esta pieza en la cuentística cepediana, y sus vías comunicantes con otras.⁸

Investigación sobre la superficie del relato y su estructura indicial

Para iniciar el análisis del (inter)texto, de predominancia narrativa, accedemos a su determinación espacio-temporal y actancial. Las acciones ocurren en Ciénaga, municipio colombiano ubicado en el departamento del Magdalena, bañado por el mar caribe y el río Magdalena. Ciénaga recibió en 1899 a la sociedad bananera gringa United Fruit Company (UFCO), que trajo prosperidad económica hasta su

7 En este cuento, Juana se suicida. En un cuento anterior, “Ven enseñada...” (Cepeda, 1996, pp. 114-121), Juana aparece muerta. En el primer cuento, “The Road...”, Cepeda ya había advertido al lector de este desenlace, aunque en el último cuento, “Barranquilla en domingo...”, está viva y sale de la casa hacia la iglesia para casarse.

8 Para lograr esta meta, en un primer momento, recurriremos al análisis de los elementos constitutivos de la trama narrativa (cualidades actanciales y espacioc temporales diegéticas), para luego adelantar un momento de interpretación y explicación apoyado en elementos indiciales que el mismo texto ofrece (datos que permiten un trabajo extra e intertextual). Esta ruta metódica se ha esbozado otrora con el nombre de *modelo hifológico* para el tratamiento de textos que circulan en cualquier presentación prototípica (García-Dussán, 2008).

migración en la década de 1960⁹. Dentro de esa villa se ubica la casa del Padre (la mayúscula es del original), patrono de la hacienda La Gabriela (Cepeda, 1996, p. 30).

Este espacio ficcional también aparece mencionado en otra pieza de la obra, a saber, “Las muñecas que hace Juana no tienen ojos” (Cepeda, 1996, pp. 20-40). Esa casa es descrita como una bóveda antigua aislada, con las ventanas selladas con hojas de hierro y cercana al mar Caribe, como también vieja y roñosa es la lámpara, la victrola, la sala y el alma de las tres mujeres que la habitan, presuntamente hermanas: Martha, Regina y Juana. En ese relato, Juana habla con Martha y Regina mientras construyen muñecas de trapo, pero ellas mismas parecen igualmente figurillas dominadas por algo mayúsculo que las supera: los recuerdos del pasado, cuando estaba el Padre, y donde aparece opacado cualquier recuerdo y “vestigio de la Madre” (Cepeda, 1996, p. 33).

La mención al Padre aparece también en *La casa grande* (1985). Recurrimos a esta novela porque, al decir de Rojas (2002) y Montoya (2015), *Los cuentos de Juana* no son más que un entroncamiento temático y formal de esta. Asimismo, en la novela, el Padre es el dueño absoluto de la misma hacienda bananera; es un gamonal oligárquico, implacable, rígido y poderoso, que termina muerto por sus abusos y el terror impuesto a los propios hijos y a los pobladores de Guacamayal, un corregimiento de la zona bananera situado en el departamento del Magdalena, rodeado de platanales. Años después, en *Los cuentos de Juana*, el Padre es, simplemente, el objeto de una evocación por parte las mujeres de su familia.

En relación con el actante principal, hay analistas que proponen que en la obra hay, al menos, tres Juanas y que ellas coincidirían con las tres Juanas muertas en toda la obra (Mantilla, 2020). No obstante, aquí mantenemos lo indicado arriba: se trata de *una* Juana, *topos* actancial metamorfoseado en

9 Hacia 1926, Ciénaga tenía la reputación de ser “la población más rica de todo el país [...] reflejada en sus construcciones públicas y privadas” (Meisel, 2004, p. 18).

cada nuevo episodio narrativo, lo cual impide leer sus acciones desde un mismo y único plano existencial. En ese orden de ideas, Juana concentra una identidad o nacionalidad multiproteica, cuyo origen nativo es su esencia norteamericana. Además, sus rostros están allí no para tresdoblar, sino para representar un actante políptico, una “panoplia caribe” (Quesada, 2017, p. 346), y “una sola Juana arquetípica” (Mantilla, 2020, p. 186).¹⁰

Sentado esto, el perfil de esa Juana políptica es, en nuestra conjetura, la siguiente: se trata de una foránea aclimatada a las conductas y aptitudes costumbres en Ciénaga, que transita ciudades y pueblos de los departamentos de Magdalena y del Atlántico, en conjunción con ciudades de Europa y EE. UU. Esto es importante porque Cepeda señala en varios momentos de su obra que Juana es gringa (Cepeda, 1996, pp. 67, 83, 89, 108, 109).¹¹ Ahora, adaptada a esas subculturas topológicas, vive como protagonista o como auxiliar de varios acontecimientos, hasta que decide alistarse en la casa paterna para su ceremonia matrimonial con un prometido igualmente foráneo, Dick. Es entonces cuando, con ayuda de Isabel, su criada, sale para casarse y unos minutos después decide suicidarse para mantener oculta una verdad ante su esposo; verdad que, en todo caso, se instala cercana a la rebelión contra su destino como integrante de la sociedad aristocrática-privilegiada.

Asimismo, a nivel actancial, se rescata la presencia, en primer plano, del novio de Juana, Dick, diminutivo de Richard. Él aparece como Ricardo en los cuentos “Ven enseguida...” (Cepeda, 1996, pp. 116-123) y “Otra vez Juana (Final)” (Cepeda, 1996, pp. 124-125), y como Dick en los últimos dos cuentos de esta empresa cepediana. Ahora, como se sabe, este nombre, de origen inglés y usado en la antigua Alemania, denota el sentido de *persona dominante*; pero también es una forma vulgar para

nombrar el miembro viril masculino, lo que suscita connotaciones propias de una atmósfera sexual.

El paisaje donde Juana ejecuta las acciones finales está compuesto, además de la casa ya referenciada, por la iglesia del pueblo y una plaza donde está construido un quiosco o *templete*. Sobre esto último, en el centro de la plaza Centenario, en Ciénaga (Magdalena), reposa un templete que, constituido de una cúpula circular sostenida por ocho columnas, efectivamente se asimila a la forma tradicional de un pudín o pastel que cuaja en moldes de paredes altas. Desde allí, al costado norte, se ve la iglesia con un enorme atrio, acompañada de cuatro fuentes de agua —donadas por migrantes italianos a comienzos del siglo xx—.

Finalmente, en relación con el uso de la temporalidad, lo narrado por Cepeda ocurre en un pasado evocado a través de las acciones de Juana. Asimismo, aparecen marcas temporales que dan cuenta de una secuencia de acciones que van desde el momento en que fija la fecha de su boda (20 de noviembre) hasta el momento de su suicidio, diez minutos después de entrar a la casa (del Padre). Asimismo, aparece la referencia a una fecha histórica donde se ubican las acciones de Lucrecia, personaje perteneciente a las leyendas de la antigua Roma, efectivamente fechadas por la historiografía en el año 510 a. C.

Momento de la interpretación y agregado reflexivo

Una vez analizada la estructura sintagmática del texto “Después de meditarlo...”, importa rescatar la lista del material indicial para adentrarse en su dimensión discursiva. Aquí se acopian cuatro referencias intertextuales, a saber: el mito de Lucrecia, el personaje evocado por Juana tras el rito nupcial; el libreto de la ópera de Britten, referenciado también por Juana; el Padre, que no es claro si es el de Juana o el de Dick; y la fecha que elige Juana para casarse y suicidarse.

Sobre el dato histórico, cabe recordar que Lucrecia fue una mujer contemporánea del mandato del rey Lucio Tarquinio, el Soberbio. Ella contrajo matrimonio con Colatino y, gracias a su

10 La comprensión de Sergio Mantilla de *Los cuentos de Juana* se puede resumir, en sus palabras, así: “Se trata, entonces, de Juana como personaje *universal, atemporal, plural y no específico* [...]. Es decir, Juana, al ser universalizada, posee ubicuidad, puede ser todas y ninguna al mismo tiempo, estar en uno u otro espacio a la vez” (2020, p. 186).

11 Aún más, Juana conocía suficientemente la ópera de Britten y algunos adornos eran figuritas austriacas (Cepeda, 1996, p. 126).

belleza y recato, justo lo contrario de la esposa de Sexto Tarquino, llama la atención obsesiva de este último, primo de Colatino. Entonces, para satisfacer su aspiración por Lucrecia, Sexto Tarquino pidió su hospitalidad cuando Colatino se hallaba ausente y, aprovechando la noche, se introdujo en su habitación y la violó (Baker, 2017). Entonces, Lucrecia mandó llamar a su padre y a su marido, les confesó lo sucedido y se suicidó con una puñalada en el corazón, no sin antes advertir que, con su ejemplo, ninguna mujer quedaría facultada a sobrevivir tras un deshonor como este.

Este acto trágico tuvo un desenlace político relevante, pues el suicidio contribuyó a la caída de la monarquía en Roma: la expulsión de Tarquino el Soberbio, quien, junto con su familia, ejerció un gobierno despótico. Su pariente, Lucio Junio Bruto, fue el líder de la revuelta que se organizó contra el rey Lucio Tarquino, acto que fundó la República, en el año 509 a. C., e impidió entronización de más reyes (Cornell, 1999).

Ahora, tras el detalle del dato, es posible afirmar que el esfuerzo de Cepeda consiste en actualizar la identidad de Lucrecia en Juana. Así la cosas, asistiríamos a una nueva versión de la historia Lucrecia, con algunas variantes biográficas. Asimismo, la referencia, hecha por Juana, de Benjamin Britten no es gratuita, ya que este compositor británico fue famoso por su ópera *The rape of Lucrecia* (1946). En ese orden de ideas, y tras asociar los datos de Lucrecia y Britten, es posible conjeturar que Juana fue violada por un familiar de la línea paterna o por el propio Padre, lo que une violación e incesto como mecanismo de deshonor y demanda una consecuente reparación simbólica.¹²

Esta hipótesis puede sostenerse con más fuerza si se echa un vistazo a dos piezas más de la misma obra. En el primero, “Juana tenía...”, se lee: “Juana recuerda ahora la historia de Thamar y Amnón, los dos hijos de David” (Cepeda, 1996, p. 55). Como

se sabe, esta historia bíblica, en el libro de Samuel, revela cómo Tamar fue violada por su medio hermano, Amnón, hijo de David, quien fingió que necesitaba auxilio para una falsa recuperación. La reacción de Tamar fue denunciar públicamente su relación a través del llanto y el luto. Luego, Amnón fue asesinado por Absalom, hermano de Tamar. Es notorio que asistimos, entonces, a otra historia que reitera la violación de una mujer por parte de un familiar de la mujer violada.

La segunda pieza es “En este pueblo ya no canta...”. En esta hay un interlocutor intradieético, sin identidad, que dialoga con Juana y le reitera, frente a la insistencia de Juana de preguntar “¿por qué ya no canta la lechuza?”, lo siguiente: “Porque ya en este pueblo no quedan virgos. Porque desde que llegó tu abuelo a vivir en este pueblo, Juana, ya no quedan virgos. Y la lechuza sólo canta cuando hay virgos” (Cepeda, 1996, p. 104). Es decir, las lechuzas cantan donde hay aún mujeres vírgenes, porque la lechuza se coliga con la diosa Atenea, representada habitualmente con esta ave, que se mantuvo virgen eternamente.

Así las cosas, con la llegada del abuelo de Juana al pueblo, se deduce que este cacique extranjero tuvo relaciones sexuales desmedidas e ilegales con los moceríos femíneos de la villa costera. Esta historia familiar de abusadores sexuales también se puede asociar retóricamente con el poder social y económico de estos señores a comienzos del siglo xx en la costa colombiana. De esta suerte, se podría decir que se aplica coloquialmente el refrán “Hijo de tigre sale pintado”, lo que faculta a que en esta historia familiar se hayan naturalizado las relaciones amorosas desmedidas e incestuosas.

Ahora, a pesar de todo esto, quedan dos vestigios sueltos por comentar y tejer frente a lo ya esbozado. Por un lado, la fecha de elección del matrimonio-suicidio y, finalmente, el verso de la ópera de Britten al que alude Juana cuando afirma: “Aunque es casi imposible que Dick conozca la ópera de Britten, y si por casualidad la ha oído alguna vez, estoy perfectamente segura de que no recordará nunca el verso, pero sería muy aburrido correr ese riesgo” (Cepeda, 1996, p. 127).

¹² De aceptar esto, la diferencia con Lucrecia estaría apenas en la técnica del suicidio y en el órgano corporal donde decide, simbólicamente, denunciarse la afrenta (corazón vs. cabeza o, lo que es igual, pasión vs. razón). Este hecho autoriza a pensar que se trató de una decisión más de orden social que emocional.

Si iniciamos por lo último, la cuestión sugerida a cualquier lector es: ¿cuál es ese verso? Pues bien, si se echa una mirada a la estructura narrativa de la ópera de Britten, se puede encontrar que está constituida por dos actos, cada uno dividido en dos escenas (Duncan, 1971). El primer acto narra el tema de conversación de Colatino y Tarquino: la infidelidad de las esposas de los militares romanos. La conclusión es que, con excepción de Lucrecia, todas son desleales. De ahí que Tarquino conciba la idea de poner a prueba la castidad de Lucrecia. La segunda escena tiene lugar en el salón de la casa de Lucrecia, quien borda en compañía de sus doncellas, Bianca y Lucía. Esta imagen recuerda la acción de Juana de fabricar muñecas con sus hermanas en la casa grande y, tras ellas, la imagen mítica de Penélope. Tras unos golpes en la puerta, se constata la llegada de Tarquino, quien pide alojamiento.

La primera escena del segundo acto comienza con la lectura del coro masculino, seguido del femenino, a propósito de las conquistas de los Etruscos o Tirrenos sobre la Roma imperial, hasta la llegada del etrusco Tarquino, el Soberbio. Luego, el telón se levanta sobre la habitación de Lucrecia, quien duerme. Es entonces cuando Tarquino se acerca, discute, levanta el cubre lecho, la amenaza con la espada, la toma entre sus brazos y la apresa sexualmente.

La segunda escena del acto dos comienza con la entrada de Lucía y Bianca con un ramo de flores para Lucrecia, quien las rechaza y ordena que le envíen un mensajero a Colatino para que retorne a casa. Tras su llegada, con Junio, Lucrecia se presenta vestida de luto y le dice a Colatino: “To love as we loved, was to live on the edge of tragedy” Luego, Lucrecia canta: “The fabric of our love, what we had woven Tarquinius has broken. What if have spoken never can be forgotten. Oh, my love, our love was too rare, for live to tolerate or fate forbear from soiling. For me this shame, for you this sorrow”. Y luego: “Even great love’s too frail to bear the weight of shadows. Now I will be forever chaste, with only death to ravish me. See, how my wanton blood washes my shame away” (Duncan, 1971, p. 22). Entonces, Lucrecia cae desmayada y muere. Enfurecido, Lucio

Junio, sobrino del rey, jura vengarse derrocando su trono.¹³ Entonces, Colatino, Junio, Bianca y Lucía se arrodillan alrededor del cuerpo de Lucrecia y permanecen allí, quietos hasta el fin de la ópera.

El verso mentado por Juana proclama, entonces: “Ahora seré virgen para siempre, sólo la muerte podrá violarme [...] mira cómo mi sangre lasciva lava mi vergüenza”.¹⁴ Esto machaca la hipótesis planteada arriba, a saber: Lucrecia es violada por un foráneo (etrusco) que, no obstante, resulta literalmente familiar y, por ello mismo, se suicida frente al ultraje. Esto coincide con la historia reconstruida de Juana, quien, violada por un familiar, su Padre, se suicida como única salida para afrontar ese acto, ya que nada impuro sobrevive, y menos un amor debido a la sombra de una violación ejecutada por su prójimo (*proximus*: ‘el más cercano’).

Esta interpretación se refuerza con los datos de la pieza en cuestión, entre ellos, que Juana usó un “vestido blanco, corto, sin cola y sin velo” (Cepeda, 1996, p. 128). Consabido es que el velo simboliza la castidad y la virginidad, mientras que la cola, desde la Edad Media, representa el abandono del pasado: a mayor cola, mayor deseo de liquidar lo acaecido. Igualmente, el descuido de su pelo el día de su boda denota desinterés o desamor, mientras que el pelo suelto indica virginidad. Como, al final, Juana se suicida “sin haberse soltado el cabello” (Cepeda, 1996, p. 128), hay una evidente negación de su condición pura o virginal. Todo esto está complementado con la confesión de Juana a Dick, quien, ya casada, declara que estaba “rota”, que no era virgen. Incluso, si mantenemos la idea de una sola Juana transfigurada en cada capítulo de la obra, en algún momento, y de leer tanto la Biblia, su solución fue ser prostituta (Cepeda, 1996, p. 115).

La hipótesis se traba y acopla aún más cuando se recuerdan las acciones del Padre en la segunda parte

13 Como se ha advertido arriba, el etrusco Tarquino, el Soberbio, fue derrocado en 509 a. C. por causa de la violación que ejecutó su hijo Sexto Tarquino. Una vez destronado, Bruto y Tarquinio Colatino fueron los primeros cónsules y se decidió castigar con la muerte a quien quisiera restablecer la monarquía.

14 En la edición crítica de la obra literaria de Cepeda, coordinada por Rodríguez y Gilard (+), se elige también este verso (2015, p. 362).

de la novela *La casa grande* (1985). En efecto, en esta novela, el Padre tiene una explícita relación incestuosa con una de sus hijas (llamada “la Hermana menor”), y se da hasta una presunta descendencia con ella (los futuros hijos con cola de cerdo). Se asiste, entonces, a un incesto sostenido con miedos, amenazas y abuso físico (algo desarrollado también por García Márquez), que se prolonga tras su muerte con el dominio de la hija menor, todo esto para mantener una tradición aristocrática o el poder del endogrupo.

La historia detrás de la historia de Juana

Ahora, si volvemos al actante Padre, ni nombre ni el de sus colegas se indican en la pieza “Después de meditarlo...”; sin embargo, en “Desde que comenzaron a recortarles [las patas a todo]...”, aparece sobre el escritorio del Padre una pluma con la inscripción “Ciénaga, Colombia” y “Don J. García Correa” (Cepeda, 1996, pp. 48-49). Ahora, por otras pistas textuales ya comentadas, sabemos que el abuelo de Juana llegó a vivir a Ciénaga (Cepeda, 1996, p. 104).¹⁵ Así, podemos afirmar que fue el padre del Padre quien asentó la familia de Juana en la costa colombiana, probablemente con el grupo de foráneos gringos que llegaron con la UFCO a comienzos de siglo por efectos de la fiebre bananera (Cepeda, 1996, p. 113).

Por otra parte, al asociar estos datos textuales con el contexto histórico, encontramos que, entre las familias que conformaban la élite local de productores de banano, estaban encabezando la lista de los bananeros más poderosos Atilio Correa y Ramón García, quienes “descendían de viejas familias aristócratas de Santa Marta, de extracción española, mezclados con comerciantes provenientes de Barranquilla y de origen extranjero, especialmente italiano, inglés, francés, británico, alemán, holandés y sirio-libanés” (Elías, 2011, p. 24).¹⁶ De

suerte que podemos deducir que los amigos del Padre y su familia eran estos patricios latifundistas. De igual manera, los historiadores establecen que estos, al lado de otras familias de terratenientes locales de Ciénaga y de Santa Marta,¹⁷ establecieron relaciones económicas y políticas con la UFCO para ayudarse mutuamente con los problemas climáticos y los asuntos del desplazamiento del banano, y coparticipar en las decisiones administrativas de la multinacional (Vega, 2002). Ahora, y esto es importante, esta simbiosis se logró a costa de reprimir las peticiones de los trabajadores campesinos que, en su huelga, fueron acusados de malhechores y asesinados vilmente.

De esta suerte, hay una estrecha relación entre los gamonales locales de la zona bananera y el Padre, razón por la cual este y su descendencia serían parte del grupo dueño de hacendados y aliado de la empresa explotadora gringa —lo cual les permitía gozar conjuntamente de la coalición con el abuso del poder—. En este caso, el Padre de Juana, como dueño de una finca zonal, la Gabriela —que significa ‘fuerza (de Dios)’—, vendería sus cosechas a la UFCO y gozaría de los favores de este compadrazgo. Aún más, si atamos datos con lo narrado en *La casa grande* (1985), el Padre se confabuló con el Estado, arrastró en esto a su hija, para reprimir la huelga de los trabajadores, y causó de la posterior masacre en la plaza central de Ciénaga, a finales del año 1928, año de mayor empoderamiento de la UFCO en la zona.

En este orden de ideas, la familia de Juana se reviste simbólicamente como integrante de la clase patricia que participaba de los indultos con los inversionistas extranjeros, porque formaba parte del cuerpo ejecutivo de la multinacional —como lo también sugiere la profesora Ligia Aldana (2015)—. Esto es significativo, pues hemos insistido en que parte de los datos actanciales y cronotópicos de *Los cuentos de Juana* son una prolongación de *La casa*

¹⁵ De la misma manera, Cepeda Samudio vivió allí entre 1932 y 1936, esto es, de los seis a los diez años (Meisel, 2004, p. 20).

¹⁶ Todo esto, mientras que los terratenientes locales empezaron a emigrar a Europa (por ejemplo, Bélgica) para llevar una vida de lujo y educar a su descendencia (Meisel, 2004).

¹⁷ Por ejemplo, la familia Riascos Labarcés, dueña de la finca de Neerlandia, en el corazón de Ciénaga, famosa por ser la cuna donde se firmó el tratado que dio por finalizada la guerra de los Mil Días. Luego, la UFCO pasó a ser su dueña. Los hijos de esta familia nacieron en Ciénaga y se educaron en Bruselas. Uno de estos, Alfredo Riascos, fue alcalde de Santa Marta en la década de 1950 y luego gobernador del Magdalena.

grande, cuyo tema social vertebral es la masacre de las bananeras, y, por tanto, algunos de los efectos de la llegada de la ufco al seno de las familias patricias, muchas ya mezcladas con forasteros de EE. UU. y Europa, y estabilizadas en el Magdalena colombiano en las primeras décadas del siglo xx.

De hecho, esto conectaría con el último indicio enlistado en nuestro análisis, el de la elección de la fecha que elige Juana para casarse y suicidarse, el 20 de noviembre. La agitación obrera en Ciénaga, que terminaría en la tragedia indefinida de muertos, inicia en noviembre de 1928 y se acentúa en la tercera semana de ese mes (Díaz, 2019). De esta suerte, parte de la historia bien contada, como diría el mismo Cepeda en la introducción de *Los cuentos de Juana*, sería la relacionada con el desenlace de todo este entramado de redes de poder socioeconómico, a saber: la aniquilación del proletariado rural en la zona bananera.

Ahora bien, el matrimonio de Juana con otro foráneo permitiría entender que la unión se realiza no por amor, sino para preservar el orden social patriarcal entre iguales, acción que da cuenta del dominio de los caciques locales, colonos y negociantes foráneos sobre los trabajadores, colonos y campesinos, muchos de ellos caídos en el corazón espacial de Ciénaga. De esta suerte, aventuramos la idea de que, cuando Juana “miró el templete como un gran pudín de bodas en mitad de la plaza” para acordarse de Lucrecia (Cepeda, 1996, p. 126), se resaltó ese lugar cardinal, puesto que “el templete de Ciénaga simboliza ‘el progreso’, y al tiempo se constituye en emblema de la explotación, la fatiga y la muerte” (Rodríguez, 2015, p. 83).

Así las cosas, el incesto entre similares (Lucrecia y su familia; Juana y su familia) es la figuración literaria que habría designado Cepeda para simbolizar la perpetuación del poder de las alianzas. Este poder se basa en coaliciones dinamizadas por las relaciones íntimas entre iguales (Estado, gamonales y empresa foránea) y se erige como una marca definitiva de la “barbarie rural y de la dominación de los bienes materiales y espirituales” (Montoya, 2015, p. 457). También es preciso anotar, afirma Aldana, que hay una ganancia que perpetúa el poder socioeconómico

como correlato del poder sexual, ya que “dentro de una economía doméstica que establece sus propias reglas de relaciones familiares, el incesto asegura las alianzas entre pocas familias dueñas de las plantaciones” (2015, p. 88). En otras palabras, asegura la tradición patricia.

El resultado de esa violencia primera, como se sabe, culminó en ese atroz y violento hecho de la huelga y masacre a los trabajadores-huelguistas,¹⁸ síntoma social reprimido por mucho tiempo en la historia colombiana y que, por serlo, justamente se repite incesantemente. Del mismo modo ocurre en las tramas de las microhistorias que se plasman en “Esta es la triste historia” o en “A García Márquez Juana le oyó...” (Cepeda, 1996, pp. 45-47 y 99).¹⁹

A manera de conclusión

Nuestra hipótesis de trabajo, entonces, sostiene que la construcción actancial de Juana es denunciatoria, pues pone de relieve las consecuencias sociales y personales de las coaliciones entre los patricios latifundistas y la multinacional estadounidense en la costa atlántica colombiana a finales del siglo xix y comienzos del siglo xx. Las secuelas que aquí se revelaron con la relectura de esta pieza literaria-histórica evidencian los desechos humanos y sociales que dejó, tras su paso, esa fugaz ilusión de progreso en Ciénaga, soldada con coaliciones perversas o, mejor, *pére-versas*.²⁰

18 A fines de la década de 1920, la extensión sembrada de banano por la ufco en Colombia solo era superada por la de Honduras, el principal productor mundial de esta fruta. Para 1928 contaba con 25 000 trabajadores a su servicio y controlaba la producción de las fincas de la región, cuyos dueños establecían tratos para beneficio mutuo. Como las condiciones laborales eran injustas e inhumanas, se generalizó entre los cortadores el descontento. Entonces, la incipiente Unión Sindical Obrera del Magdalena se enfrentó a la ufco y presentó un pliego de peticiones. Ese suceso desencadenó la llamada masacre de las bananeras, donde unos 300 soldados armados, al mando del comandante Carlos Cortés Vargas, asesinaron a los huelguistas —el número de decesos no se ha podido precisar— (Elías, 2011).

19 El síntoma reprimido se repite y re-pide ser valorado. Por eso, la ufco es ahora Chiquita Bands International y las masacres de los trabajadores del banano se han reiterado (Bunse y Colburn, 2009).

20 Con este neologismo queremos llamar la atención sobre una perversión agenciada por los terratenientes y adelantado por la figura del Padre (*pére*, en francés).

Baste recordar que, desde finales del siglo XIX, la zona bananera —y Ciénaga concretamente— atrajo un gran número de inmigrantes norteamericanos, ingleses, italianos y hasta árabes. Durante la década de 1920, el incremento de la producción y exportación del banano hizo que esta ciudad tuviera un *plus* socioeconómico notable. Pero las tensiones surgidas entre la UFCO y los proletarios rurales (campesinos locales, inmigrantes, colonos, indígenas guajiros, antillanos) terminó con las innumerables *violaciones* a los derechos humanos cometidas por estas simbiosis contra ellos, con un consecuente desgarramiento del tejido social. Además, la confabulación de estos con los terratenientes propició una especie de traición ejecutada por los iguales para vilipendiar al prójimo. Es de notar, entonces, cómo esto mismo se trabaja en *La Hojarasca*, de García Márquez (2003).

Como cadarzo final, haremos una explicación a propósito de desenlace de la historia del *dramatis personae* y su empalme con la Historia. El suicidio de Juana, en nuestro concepto, es una querella simbólica doble, a saber: un acto de protesta —una salida correctiva del dominio patriarcal-gamonal, odioso e indigno— y, al mismo tiempo, un acto libertario —que aporta algo de justicia y piedad, dado que el suicidio representa un gesto de sublevación ante el poder establecido—. Al igual que en la novela *La casa grande*, donde la pareja incestuosa de hermanos marca el perfil de la civilización (Montoya, 2015), aquí, el suicidio de Juana se instala como un tapón del modelo socioeconómico bárbaro instaurado en Colombia a inicios del siglo XX.

Asimismo, confirmamos que, con el auxilio de un texto literario, es viable posar una mirada crítica sobre el pasado y sus trasfondos olvidados. Solo así es posible pensar en la construcción de un porvenir más justo y equitativo, idea resumida por Benjamin (1990). Por cierto, el propio Benjamin, por ser judío, también fue perseguido por los nazis y prefirió el suicidio antes que la muerte a manos de los alemanes, seguidores de la autoridad de momento, algo que tiene puntos en común y resonancia con la historia de Juana.

Referencias

- Aldana, L. (2015). Masacre, incesto y odio en *La casa grande*, de Álvaro Cepeda Samudio: un texto fundacional en la literatura del Caribe colombiano. *Visitas al Patio*, 9, 71-94.
- Baker, S. (2017). Roma: auge y caída de un imperio. Planeta.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa*. Cátedra.
- Barthes, R. (1994). *Susurros del lenguaje*. Paidós.
- Benjamin, W. (1990). *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Bunse, S. y Colburn, F. (2009). Chiquita en Colombia. *Revista Latinoamericana de Administración*, 43, 174-181.
- Caicedo, A. (2011). Poética del artificio fragmentado, en *Los cuentos de Juana* de Álvaro Cepeda Samudio. En M. Ortega et al. (comps.), *Ensayos críticos sobre el cuento colombiano del siglo XX* (pp. 339-351). Universidad de los Andes.
- Castillo, A. (1998). La poética prospectiva de *Los cuentos de Juana*. *Huellas*, 51-53, 100-117.
- Cepeda-Samudio, Á. (1985). *La casa grande*. Plaza y Janés.
- Cepeda-Samudio, Á. (1996). *Los cuentos de Juana*. Norma.
- Cornell, T. (1999). *Los orígenes de Roma, c. 1000 - 264 a. C.: Italia y Roma de la edad del bronce a las guerras púnicas*. Crítica.
- Díaz, J. (2019). Los trabajos de la memoria: la masacre de las bananeras y los sectores subalternos en Colombia, 1929-2008. *Trashumante*, 13, 30-54.
- Duncan, R. (1971 [1946]). *The Rape of Lucrecia, Opera in Two Acts* [Libretto after André Obey's Play *Le Viole de Lucrèce*. Music by Benjamin Britten opera 37. English chamber orchestra conducted by B. Britten]. Boosey & Hawkes Ltd.
- Elías, J. (2011). La masacre obrera de 1928 en la zona bananera del Magdalena-Colombia. Una historia inconclusa. *Revista Andes*, 22, 1-27.
- Garavito, S. (2005). *Una poética libertaria: unidad, experimentación y ruptura* en Los cuentos de Juana, de Álvaro Cepeda Samudio [Tesis de grado, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/22766>
- García-Dussán, É. (2008). *Manual de hifología. Análisis e interpretación de textos*. Ediciones Unisalle.
- García-Márquez, G. (2003). *La Hojarasca*. Debolsillo.

- García-Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad*. Asociación de Academias de la lengua española.
- Garrido, A. (2007). *El texto narrativo*. Síntesis.
- Gilard, J. (1982). Álvaro Cepeda Samudio, el experimentador tropical. *Revista Quimera*, 26, 55-67.
- Gilard, J. (2012). Introducción a *La casa grande*. El Áncora.
- Mantilla, S. (2020). El absurdo como categoría estética en los cuentos de Álvaro Cepeda Samudio. *Revista Boletín Redipe*, 9(2), 181-196.
- Mehrad, N. (2016). *Los cuentos de Juana: una obra experimentalista de Álvaro Cepeda Samudio*. *Revista Mitologías Hoy*, 13, 163-169.
- Meisel, A. (2004). La economía de Ciénaga después del banano. *Cuadernos de Historia Económica y Empresarial*. <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-50.pdf>
- Montoya, P. (2015). Apostillas a Álvaro Cepeda Samudio. En F. Rodríguez y J. Girard (eds.), *Álvaro Cepeda Samudio. Obra literaria. Edición crítica* (pp. 443-463). Centre de Recherches Latino-Américaines-Archivos y Alción Editora.
- Morales, O. (1989). Lineamientos del fabular de Álvaro Cepeda Samudio. Á. Pineda y R. Williams (comps.), *De ficciones y realidades. Perspectivas sobre literatura e historia colombianas* (pp. 99-123). Tercer Mundo Editores.
- Quesada, C. (2009). *La metanovela hispanoamericana en el último tercio del siglo xx*. Arco Libros.
- Quesada, C. (2017). *Los cuentos de Juana*, una novela incomprensible. En F. Rodríguez y J. Gilard (coords.), *Álvaro Cepeda Samudio, Obra Literaria* (pp. 335-354). CRLA-Silaba.
- Rojas, H. (2002). Álvaro Cepeda Samudio: del movimiento interrumpido a las formas en serie. *Folios*, 15, 36-41.
- Rodríguez, F. (2017). El doble reto asumido por Cepeda Samudio: universalismo y modernidad (introducción del coordinador 2). En F. Rodríguez y J. Girard (coords.), *Álvaro Cepeda Samudio. Obra literaria* (pp. xxii-cxx). CRLA-Silaba.
- Saavedra, R. (1991). *Álvaro Cepeda Samudio: Una vocación literaria diferente*. A Bell & Howell Information Company.
- Vega, R. (2002). *Enclaves, transportes y protestas obreras*. Pensamiento Creativo.
- Zuluaga, C. (2007). *Puerta abierta a García Márquez*. Editorial Carrera Séptima.

El aprendizaje de la escritura en la carne: *La Carne de René*

**The Experience of
Writing in the Flesh: *La
Carne de René***

**A aprendizagem da
escrita na carne: *La
Carne de René***

Liliana Marlés-Valencia* 



Para citar este artículo

Marlés-Valencia, L. (2023). El aprendizaje de la escritura en la carne: *La carne de René*. *Folios*, (58), 44-55. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16573>

Artículo recibido
05 • 05 • 2022

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

* Doctora en Letras, Universidad del Quindío.
Correo electrónico: lmarles@alumni.usp.br

Resumen

Este texto propone una lectura de la “Escuela del dolor”, lugar al que asiste el personaje protagonista de *La carne de René* (1952), como articulación del programa poético y experiencia del propio Virgilio Piñera. Para el autor cubano, la verdadera escritura es y debe ser una práctica dolorosa. De esta forma, la hipótesis es que el andamiaje sobre el que se construye la experiencia de René, recoge principios primordiales de la estética piñeriana: defensa de la immanencia de la literatura, papel fundamental del dolor y el sacrificio, preeminencia de la forma y carácter eminentemente corporal de la escritura.

Palabras clave

literatura cubana; escritura; Virgilio Piñera; parodia; carne

Abstract

This paper proposes an interpretation of the “*Escuela del dolor*”, which is the place that main character attends in *La carne de René* (1952), as the articulation of Virgilio Piñera’s poetic agenda and personal experience. For the Cuban author, the true writing is and must be a painful practice. In that way, the hypothesis is that the framework of René’s experience, compiles the main principles of Piñera’s aesthetics: defence of the immanence of literature, fundamental role of the pain and sacrifice, preeminence of the form and outstanding corporal nature of writing.

Keywords

Cuban literature; writing; Virgilio Piñera; parody; flesh

Resumo

Este texto propõe uma leitura da “*Escuela del dolor*”, aquele lugar frequentado pelo personagem protagonista do romance *La carne de René* (1952), como uma articulação do programa poético e da experiência do próprio Virgilio Piñera. Para o autor cubano, a verdadeira escrita é e deve ser uma prática dolorosa. Desta forma, a hipótese é que o arcabouço a partir do qual a experiência de René é construída, recolhe princípios primordiais da estética piñeriana: defesa da imanência da literatura, papel fundamental da dor e do sacrifício, preeminência da forma e caráter eminentemente corporal da escrita.

Palavras-chave

literatura cubana; escrita; Virgilio Piñera; paródia; carne

*Y el propio Virgilio los repudiaba:
"No saben", decía, "que la literatura
no es estilo sino respiración"*

GUILLERMO CABRERA INFANTE, *Mea Cuba*

*[El estilo] se elabora en el límite
de la carne y el mundo*

ROLAND BARTHES, *El grado cero de la escritura*

Introducción

El cuerpo y sus vicisitudes son cuestiones centrales en la narrativa de Virgilio Piñera (Cuba, 1912-1979). Antropofagia, enfermedad, licantropía y otras variaciones de carácter corporal son asiduas en su obra. Como ya lo han manifestado diversos críticos (Arrufat, 1998; Brioso, 2007), en ocasiones se presenta una prevalencia del cuerpo sobre el espíritu; en otras, el primero ocupa el espacio por entero sin dejar siquiera lugar al segundo. *La carne de René* gira justamente alrededor del aprendizaje de la carne por el camino del dolor. Un joven, reacio a introducirse en el mundo de la carne, intenta huir de dos paradigmas que la focalizan: el del dolor y el del placer. Su padre, líder de una causa al servicio del dolor, planea hacer de René el digno heredero de la tradición. Para lograrlo, lucha por apartar al hijo de todo coqueteo sensual que pueda disuadir la entrega del cuerpo a la exclusividad dolorosa.

La novela, como era de esperarse por su riqueza significativa, ha sido objeto de diversas lecturas. Antón Arrufat (1998), por ejemplo, la lee a partir de sus consonancias y divergencias con respecto a la tradición de la novela de aprendizaje. Otros estudiosos han sondeado las configuraciones de poder y discurso o el lugar de la espiritualidad en la novela, como es el caso de Sergio Antonio Mora (2017) y el de Thomas F. Anderson (2002), respectivamente. Así también, en un agudo estudio, Jorge Brioso (2007) discurre sobre el erotismo, el cuerpo-texto y, más cercano al tema que nos atañe, sobre la cuestión de la literalidad que plantea la obra de Piñera. Este último es, sin duda, un aspecto fundamental dentro de este texto: la amonestación que hace el propio

autor a estar siempre atentos al peso muerto que la búsqueda de significados puede traer a la lectura.

Por su parte, Piñera se expresó también acerca de la novela. Anota en carta a su amigo Carlos Espinosa: "*La Carne de René* ha tenido la horrible virtud de dejar maltrecha la carne de Virgilio Piñera..." (Espinosa, 2003, p. 168). Esta declaración refrenda el vínculo entre creación y enfermedad que el autor ya había expresado en otros lugares. La frase reúne dos elementos que consideraba centrales en su escritura: el dolor y el cuerpo, situados en un plano que vislumbra lo espiritual, como se constata más adelante en la misma carta. En otras palabras, se refiere al cuerpo torturado y adolorido en calidad de correlato de la creación de la obra, especialmente durante el proceso de escritura de *La carne de René*. De allí que este ensayo proponga dilucidar el aprendizaje corporal de René, por el que trasiega el mismo Virgilio Piñera, bajo la clave de *aprendizaje escritural*.

La causa: gratuidad de la literatura

Comenzaré por evocar la noción de *causa* que atraviesa la novela y que funciona como estrategia dinamizadora dentro del argumento. "La causa del chocolate" es el legado que Ramón, quien a su vez lo heredó de su padre, quiere heredar a su hijo René. Básicamente, *la causa* opera como una perpetua disputa entre perseguidos y perseguidores en que los papeles o funciones no son fijos: siempre circunstanciales, ambos grupos se alternan cada papel. Quizá uno de los aspectos más peculiares de esta lucha es el desinterés con que tratan el elemento en pugna, es decir, el chocolate. Lo que está en juego es la autorización para detentar ese "alimento poderoso", "altamente estimulante", capaz de "minar la seguridad del trono", y no tanto su consumo. Así lo deja saber el propio Ramón a René: "Así que nos rebajaríamos a tomar chocolate. Tan simples nos crees [...]. Tu mismo abuelo sonreía socarronamente cuando hablaban del chocolate, lo cual no obsta para que haya gastado su vida defendiéndolo a brazo partido" (Piñera, 2000, p. 33). Aunque Ramón muestre poco interés en el alimento, no se puede pasar por

alto la historia ritual y la carga cultural que este convoca. Sus efectos estimulantes han hecho que se le atribuyan incluso propiedades afrodisíacas; ni qué decir de la sensualidad que se asocia a su consumo.

De manera que la situación que tenemos es la siguiente: personas dispuestas a sacrificarse por la defensa de una *causa* a favor de un alimento cuyo consumo no les interesa. En este orden de ideas, lo realmente importante en *la causa* parece no ser tanto el objeto en pugna sino el hecho mismo de participar en ella. Se concluye que defender *la causa* es, sobre todo, una manera de definirse frente al asunto de la prohibición, puesto que la importancia de *la causa* radica en sí misma y no en el motivo que ampara. Insistir en esta *causa* es la obra a la que se debe dedicar la vida hasta la propia muerte, argumenta el padre. Se trata de atender a la exigencia de una lucha que reclama la entrega total: es ese el motivo de orgullo y parece ser la única justificación de la vida de Ramón. Su cuerpo en llagas supurantes es, a la vez, propósito y ofrenda, renovados por el ritual del dolor en el sacrificio diario.

La postura vital de Ramón resuena en la afirmación que Piñera haría años después en su artículo “Las plumas respetuosas”: “El sacrificio de la vida radica en sufrir mil y una privaciones desde el hambre hasta el exilio voluntario —a fin de defender las ideas, de mantener una línea de conducta inquebrantable—” (*Revolución*, 1959, p. 17). Y esa actitud será el pivote de la práctica escritural de Piñera y de su propia vida: desde su relación con el poder político hasta su posicionamiento como escritor.

Esta circunstancia nos devuelve la siguiente pregunta: ¿qué tipo de empeño hace que se mantenga entonces tal voluntad y tal tenacidad en el compromiso con una *causa* que exige entregar hasta la propia vida? Sobre todo, cuando se trata de una causa volcada hacia la defensa de un ideal anodino que bien podría atacar. Esta es una pregunta a la que el propio autor se enfrentó, tal como se constata en los fragmentos de la carta que se comparte en *Virgilio Piñera en persona*: “¿Qué mentira o qué verdad son tan poderosas para obligarlo a uno a desdicha tan agobiadora?” (Espinosa, 2003, pp. 168-169). Con

esto se refería, justamente, al doloroso proceso que había significado la escritura de la novela. Podemos, claro, encontrar allí ecos lejanos de motivos tan románticos como el del creador que es víctima de su propio ingenio. Es una larga tradición la que propone esta percepción del proceso de escritura. Roland Barthes, por su parte, en *La preparación de la novela*, convida a volver a la respuesta de Mallarmé: “¿Sabemos lo que es escribir? Una antigua y muy vaga aunque celosa práctica, cuyo sentido yace en el misterio del corazón” (2005, p. 294).

Imposible no recordar también a Michel Leiris con la analogía que establece —y que más tarde acabaría por matizar— entre la escritura y la tauromaquia como dos formas espectaculares de arriesgarse y de actuar. Al partir de la idea de una “regla fundamental”, que consiste en “decir toda la verdad y nada más que la verdad”, el autor de *La edad de hombre* (1939) se refiere al peligro al que se expone quien se enfrenta a la verdad de la escritura. Para Leiris, puede decirse lo mismo de Piñera, la escritura era una cosa apenas banal si de ella podía salirse intacto:

S'il n'y a rien, dans le fait d'écrire une œuvre, qui soit un équivalent [...] de ce qu'est pour le torero la corne acérée du taureau, qui seule —en raison de la menace matérielle qu'elle recèle— confère une réalité humaine à son art, l'empêche d'être autre chose que grâces vaines de ballerine? (Leiris, 1939, p. 10)

¿Acaso no reverbera en esta pregunta que atormentaba a Leiris el mismo convencimiento que Ramón tiene acerca de su compromiso con *la causa*?

Pero volvamos a Piñera. En algunos momentos, el escritor se pregunta: “¿Es posible que para lanzar a la escena del mundo un pedazo de carne literaria haya que torturar la suya propia?” (Espinosa, 2003, p. 169). Acto seguido, enumera todas las privaciones y sacrificios de diversa índole que conformaron la “dura prueba para expulsar un pedazo de carne espiritual” (Espinosa, 2003, p. 169). Salta a la vista la voluntad de usar los adjetivos *literaria* y *espiritual* casi que de manera indistinta. Claro, no será esta la primera vez que el autor haga uso de una red de

significantes propios del campo de lo sagrado para abordar lo literario.

La intención de involucrar lo sagrado es evidente a lo largo de la novela en varias cuestiones que acompañan el ejercicio alrededor de *la causa*. A través de la lectura nos deparamos con el uso de un campo lexical que incluye palabras como *culto*, *ritual* (el ejercicio diario de hurgar en la herida) o *servicio del dolor*, y que opera desde el comienzo como parte de un modo de vida. El talante ceremonial atraviesa las interacciones de maestros y estudiantes en la “Escuela del dolor”: baste recordar la solemnidad con que el anciano hace una reverencia al recibir a René y comentar que lo esperaban de día y de noche por haberle sido legada “la antorcha de la Santa Causa”. Así mismo, la dinámica padre-hijo entre Ramón y René gira en torno a una enseñanza de los modos rituales de la misión. El ejemplo más contundente se da justo el día de su cumpleaños número veinte, en el que René conocerá el secreto de la carne: su padre le exige presentarse en ayunas, de modo que esté preparado para recibir dicha enseñanza. El cuerpo debilitado por el ayuno es el cuerpo apto para emprender el servicio.

Ahora bien, en lo que atañe a su propia escritura, valga recordar que también Virgilio propone su quehacer como un magisterio o ministerio. Un abordaje que no pasa desapercibido al tratarse de un autor claramente ateo e iconoclasta: “Ser bueno en totalidad es algo tan difícil de ser que se es casi divino, y serlo casi es casi una prueba de la existencia de Dios” (Piñera, 2015, p. 77), diría al mencionar a su amigo Adolfo. Esta afirmación que se lee en “La vida tal cual”, fragmentos de diario, ya da una idea de su ateísmo, ingenio e insolencia cuando se trataba del tema religioso. El lado bromista y dicharachero de Virgilio Piñera se evidencia a través de numerosas anécdotas que ahora conforman el perfil de ese escritor que se ufanaba de ni siquiera tener libros en casa: un hecho que el propio Guillermo Cabrera Infante confirma en su libro *Mea Cuba* (pp. 317-348). Y justamente por esto atrae tanto el énfasis en la pureza consignado en la declaración que hace sobre sí en la carta que dirige a José Lezama Lima en 1942: “Nada ni

nadie me pueden acusar de nada; si todavía existen hombres de pureza intelectual, yo soy uno de esos pocos hombres” (Espinosa, 2003, pp. 121-122).

Se refiere, claro, a la *pureza* que se encuentra directamente relacionada con la casi exclusiva “dedicación a la obra”, según se comprueba en la carta. La pureza puede entenderse como castidad, es decir, como ajena a la sensualidad o a los placeres de los sentidos; también puede leerse como la cualidad de aquello que está libre de imperfecciones morales. Se acostumbra a relacionar la pureza con la honestidad y la integridad. Para esta lectura, tal vez más sugerente que la idea de pureza como atributo de aquello que no ha sido manchado, sea la pureza obtenida a partir de la purificación: el objeto que pasa por un proceso (cuántas veces extremo) para alcanzar la calidad de puro. No en vano la pureza ha sido, en diferentes circunstancias, una de las condiciones de lo sagrado. Al declarar su pureza, Piñera refuerza el gesto de situar su práctica de la escritura en una esfera superior: “Escribir simplemente es un oficio como otro cualquiera, en cambio, escribirse uno, he ahí el secreto” (Espinosa, 2003, p. 94).

En efecto, la postura de Virgilio coincidía, en lo que atañe a la entrega, con la del protagonista de “Un jesuita de la literatura”: “Por el honor de la Santa Madre Literatura me veré en el caso de sentarme a la máquina y, aunque nada brote de mi cerebro, montaré la guardia. Pero no va a salirse con la suya” (Piñera, 1999, p. 355). Se puede encontrar allí una actitud al estilo del Evangelio con su llamado a estar siempre atentos, vigilantes, en vela. Alberto Abreu (2002) sintetiza las dos posturas del “modelo de artista piñeriano”: autonomía de la palabra y postura ética del escritor. Esta última incluye las tomas de posición contra aquello que pueda entorpecer la Literatura al servicio de la Literatura. Servicio que se entiende como la necesidad de liberar a la Literatura de una obligación connotativa y dejar que sea la imagen, “método de sorpresa por invención” (Piñera, 1994, p. 233), el principal móvil de la creación literaria (Abreu, 2002, p. 16). Así como Ramón, Piñera asume una *causa* a la que decide entregar su vida. Su *causa* radica en defender la escritura, la imagen literaria estimulante.

De eso también da cuenta la prevención que Virgilio Piñera tiene frente a la pretendida superioridad del *arte dirigido*: “Claro está, el poeta, como ser humano que es, también está comprometido, pero de ahí a estarlo con un programa, con una consigna *a priori*, media una distancia verdaderamente astronómica” (Alonso y Argüelles, 2015, p. 420). De allí se desprende una característica en la que han coincidido Alberto Abreu (2002) y Juan Carlos Quintero (2016): la escritura piñeriana se configura a partir de modos de producción de significación que se entrecruzan, se rebaten y se parodian. La libertad de no pretender atribuir un significado por fuera de su quehacer se traduce en una apertura de la obra a múltiples lecturas y en el impedimento de concretarla como un sistema cerrado.

Una dinámica en que se libera a la literatura de cualquier obligación y, a la vez, se propone a la literatura como única responsabilidad. Prueba de esto es la carta de Piñera a Gastón Baquero (Espinosa, 2003). Tras enterarse del nombramiento de su amigo, escribe una carta que contiene la recriminación y el espanto de quien siente que un trabajo que exija tanta energía irá a desplazar el proceso de escritura del lugar central que le pertenece. En este gesto que reclama un tipo de consagración a la literatura (pureza), se lee un deseo de *sacralizar* dicho proceso. Encontramos así una concomitancia con Roland Barthes (2005), quien establece una diferencia entre *la obra hecha* (sin importar si es sagrada o no) y *la obra por hacer* (que exige sacralizarse a sí mismo). El cubano, por su parte, se propone solemnizar el acto de escribir; un *medio* de sacralización que el crítico y escritor francés caracteriza diferenciando entre el *Operator* (que pasa por dicha sacralización) y el *Scriptor* (quien ya ha hecho la obra). Dicho esfuerzo por *sacralizarse*, explica Barthes, es una manera de producir la fuerza (corporal) que exige la obra.

Finalmente, el crítico señala a Gustave Flaubert como el epítome del tipo de escritor *asceta*. Como sabemos, el ideal de servicio a *la causa* es, justamente, la inversión del asceta o, mejor, la devoción —con fervor ascético— al cuerpo. Y parece esa la apuesta de nuestro autor: una suerte de *ascetismo inverso* que, si bien se aparta del sibaritismo, se

entrega a una búsqueda corporal. Ahora bien, llama la atención de Barthes el hecho de que ya no había, —o casi no había— para ese momento, una intención de construir la obra como *monumento personal*. Una de las muchas respuestas posibles, se dice el crítico, es “que lo escrito ya no es la puesta en escena de un Valor, una Fuerza activa; ya no es un sistema o es apenas solidario de un sistema, una doctrina, una fe, una ética, una filosofía” (Barthes, 2005, pp. 353-354). De modo que esta característica, esta apuesta, podía ya en ese entonces ser vista como un guiño anacrónico. ¿Cuál será, entonces, esa *fe*, ese *sistema* sobre el que Piñera insiste al construir dicha imagen?

La literatura para Virgilio: carácter corporal de la escritura

En su famoso ensayo “El secreto de Kafka” (1945, *Orígenes*), Piñera se refiere a la *invención* como el móvil de la creación: “Una invención estrictamente literaria, producto de una enfermedad que se llama literatura, como la de la seda del gusano o la de la perla de la ostra” (Piñera, 1994, p. 234). Se refiere, pues, a la literatura como un disturbio que impacta el bienestar y escoge una metáfora corporal-animal para referirse a la producción literaria. Con esto, enfatiza la idea de que la obra proviene de la imaginación y del cuerpo —del que es propia—. Juan Carlos Quintero lo resume acertadamente: “La literatura sería para Piñera una inevitabilidad corporal” (2016, p. 366). Y no se puede menos que registrar aquí una alusión al cuento “El crecimiento del Señor Madrigal”. Si bien la historia del venerable anciano y su embarazo *inefable* ha sido leída en la clave de quien gesta su propia muerte, no debe pasar inadvertida la posibilidad de leer dicha gestación como el proceso, también, de creación de la obra. En aquel cuerpo en trance de descomposición, de repente y sin motivo conocido, algo empieza a engendrarse.

Dicho énfasis en la corporalidad se da a la par con cierto distanciamiento respecto de la literatura como una pura construcción de ideas. Mucho se ha dicho ya sobre este tema que el propio Piñera, en “Notas

sobre literatura argentina” (1947), había defendido de manera decidida. Allí se refiere al “tantalismo” como una tendencia —mejor sería decir, como una carencia— de los escritores argentinos a no participar del mundo que los rodea. Fruto, concluye, de esa fórmula creativa que cavila cada paso de su ejecución: “Uno preferiría [...], que en general, todos estos poemas no fueran tan contruidos, tan perfilados, tan premeditados [...]” (Piñera, 1947, p. 43). Esto no implica una negación de las ideas ni mucho menos. Como lo discute en el ensayo sobre Kafka, la advertencia apunta apenas sobre la posibilidad de que las ideas se vuelvan peso muerto para quien lee y terminen por alejarle del poder de la imagen netamente literaria. Por el contrario, a partir de una lectura desprovista de agendas y propuestas programáticas, “podremos apreciar la obra desde las patéticas nada con que fuera elaborada” (Piñera, 1947, p. 45).

Aquí cabe detenerse por un instante en la reflexión que habla directamente a los estudiosos y críticos de la obra de Piñera. El ensayo menciona la riqueza de ideas que cada obra despierta como una potencialidad; sin embargo, el interés principal del autor se sitúa del lado del impacto que la obra causa en el lector. Para él, la importancia radica en la imagen literaria. No se trata, como explica Nancy Calomarde, de una concepción de “arte por el arte”, sino de “enfocar el acto creador como un espacio estrictamente literario” (2010, p. 179). Muy a propósito, Calomarde cita el concepto acuñado por José Rodríguez Feo de *letravisión* como “la encarnación a través de formas imaginativas, de un estado subjetivo” (Rodríguez, 1962, p. 48). A partir del uso de “mecanismos puramente ficcionales”, Piñera busca llevar al lector a un espacio de “delirio, ensoñación o pesadilla”, explica la investigadora (Calomarde, 2010, p. 181).

Valga decir que Virgilio Piñera reconoce la calidad de la escritura de esos autores a pesar de calificar su oficio de *calculado*. Sin embargo, frente a la escritura inteligentemente mecánica, se pondrá del lado de la literatura que pone en juego al propio creador. Su apuesta es por la expresión que surge como un mecanismo corporal y la abraza con sus dificultades y dolores. Ya en otro momento, Piñera

había declarado abiertamente la desconfianza que le producen los escritores que se decían encantados con la literatura (Espinosa, 2003, p. 94). No sin razón, pues entendía el proceso creador como un combate y, algunas veces, como un sufrimiento:

Ya en La Habana empezó en forma mi eterno combate contra la escritura. Porque no se lucha por la escritura sino en su contra [...]. Para mí, escribir ha sido siempre una verdadera tortura. No conozco otra peor —y la vida, como a cualquier mortal, me las ha servido de todas formas y colores—. (Espinosa, 2003, p. 94)

Papel del dolor y el sacrificio

Piñera deja bastante claro que está más interesado en la idea de la escritura como una lucha interna y que es así como él la asume. Al referirse a *Cuentos Fríos*, publicado en 1956, comenta en carta a su amigo que durante el periodo de escritura se sintió como un condenado a muerte: “Cada uno dirá lo que quiera respecto a la escritura, pero en lo que a mí se refiere puedo afirmar que su sola presencia angustia mi ser hasta la náusea” (Espinosa, 2003, p. 94). De allí surge una pregunta ineludible: ¿cuáles son las circunstancias y características que conforman ese *escribirse* en el que, según Piñera, se cifra todo el secreto de lo literario? ¿En qué radica ese combate al que alude?

Una clave para entender este *escribirse*, que hace parte de las reflexiones de Piñera en sus cartas, puede encontrarse en la práctica ritual de Ramón, personaje de su ficción. Ramón se ejercita como *verdugo* de sí mismo. Encerrado en su oficina, es él quien inflige sus heridas. Este sufrimiento es el que legitima su participación y compromiso con *la causa*; así respalda el derecho a recibir la herencia de su padre y continuar con la tradición. La valentía de forjar un cuerpo vital (dice explícitamente que un cuerpo privado de dolor es más bien una piedra) estriba en entender —como proclamaba el Predicador— que dolor y placer marchan de la mano, y que a través de esos dos caminos se llega a la verdad de la carne. Es cuestión de escudriñar la herida para someter el propio cuerpo al cumplimiento de la premisa

expuesta en la novela de que toda carne anhela —a la vez— defenderse y ser despedazada.

Así también, el dolor se convierte en garante, en fuerza legitimadora de la escritura. Como contrapunto al rechazo de una literatura *cerebral*, se desenvuelve un discurso que testimonia el dolor como tributo para la consolidación de la obra. Diríase que se trata de una escritura vulnerable, expuesta y desnuda, que no cuenta con el cálculo cuidadoso de aquella que transita por el camino más *intelectual*. Justamente, en la novela se habla de “alumnos brillantísimos” que eran, sin embargo, la “insensibilidad hecha carne”, pues todo lo resolvían mecánicamente (Piñera, 2000, p. 57).

De modo que la pista que se encuentra en la novela sobre la forma como opera el dolor en relación con *la causa* puede usarse como pauta en el proceso de *escribirse*: “El quid de nuestro problema radica en el sufrimiento. El ejercicio debe ser asimilado por la vía del dolor, por cualquier otra vía que se realice resultará absolutamente falso. ¿Lo oyen? Falso” (Piñera, 2000, p. 76). Ahora, la exigencia central en esta vivencia del dolor es no ceder a la tentación ni al impulso de pretender dominarlo, pues esto, a su vez, desembocaría en la misma postura mecánica e insensible. Como afirma el personaje Mármolo, no se trata de ser faquires, sino de permitir que el dolor les domine. Una de las enseñanzas que reciben los chicos en la Escuela consiste en alertarles para no ser “seres sin alma, sin el alma del dolor” (Piñera, 2000, p. 76).

Así, nos deparamos con un creador que delibera sobre el desafío de la práctica escritural en su circunstancia más íntima. Esta postura lo sitúa en un horizonte de escritores que abordaron la literatura como un ejercicio de lucha interna. Entre ellos destaca, sin duda, Franz Kafka. No es de extrañar que representara para Virgilio un tipo particular de escritura, de sensación, de magisterio. Por eso, en “El secreto de Kafka”, Piñera divide al mundo en dos grandes grupos: los seres humanos y los artistas. Kafka haría parte de los artistas por el alcance de sus imágenes, por la invención pura que sorprende al lector y cuyo valor no se restringe a la acumulación

de significados. Como Piñera, este también pone de presente el cuerpo del creador desde su virtualidad como ofrenda: “No cederé a la fatiga, saltaré de lleno sobre mi cuento, aunque tenga que cortarme la cara” (Kafka en Blanchot, 2007, p. 22).

En esta entrega concienzuda al dolor reside cierta semejanza, como se ha visto, entre las ideas de Virgilio acerca de la literatura y el funcionamiento de la “Escuela del dolor”. Por esta razón, resulta productivo detenerse en algunas características que atraviesan las técnicas del *método de enseñanza* de la Escuela. Comencemos con la repetición: el ejemplo más directo es el disco con la grabación del verbo *querer*, que se repitió por tres días en el cuarto de René. Su uso tenía como objetivo hacer que el muchacho se rindiera a los postulados de la Escuela. Otro recurso era apelar a la intensificación: el juego de la *sillita* que es usado para ablandar la voluntad de los alumnos cuenta con botones A, B y C, que corresponden a unos niveles de aplicación de corriente eléctrica. El nivel aumentaba según la reticencia del educando. En tercer lugar, cabe mencionar la contención: de ella da cuenta el hecho de que los estudiantes sean obligados a usar mordazas para evitar que a través de la expresión del dolor se realice una *descarga*. Dicho alivio sería contrario al fundamento del “dolor concentrado y reconcentrado” que debe ser la meta. Finalmente, la disposición para el refinamiento que se percibe tanto en el lujo y el cuidado de las habitaciones como en la realización de lecturas para acompañar las sesiones de sufrimiento. Repetición, intensificación, contención y refinamiento son recursos fácilmente rastreables a lo largo de la ficción piñeriana y son, claro, mecanismos propios del exceso.

El *exceso* es una noción constitutiva que atraviesa la narración. No solamente a partir de la “Escuela del dolor” o de la singularidad de Ramón, sino hasta del propio René y su medida. Si bien abordar el exceso en la novela exigiría una sección aparte, baste apenas mencionar la forma en que René trastoca las reglas y el funcionamiento de ese “mundo al revés” que prima en la novela: recordemos la carne endurecida de René que logra endurecer también

—y extenuar— a la multitud de lenguas que insisten en ablandarlo, así como la ridícula escenificación en que convierte la ceremonia de iniciación. La moderación de René alcanza unos niveles que operan la transformación de ese mundo ya excesivo, por lo que esa misma templanza se convierte en excesiva. Ya lo señalaba Barthes: “Hay exceso cuando el aumento determina una nueva conducta [...]” (2003, p. 178). El exceso es siempre relativo.

Dentro de estos indicadores del exceso se encuentra también la figura del *doble*. Motivo con capacidad para producir variaciones alrededor del cuerpo que contrarían o rebasan la lógica antropomórfica (Moraes, 2010). En el caso de la novela, el doble es correlato del aprendizaje que viven los jóvenes en la Escuela. Es justo allí donde aterriza la “conciencia del dolor”: en el rostro del doble. Ya desde su primera mención, el *doble* (así designado en la novela) es presentado como un objeto que rebaja el motivo que representa: un Cristo sonriente con el rostro de René, hecho de yeso. En ese sentido, el doble funciona al mismo tiempo como objeto directo de la transformación y correlato del objeto transformado. Algunas veces se le describe como la superficie donde transcurren las transformaciones nacidas de la vivencia en la Escuela; en otras, como el objeto sobre el que cada uno irá dejando la huella de su propia transformación.

René, como todos los demás estudiantes, descubrió el suyo al llegar a la habitación que habría de ocupar durante su paso por la Escuela. Recibió un lápiz con el que debía ir “marcando sobre su doble cuanto aprenda allá abajo” (Piñera, 2000, p. 63). Sin embargo, en el caso de René, y a raíz de su carácter indomable, Mármolo advierte una transformación poco común. Antes de la gran ceremonia, Cochón había convocado a todos los estudiantes a usar sus lenguas para lamer a René con miras a ablandar su carne. En medio del episodio, y ante la frustración de Cochón y el agotamiento de los jóvenes, el director señala el fracaso frente a la inexorabilidad del muchacho: “Ahora es el doble de su doble. Y eso significa doble dureza” (Piñera, 2000, p. 108).

No es esta, no obstante, la única vez en que el rostro de René se apropia del espacio del doble.

Al comienzo de la novela se leen los juegos en que su rostro “usurpa o tergiversa” la pintura de San Sebastián o las fotografías en el álbum —con el rostro de René groseramente cortado y pegado—. Calzarían bien las palabras de Severo Sarduy a propósito de los retratos de Broglia. Sarduy señala que en lugar del elogio —propio del retrato—, la serie de rostros tiene como propósito convertir la cara del modelo en algo como motivo de escarnio (Sarduy, 1987). Sin embargo, es el juego de la escritura el que incumbe a este texto; la escritura que “viene a introducirse como un suplemento ruidoso y a perturbar la reflexión —en los dos sentidos del término: concentración mental y reproducción especular—” (Sarduy, 1987, p. 94). Ahora bien, ¿no serían las declaraciones de Virgilio sobre la escritura y sobre su estado al escribir la novela una provocación para verlo como el doble —soporte físico en que se operan transformaciones— de su propia obra?

La literatura para Virgilio Piñera

En las primeras páginas de este texto, la escritura fue vista como un ejercicio en que el cuerpo torturado y adolorido es correlato de la construcción de la obra, al menos, según lo percibía y manifestaba Piñera. Se ha mencionado (de manera tangencial) la presencia de múltiples significantes que retoman este matiz, tanto en la novela como en las alusiones del autor al oficio literario. En uno de los segmentos de su autobiografía, dirá que: “Tanto el sacerdote como el escritor son depositarios de los secretos de sus confesados” (Espinosa, 2003, p. 94). Esta comparación que incluye el elemento religioso, sus declaraciones sobre sí mismo como *hombre puro*, las alusiones al sacrificio y al dolor son señales que conducen a una percepción del ejercicio literario como ministerio.

De manera que, enumeradas las aproximaciones entre lo que significaba la literatura para el autor y el funcionamiento de la “Escuela del dolor”, es menester preguntarse por la relación con lo sagrado que se establece en la novela y el hecho mismo de la escritura. A pesar de la presencia de este campo en muchos de sus escritos, hay una diferencia fundamental en el uso que Piñera hace de ese campo

léxico en los textos asociados o considerados de *no ficción* y el uso que de él hace en la novela. En los primeros (artículos en revistas, cartas a sus amigos y ensayos), la intención es echar mano de estos significantes para enaltecer la práctica literaria.¹ Muy por el contrario, dichas alusiones en la narración no aparecen bajo una modalidad sacralizadora, sino bajo el signo del rebajamiento.

Un momento en que esta cuestión surge con mayor fuerza es, evidentemente, la ceremonia de iniciación de los estudiantes, que se lleva a cabo en el espacio denominado “La iglesia del cuerpo humano”. Se describe a Cochón, el *Predicador*, con “las maneras de un verdadero sacerdote. Investido con un ropón blanco, subía las gradas del púlpito, unía las manos con devoción fervorosa, miraba fijamente al Cristo y empezaba a enunciar los sufrimientos de la carne” (Piñera, 2000, p. 113). A partir de allí, la narración expone el elogio al cuerpo por encima de esa “cosa huidiza, incorpórea y problemática que es el alma”. Cochón, que “se revolvía carnalmente [...] chillando como el buitre sobre la carroña”, sentencia: “Si de pronto nos negáramos a inmolar nuestra carne, la vida humana se detendría y el mundo se convertiría en un osario” (Piñera, 2000, p. 115). En Cochón, enano sacerdote de esa iglesia “al revés”, se reúnen las características del bufón.

Cochón, rojos guantes de terciopelo, cierra los ojos “como los místicos, en éxtasis”, antes de comen-

zar. La ceremonia, planeada como el momento de consagración de la carne al servicio del dolor, exige el protocolo desfachatado de la pantomima. Los neófitos, uno a uno, ofrecen el trasero para que Mármolo marque la carne con el hierro encendido. En el punto más alto del rito, el Predicador grita tres veces el nombre de René y lo insta a que pase para ser marcado, pero la obstinación del joven menoscaba la rigurosidad del protocolo. La presa huye y Mármolo, hasta poco antes semejante a un monarca, pierde el equilibrio y cae de bruces. Ante tal ultraje, Ramón decreta el fin del ministerio de la Escuela y el comienzo del suyo; dicho esto, procede a marcar a René. No obstante, el grito del muchacho hace que, de acuerdo con el reglamento de la Escuela, la marca sea considerada nula. René ha transgredido el ritual.

La escena ostenta el mecanismo de comicidad grotesca cuya historia Mijail Bajtín (1990) rastreaba a propósito de la cultura medieval: la transferencia de los ritos más elevados al plano material y corporal. De esto dan cuenta la caída, la exhibición del trasero y la postura en cuatro patas por parte de los neófitos. Y así como lo advierte el propio Bajtín, la degradación moderna que engendra esta parodia trae la mueca del rebajamiento sarcástico, menos luminoso y festivo que la risa de la Edad Media.

Como se puede observar, Cochón desempeña un papel fundamental en el ceremonial. Se alude a él como el Predicador y a su entrada en la ceremonia como una aparición que ni el mismo papa habría hecho con tanta *majestad*. Sin embargo, páginas atrás, la narración ha informado que se trata de un “enano regordete”, cuya mayor ambición fuera el servicio a Dios, pero que había sido rechazado por todas las órdenes a raíz de su estatura. Su amplio conocimiento en “materia sagrada y profana”, aunado a la venganza que guardaba contra la Iglesia, hicieron de él una gran adquisición para la Escuela. Suya fue la idea de los dobles y suya la interpretación de Cristo hijo de la carne apta para el servicio del dolor. De modo que en la narración de la ceremonia se opera una transformación que va de la figura caricaturesca de Cochón a su ensalzamiento como Predicador majestuoso para, momentos después,

1 “Decía hace un momento que, como no podía acudir al psiquiatra ni al confesor, me refugiaba en brazos de la madre literatura. Ahora bien, también hablé de catarsis, pero añadí que me quedaba con la literatura y dejaba al psiquiatra la catarsis [...] ¡Cuántas cosas he tenido que sacrificar, cuántos pareceres, la oposición de mi familia [...] por mi pasión literaria, por mi condición de escritor, he sacrificado cualquier escrúpulo, por sagrado que sea!” (Alonso y Argüelles, 2015, p. 420).

“Afirma que mi reputación intelectual y moral está por los suelos. Bien, ¿Puede decir Lezama en qué fundamenta esta baja acusación? [...] Pero a eso puedo contestar con los dos números de Poeta; con el reconocimiento intelectual de La Habana; con las cartas de Alfonso Reyes, Guillermo de Torre, Macedonio Fernández, José Moreno Villa, Roger Caillois, etc.; con mis publicaciones en Clavileño; por fin, con mi absoluta devoción y sacrificio a la poesía. Y todo esto, Lezama, usted lo sabe muy bien. ¿Recuerda, con motivo del artículo de Carlos Enríquez, que usted me dijo que solo usted y yo sabíamos morir fanáticamente por una idea? ¿Y es usted quien me dice que yo estoy desprestigiado intelectualmente?” (Alonso y Argüelles, 2015, p. 726).

referirlo una vez más en la vulgaridad de quien mordisquea la punta de sus guantes de terciopelo.

Si, como señala Giorgio Agamben, la liturgia de la misa por el puro hecho de representar el misterio es paródica, entonces Virgilio pone al lector frente a la parodia de una parodia. Agamben (2005) enumera como rasgos canónicos de este *género*: la dependencia de un modelo que de serio se convierte en cómico y la preservación de elementos formales a los que se integran contenidos nuevos e incongruentes. Factores que encontramos en la novela, aunque esto tal vez no sea lo más relevante en esta mirada.

Tras rastrear la palabra en la novela de Elsa Morante, el filósofo revela la parodia como mecanismo para “evocar lo inenarrable”, pues, ante la imposibilidad de narrar el misterio, no habría más que “recurrir a medios pueriles”. Una abundante producción de corte más teórico aborda los matices y variaciones de la parodia como asunto transgenérico. Descontadas dichas discusiones, es sugerente pensar la relación paródica entre el relato que Virgilio hace de su ejercicio escritural como ministerio digno en los textos de no ficción y el funcionamiento del ministerio-sacerdocio en la “Escuela del dolor”, rebajado y excesivo. *La causa* se revela entonces como una parodia del proceso de escritura que Virgilio testimonia en textos asociados y la distorsión trae nuevos énfasis a ese proceso. Antonio José Ponte, con gran lucidez, ya había señalado que, tratándose de Virgilio, “revelaba lo mismo leerlo o comprobar qué ficha ponía en la mesa” (Ponte, 1999, p. 17).

A modo de cierre

El carácter ministerial encaja bien con la conciencia que Virgilio Piñera tenía de la literatura como cuerpo y como comunidad. Esto le llevaba, lo mismo, a sufrir en su cuerpo la obra que a sentirse parte de un medio que *maduraba* de manera conjunta: escritores y público.² La suya es una literatura que encarna

un “compromiso de servicio al dolor”, hombro a hombro con el placer, pues, como se sostiene en *La carne de René*, ya no se plantea aquella disputa de los contrastes (Piñera, 2002, p. 62). Esta literatura transforma y orienta las actuaciones de nuestro escritor dentro y fuera de la página. La prefería exenta de obligaciones trascendentales, cuya razón de ser fuera el encuentro entre el texto y la emoción del lector: como una ceremonia que se efectúa en el acto mismo de la lectura-escritura. La idea de Piñera acerca de un ministerio casi sacerdotal remite al servicio que exige la vida entera y que, en su propio hacer, transforma la vivencia-experiencia del cuerpo del ministro-escritor, a la manera de Ramón.

En su última velada de año nuevo —allá en 1978—, desde una casa estrecha y sin ventanas, en una Habana que también le parecía estrecha, Virgilio Piñera predijo que el centenario de su nacimiento se celebraría por todo lo alto. Y no se equivocó. El año 2012 selló para siempre su lugar indiscutible en la literatura cubana: el autor, muerto ya hacía tanto, había dejado una obra inicialmente relegada, luego postergada y, finalmente, canonizada. Es fácil imaginar a ese hombre flaco —no delgado— amontonando papeles y obra, y presintiendo —tal vez— que esa sería su última nochevieja. Sabía, seguramente, que la apuesta por la obra corporal, visceral y dolorosa iría a sobrevivirlo. En la parte final del cuento “El crecimiento del señor Madrigal”, acompañando el cadáver, una criatura se anunciaba “por el pertinaz zumbido de una mosca” (Piñera, 1999, p. 274). El zumbido piñeriano que todavía sentimos en el ambiente anuncia próximas —nuevas— composiciones y descomposiciones.

Referencias

- Abreu, A. (2002). *Virgilio Piñera: un hombre, una isla*. Ediciones Unión.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo editora S. A.
- Alonso, C. y Argüelles A. (Comps.). (2015). *Virgilio Piñera al borde de la ficción*. Editorial UH; Editorial Letras Cubanas.
- Anderson, T. (2002). El “sermón pro-carne” de Virgilio Piñera: parodia de la Iglesia católica y negación de la

² “Como yo, en tanto que cubano, no marchó solo, y no marcha sola la nación cubana, se comprenderá perfectamente que mi inmadurez teatral se corresponde, se ensambla, con la inmadurez del teatro cubano y con la inmadurez de la nación cubana hasta el presente” (Piñera en Alonso y Argüelles, 2015, p. 548).

- espiritualidad en *La carne de René*. En R. Molinero (ed.), *Virgilio Piñera: la memoria del cuerpo* (pp. 341-362). Editorial Plaza Mayor.
- Arrufat, A. (1998). Prefacio. "La carne de Virgilio". *La carne de René* (pp. 5-12). Ediciones Unión.
- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Alianza.
- Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2005). *La preparación de la novela*. Siglo XXI.
- Blanchot, M. (2007). *La parte del fuego*. Arena Libros.
- Brioso, J. (2007). *La carne de René* o el aprendizaje de lo literal. *Revista Iberoamericana*, 218, 29-49. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2007.5362>
- Cabrera-Infante, G. (1992). *Mea Cuba*. Plaza y Janés.
- Calomarde, N. (2010). *El diálogo oblicuo: Orígenes y Sur: fragmentos de una escena de lectura latinoamericana (1944-1956)*. Almenara.
- Espinosa, C. (2003). *Virgilio Piñera en persona*. Ediciones Unión.
- Leiris, M. (1939). *L'âge d'homme*. Gallimard.
- Moraes, E. (2010). *O corpo impossível*. Iluminuras.
- Mora-Moreno, S. (2017). Carne y nada más: la configuración del discurso cárnico en *La Carne de René* de Virgilio Piñera. *La Palabra*, 30, 243-259. <https://doi.org/10.19053/01218530.n30.2017.6203>
- Piñera, V. (13 de julio de 1959). Las plumas respetuosas. *Revolución*, p. 2.
- Piñera, V. (1947). "Notas sobre literatura argentina de hoy". *Orígenes*, (13).
- Piñera, V. (1994). "El secreto de Kafka". En *Poesía y crítica*. Cien del Mundo.
- Piñera, V. (1999). *Cuentos completos*. Alfaguara.
- Piñera, V. (2000). *La carne de René*. Tusquets.
- Piñera, V. (2015). *Ensayos selectos*. Verbum.
- Ponte, A. (1999). La ópera y la jaba. *Encuentro de la Cultura Cubana*, 14, 14-17. www.cubaencuentro.com
- Quintero, J. (2016). *La hoja de mar (:) Efecto archipiélago i*. Almenara.
- Rodríguez, J. (1962). *Notas críticas*. Ediciones Unión.
- Sarduy, S. (1987). *La simulación*. Monte Ávila Editores.

Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado

Teaching Academic Writing in Virtual Environments: Challenges of the Pandemic in Postgraduate Education

Ensino da escrita acadêmica em ambientes virtuais: desafios da pandemia na pós-graduação

María Isabel Pozzo* 
 Florencia Rosso** 



Para citar este artículo

Pozzo, M. I. y Rosso, F. (2023). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. *Folios*, (58), 56-74. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16014>

* Doctora en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario y Universidad Tecnológica Nacional.

Correo electrónico: pozzo@irice-conicet.gov.ar

** Licenciada en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario y Universidad Tecnológica Nacional.

Correo electrónico: rosso@irice-conicet.gov.ar

Artículo recibido
20•01•2022

Artículo aprobado
13•02•2023

Resumen

El objeto de este artículo son las prácticas de escritura académica y su enseñanza en el posgrado durante la pandemia de covid-19, en año 2020. A tales efectos, llevamos a cabo un estudio de caso en una Maestría en Docencia Universitaria, de una universidad pública argentina. En el marco de un enfoque mixto cuali-cuantitativo, relevamos y sistematizamos prácticas de enseñanza de la escritura e identificamos aquellas que favorecen su apropiación en entornos virtuales e interdisciplinarios. Frente a estos propósitos, realizamos observaciones no participantes a clases online y entrevistas a una cohorte de estudiantes de esa carrera. Debido al proceso de colaboración interdisciplinar que habilitan, incluir tecnologías en la enseñanza introduce equidad de condiciones en la producción de conocimientos. No obstante, esto depende de la intencionalidad pedagógica con que se utilicen. A partir de estos resultados, concluimos que, tanto en entornos virtuales como presenciales, se trasciende la reproducción de contenidos si existen propósitos de enseñanza de la escritura conscientes del contexto y trayectorias formativas de los estudiantes.

Palabras clave

prácticas de enseñanza; maestrías; entornos virtuales; ciencias de la educación; escritura académica

Abstract

The object of this article is the academic writing practices and their teaching in the postgraduate level during the covid-19 pandemic, in 2020. For this purpose, we conducted a case study in a Master Degree in University Teaching at a public university in Argentina. Within the framework of a qualitative-quantitative approach, we surveyed and systematized practices of teaching writing and identified those that favor its appropriation in virtual and interdisciplinary environments. With these aims, we conducted non-participant observations of online classes and interviews with a cohort of students of this degree. Due to the interdisciplinary collaborative process that they enable, including technologies in teaching introduces equality of conditions in the production of knowledge. However, this depends on the pedagogical intentionality in which they are used. From these results, we conclude that, both in virtual and face-to-face environments, the reproduction of content is transcended if there are context-aware purposes for teaching writing and students' formative trajectories.

Keywords

teaching practices; master degrees; virtual environments; science education; academic writing

Resumo

O objeto deste artigo são as práticas de escrita acadêmica e o seu ensino na pós-graduação durante a pandemia da covid-19, em 2020. Para este efeito, realizamos um estudo de caso num Mestrado em Docência Universitária, numa universidade pública na Argentina. No quadro de uma abordagem mista quali-quantitativa, pesquisamos e sistematizamos práticas de escrita pedagógica e identificamos aquelas que favorecem a sua apropriação em ambientes virtuais e interdisciplinares. Com estes objetivos em mente, realizamos observações não-participantes de aulas online e entrevistas com uma coorte de estudantes deste curso. Devido ao processo de colaboração interdisciplinar que permitem, incluir tecnologias no ensino introduzem um campo de igualdade na produção de conhecimento. No entanto, isto depende da intencionalidade pedagógica com que são utilizados. A partir destes resultados, concluimos que, tanto em ambientes virtuais quanto presenciais, a reprodução do conteúdo é transcendida se houver propósitos contextuais para o ensino da escrita e das trajetórias formativas dos estudantes.

Palavras-chave

práticas de ensino; mestrados; ambientes virtuais; ciências da educação; escrita acadêmica

Introducción

El posgrado exige al estudiante una posición activa frente al conocimiento, cuya producción lo invite a dejar atrás patrones que demarquen su lugar como lector en etapas de formación precedentes. Por tanto, saber escribir es fundamental en este nivel. La escritura académica constituye una práctica central no solo para viabilizar ideas, sino también por su influencia sobre el pensamiento y la construcción del conocimiento en la universidad (Carlino, 2015; Camps y Castelló, 2013). Sus relaciones con las actividades humanas en que se produce hacen de esta práctica un aspecto constitutivo de la identidad profesional (Bazerman, 2014). Por ende, escribir un texto académico en el posgrado implica ingresar a una comunidad discursiva, interactuar con sus miembros y participar con fundamento en los debates de su campo disciplinar (Sánchez-Jiménez, 2022).

Un dilema que complejiza aún más el proceso de escritura en las maestrías argentinas consiste en la pluralidad de ingresantes respecto de su formación previa en el grado (Pozzo, 2019c). La polifonía de voces disciplinares confluye con sus diferencias discursivas en carreras de posgrado en las que conviven graduados con distinta raigambre académica y profesional; entre ellas, encontramos la formación en docencia universitaria (Pozzo, 2019c). De aquí el *carácter interdisciplinario* como un punto problemático en este estudio. La diferencia constitutiva del aula universitaria enfrenta al estudiante a un doble desafío: aprender nuevos conceptos y expresarlos de manera clara y eficaz en el marco de un discurso intelectual, lo que puede introducir dificultades en la producción de conocimientos que una carrera de posgrado requiere (Omidian y Siyanova-Chanturia, 2021).

Este punto de convergencia disciplinar involucra a otro macroestructural, relacionado con las diferentes procedencias sociales del estudiantado que ingresa. La heterogeneidad de la población universitaria pone en jaque la posibilidad de una distribución igualitaria de los recursos lingüísticos, en desmedro de quienes provienen de clases de menor capital o etnias socialmente subordinadas. En tal sentido, con el fin de que las diferencias

constitutivas del aula universitaria no devengan en desigualdades en el interior del grupo, es necesario enseñar la escritura de forma transversal al currículum (Moyano, 2018). El movimiento *writing across the curriculum* (WAC) constituye una expresión de esta definición. En sus fundamentos, propone infundir la formación escritural en el currículum universitario, y de cada asignatura en particular, al considerar su impacto en el aprendizaje y las diferentes formas de vehiculizar esta práctica según las convenciones discursivas en las disciplinas (Russell, 1990; Bazerman *et al.*, 2016).

Más que el dominio de la escritura como técnica, competencia o habilidad de estudio, su enseñanza se comprende como condición *sine qua non* del aprendizaje en una cultura disciplinar (Zavalza Beraza, 2013). Enfoques como el WAC recogen la perspectiva cognitiva de la escritura porque priorizan el contenido frente a la forma, donde el profesor contribuye al proceso de composición con instrucciones respecto a la disciplina sin referirse explícitamente a sus formas lingüísticas concretas. Esto indica que escribir *per se* no supone una acción epistémica; el despliegue de procesos cognitivos mediante esta práctica debe ser guiado por el cuerpo docente a cargo de las disciplinas (Montes y Vidal Lizama, 2017; Amieva y Vázquez, 2017). Frente a esta situación, diversas investigaciones (Natale y Stagnaro, 2018; Colombo, 2017; Cornejo Sosa, 2018a; Eisner, 2018; Bozzo *et al.*, 2017; Valente y García, 2018; Ramírez Armenta *et al.*, 2020; Carlino, 2021; Molina y Colombo, 2021) manifiestan la necesidad de pensar estrategias para ayudar al estudiante a escribir, y, de esa forma, incluirlo en la comunidad académica a la que desea pertenecer. Como alternativas, proponen integrar procesos de escritura individual y colaborativa a los contenidos de una disciplina, para que el estudiante reorganice y domine el conocimiento. Esto promueve estrategias metacognitivas vinculadas con el proceso de verbalización de las dificultades en la producción de un escrito frente a pares y docentes. A su vez, instituye un proceso de revisión que implica al cursante en la corrección, lo involucra en la toma de conciencia sobre el error

y, por ende, lo dirige hacia la autorregulación de la propia escritura (Cornejo Sosa, 2018b).

Estas iniciativas adquieren nuevas dimensiones en el contexto latinoamericano actual, especialmente frente a la virtualización de la enseñanza en la universidad, producto de la pandemia del coronavirus. Las posibilidades de colaboración que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula introducen fundamentos inclusivos en las prácticas de enseñanza universitarias. Al respecto, diversos estudios reconocen la relevancia de las herramientas digitales para el acceso y aprendizaje en la educación superior (Núñez *et al.*, 2021; Copertari y Sgreccia, 2018; Maggio, 2019). Respecto a la escritura en el posgrado, otras investigaciones han señalado la potencialidad del andamiaje a través de la retroalimentación y planificación de actividades que habiliten el paso de la hetero a la autorregulación del propio trabajo a través de las TIC (Difabio de Anglat y Álvarez, 2018; Pozzo, 2021; Pozzo, 2019c).

Sin embargo, es escasa la información sobre este tema en posgrados interdisciplinarios, especialmente en el contexto de emergencia sanitaria producto del covid-19. La interdisciplinariedad no constituye un rasgo menor, sino un desafío que insta a pensar estrategias de enseñanza virtuales que potencien la riqueza que esas singularidades aportan a la clase. Esa divergencia como punto de partida complejiza la producción discursiva porque enfrenta al estudiante a articular conceptos del campo educativo con problemáticas propias de sus disciplinas de origen, lo cual puede conllevar dificultades. En este punto, la población de ingresantes no solo sufre un ajuste académico, sino también disciplinar, lo que justifica llevar a cabo acciones específicas de enseñanza de la escritura que contemplen estas desigualdades lingüísticamente condicionadas (Pérez, 2018).

El factor tecnológico puede colaborar con prácticas más inclusivas en el nivel superior o contribuir a aumentar la brecha de desigualdad discursivo-académica. Al igual que la práctica de escritura, las TIC contribuyen a la democratización de la información,

aunque no utilizarlas con sentido en el aula puede propiciar la exclusión. La relevancia social de estos factores —escritura y tecnologías— subyace en la práctica de enseñanza que los sostiene; de lo contrario, quedan relegados a ser meros instrumentos o técnicas.

Por este motivo, nos proponemos: a) relevar y sistematizar prácticas de enseñanza de la escritura y b) identificar aquellas que favorecen su apropiación en entornos virtuales e interdisciplinarios. Para tales efectos, realizamos observaciones no participantes en clases virtuales (sincrónicas) de una maestría en el año 2020 y entrevistas a cursantes de esa carrera que experimentaron ambas modalidades: virtual y presencial. Específicamente, este trabajo contribuirá al relevamiento de prácticas de enseñanza que contemplen a la evaluación como un recurso para construir conocimiento más que constatarlo. De esa manera, proyectar acciones que reviertan el desgranamiento que sufre la matrícula en este nivel.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se encuadra dentro de un enfoque mixto cuali-cuantitativo y se respalda en un proceso interpretativo de indagación que recurre a distintos tipos de datos (Vasilachis de Gialdino, 2006). A su vez, se enmarca en procesos narrativos para dar sentido a los fenómenos con relación al significado que las personas les otorgan (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

El propósito de este trabajo consiste en relevar y sistematizar estrategias de enseñanza de la escritura, delimitar aquellas que favorecen esta práctica en contextos virtuales y abrir el interrogante respecto a las consignas y recursos que habilitan la heterogeneidad en la construcción del conocimiento académico. Frente a este objetivo, llevamos a cabo un estudio de caso instrumental en una maestría en docencia universitaria (MDU) en una universidad pública argentina. Este estudio nos permitió abordar la particularidad y complejidad de un caso singular con el fin de comprender su actividad en circunstancias en las que subyace un interés especial en sí

mismo (Stake, 1995). En nuestro trabajo, la carrera de posgrado se caracteriza por tener cursantes provenientes de distintas disciplinas. Las diferentes concepciones y prácticas habituales en las trayectorias disciplinares expone a un grupo heterogéneo de estudiantes al mismo desafío de escritura, aspecto que resulta excluyente si no se enseña a escribir.

Con el ánimo de validar la calidad de los datos empíricos en torno al estudio de la práctica de enseñanza, triangulamos dos técnicas de recolección de la información: observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas. Las voces del curso estudiantil adquieren validez al vincularse con las percepciones integrales de la enseñanza en las aulas virtuales y los encuentros sincrónicos durante el 2020. Los recorridos diferenciales en la producción de conocimientos y sus relatos a partir de entrevistas, sumados a nuestros registros de campo en las clases virtuales, nos permitieron estudiar estrategias didácticas en entornos virtuales e interdisciplinarios.

Muestra

Como se mencionó, las unidades de observación fueron cursantes de una MDU, graduados de distintas áreas y carreras: Medicina (2), Veterinaria (2), Psicología (1), Ingeniería (2), Enfermería (2) y Terapia Ocupacional (2). Se realizaron doce entrevistas a estudiantes de la maestría y cinco observaciones no participantes a las clases del Seminario de Tesis en la MDU. La muestra seleccionada es heterogénea en términos de edad, estatus social, antigüedad en la docencia y en la investigación, cargos y dedicaciones, tipo de formación disciplinar y pertenencia institucional previa. Todos corresponden a una misma cohorte, la cual, para preservar el anonimato, no es mencionada.

La recolección de la información

Por una parte, para relevar prácticas de enseñanza de la escritura en la MDU (objetivo a), implementamos entrevistas semiestructuradas con las siguientes

preguntas: en el cursado de la carrera ¿obtuviste u obtenés orientaciones, consignas o actividades de escritura por parte del docente?, ¿cómo son esas consignas?, ¿podrías darme un ejemplo? (entrevista semiestructurada a estudiantes). Asimismo, la grilla de observaciones no participante presentó los siguientes ejes de análisis: relaciones y funciones del docente y los estudiantes, recursos didácticos y procedimientos de evaluación.

Por otra parte, para sistematizar las prácticas de enseñanza que favorecen la escritura en la MDU (objetivo b), las preguntas de las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes fueron: ¿sentís que el cursado de la maestría te permitió mejorar la escritura?, ¿en qué sentido?, ¿consideras necesarias las correcciones para mejorar la forma de escribir?, ¿por qué?, ¿cómo sentís que aprendes más?, ¿qué es lo que más te ayuda en la clase? En relación con las observaciones no participantes, nos propusimos relevar información en torno a un punto analítico: referencias explícitas de los estudiantes en la clase sobre estrategias didácticas en la virtualidad que ayudaron a mejorar la escritura de trabajos y el desempeño como maestrandos.

Procedimiento y análisis

Como diseño de análisis adoptamos la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1998), en la medida en que los conceptos surgieron de los datos obtenidos en la investigación. Luego de elaborar los instrumentos con base en los objetivos de conocimiento, recolectamos la información y aplicamos el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Una vez que identificamos categorías recurrentes en una misma entrevista y entre entrevistas diferentes, iniciamos el proceso de codificación abierta. Consiguientemente, determinamos *categorías núcleo* y dimensiones derivadas de esta elaboración preliminar. La tabla 1 explicita lo antedicho, entendiendo a la evaluación y las estrategias didácticas como conceptos centrales en la enseñanza de la escritura académica en el posgrado.

Tabla 1. Codificación abierta: categorías núcleo y dimensiones

Categorías núcleo		Dimensiones (D)
Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado	Evaluación	Papel del docente y procedimientos de evaluación (1)
		Actividades de escritura (2)
	Estrategias didácticas	Relación docente-teoría: modalidad de explicación (3)
		Recursos didácticos (4)
		Organización de contenidos (5)

Fuente: elaboración propia.

A la codificación abierta prosiguió una codificación axial (tabla 2), en la cual se explicitan las relaciones entre las categorizaciones relevadas del trabajo de campo y el marco teórico de la investigación.

Tabla 2. Codificación axial: categorías núcleo, dimensiones y propiedades

Categorías núcleo		Dimensiones (D)	Propiedades (P)
Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado	Evaluación	Procedimientos de evaluación (1)	Devolución junto a la calificación (A)
			Revisión entre pares (B)
			Autoevaluación (C)
			Únicamente se califica numéricamente (D)
	Estrategias didácticas	Actividades de escritura (2)	Ejemplificación con otras producciones (E)
			Interacción: corrección y reescritura (F)
		Relación docente-teoría: modalidad de explicación (3)	Instancias explicativas (exposición) (G)
			Diálogo didáctico entre docente y estudiante (H)
		Recursos didácticos (4)	Laboratorio de escritura (foro) (I)
			Resoluciones institucionales; otros trabajos escritos (J)
		Organización de contenidos (5)	Secciones del plan de tesis y tesis (K)
			Conceptos metodológicos (L)

Fuente: elaboración propia.

Por un lado, en las tablas 1 y 2 organizamos la información en torno a constructos categóricos a partir de los datos y un marco conceptual de referencia en la investigación; en particular, esto representa el eje categorial resultante del proceso de

codificación abierta y axial. Por otro lado, la tabla 3 concentra las definiciones operacionales de las categorías núcleo, dimensiones y propiedades que facilitaron el proceso de análisis de los resultados.

Tabla 3. Definiciones operacionales de las categorías, dimensiones y propiedades

Categorías núcleo	Evaluación	Práctica docente que proporciona información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Introduce juicios de valor y contribuye a la metacognición.
	Estrategias didácticas	Práctica docente que planifica el proceso de aprendizaje. Efectiviza la toma de decisiones respecto a la práctica de escritura que se promueve, los contenidos, recursos didácticos y la forma de explicarlos.
Dimensiones	Procedimientos de Evaluación (1)	Prácticas que involucran la búsqueda de evidencias de aprendizajes esperados, reconocimiento de avances y niveles de desempeño estudiantil.
	Actividades de escritura (2)	Secuencias que permiten comprender el nivel de comprensión de un tema y ayudan al estudiante a pensar a partir de la escritura.
	Relación docente-teoría: modalidad de explicación (3)	Acciones docentes para hacer comprensible el contenido de su asignatura.
	Recursos didácticos (4)	Aquello que un docente requiere para ejecutar actividades de aprendizaje.
	Organización de contenidos (5)	Selección y secuenciación de los contenidos programáticos de parte del docente en su asignatura.
Propiedades	Devolución junto a la calificación (A)	Procedimiento de evaluación que implica una valoración docente cuali y cuantitativa de un escrito. No requiere una nueva entrega de parte del estudiante.
	Revisión entre pares (B)	Procedimiento de evaluación que facilita el intercambio de ideas, participación equitativa y promoción de soluciones de forma conjunta.
	Autoevaluación (C)	Procedimiento de evaluación metacognitivo que ofrece posibilidades de informar respecto al propio proceso de aprendizaje, e identificar errores, dificultades y desafíos.
	Únicamente se califica numéricamente (D)	Procedimiento de evaluación sumativa (valoración numérica).
	Ejemplificación con otras producciones (E)	Actividad que propone un docente para delimitar modelos (o contramodelos) y promover discusiones al respecto.
	Interacción: corrección y reescritura (F)	Actividad que propone una re-entrega del texto escrito para volver a evaluarlo.
	Instancias explicativas (exposición) (G)	Modalidad de explicación unidireccional de docente a estudiante.
	Diálogo didáctico entre docente y estudiante (H)	Preguntas generadoras o preguntas didácticas para construir evidencias de comprensión.
	Laboratorio de escritura (foro) (I)	Herramienta asincrónica de interacción entre estudiantes. Este recurso didáctico puede utilizarse como complemento en la modalidad sincrónica.
	Resoluciones institucionales; otros trabajos escritos (J)	Recurso didáctico que permite ejemplificar o dar indicaciones en la clase respecto a la elaboración de un escrito.
	Secciones del plan de tesis y tesis (K)	Secuenciación del contenido en función del trabajo escrito para acreditar el seminario de posgrado.
	Conceptos metodológicos (L)	Secuenciación del contenido en función de conceptos de metodología de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Hemos sistematizado los resultados en la tabla 4. Los datos allí vertidos expresan la ocurrencia con que apareció determinada propiedad de las categorías núcleo, representada con códigos (tabla 2), a lo largo de las cuatro sesiones observadas. Como propiedad común a todas las clases, encontramos: autoevaluación (C), ejemplificación con otras producciones —fueran de escritores expertos o los mismos cursantes— (E) y diálogo didáctico entre docente y estudiante (H) —que instaba a la docente a preguntar intencionalmente cuando explicaba para obtener señales de comprensión—. Seguido a ello, observamos propiedades que se han repetido en tres de las cuatro sesiones del seminario. Entre ellas encontramos: interacción: corrección y reescritura (F), que involucraba al estudiante como sujeto activo, responsable de revisar su trabajo una vez devuelto por la profesora. Instancias explicativas (G) también fue una propiedad presente en tres clases. Asimismo, como recurso didáctico, la profesora recurría frecuentemente a resoluciones institucionales en sintonía con las propias producciones en la clase (J). En cuanto a la organización de los contenidos, observamos que la docente ha ido conjugando los contenidos del Seminario de Tesis en torno a la escritura del plan de tesis (K) y conceptos de metodología de la investigación (L). El proceso de revisión entre pares (B) fue un procedimiento de evaluación en dos clases observadas, y se complementó con el uso de un foro en el aula virtual, llamado por la profesora Laboratorio de escritura (I). La devolución junto a la calificación (A) fue una propiedad explícita solo en la última sesión.

De la tabla 4 se desprende una relación entre los datos allí expuestos y los objetivos específicos del trabajo (*a* y *b*), que delimitaremos a continuación.

Todas las dimensiones que derivan de las categorías núcleo —cuyos códigos son 1) procedimientos de evaluación, 2) actividades de escritura, 3) relación docente-teoría: modalidad de explicación, 4) recursos didácticos y 5) organización de contenidos— cumplen el objetivo específico *a*, porque revelan información general sobre las prácticas de enseñanza virtuales de la escritura en el posgrado tomado como caso. En cambio, solo algunas propiedades presentan prácticas de enseñanza que favorecen la escritura en el posgrado *y*, por tanto, responden al objetivo específico *b*. Específicamente, B (revisión entre pares) y C (autoevaluación) en la dimensión 1; E (ejemplificación con otras producciones) y F (interacción: corrección y reescritura) en la dimensión 2; H (diálogo didáctico entre docente y estudiante) en la dimensión 3, e I (laboratorio de escritura), en la dimensión 4, representan prácticas de enseñanza que ayudan al estudiante a escribir mejor.

Es pertinente aclarar que, mientras la tabla 4 representa la ocurrencia con la que emerge cada propiedad y dimensión de acuerdo con las observaciones no participantes, las figuras 1, 2, 3 y 4 explicitan esos constructos categóricos con relación a las entrevistas. La figura 5 en particular sintetiza prácticas que, según los cursantes, favorecieron sus trabajos de escritura (objetivo *b*). Asimismo, lo recabado en las observaciones nos permitió determinar las dimensiones 1, 2, 3, 4 y 5. Los datos recolectados en las entrevistas —presentes en las figuras 1, 2, 3, 4 y 5— excluyen a la dimensión 5 —presente en la tabla 4—, debido a que la información obtenida de parte de los cursantes del posgrado no se reduce a un seminario de la MDU. Los estudiantes cursaron en forma presencial y virtual, lo que nos permitió comprender aspectos similares y diferenciales entre ambas modalidades.

Observaciones no participantes

Tabla 4. Ocurrencia de las dimensiones y propiedades en las observaciones

Categorías núcleo		D	P	Clases observadas			
				1	2	3	4
Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado	Evaluación	1	A				x
			B	x	x		
			C	x	x	x	x
			D				
		2	E	x	x	x	x
			F	x	x	x	
	Estrategias didácticas	3	G	x	x	x	
			H	x	x	x	x
		4	I			x	x
			J	x	x	x	
		5	K	x	x		x
			L		x	x	x

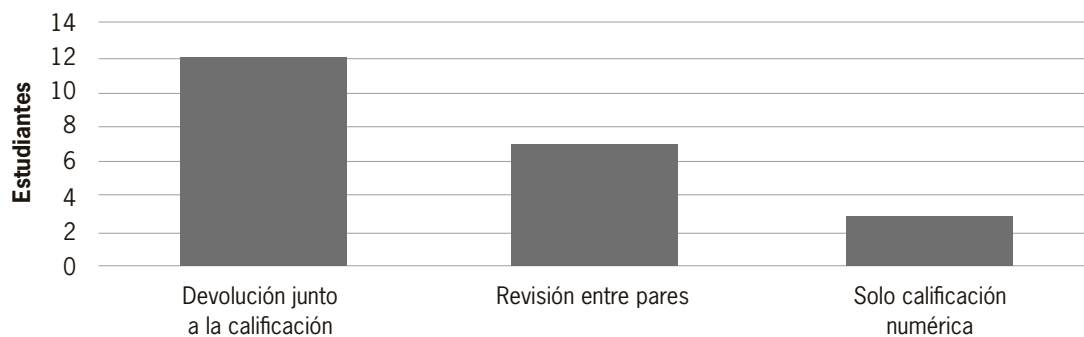
Fuente: elaboración propia.

Entrevistas semiestructuradas a estudiantes

En respuesta al objetivo específico *a*, la figura 1 presenta las frecuencias de las propiedades A, B y D, que forman parte de la primera dimensión de análisis. Al respecto, 3 estudiantes afirman que han recibido úni-

camente la calificación luego de escribir un trabajo, mientras que 12 de ellos reconocen haber obtenido devoluciones en la evaluación sumativa. Asimismo, 7 estudiantes afirman que escribieron un trabajo de forma colaborativa junto a docentes y pares.

Figura 1. Procedimientos de evaluación



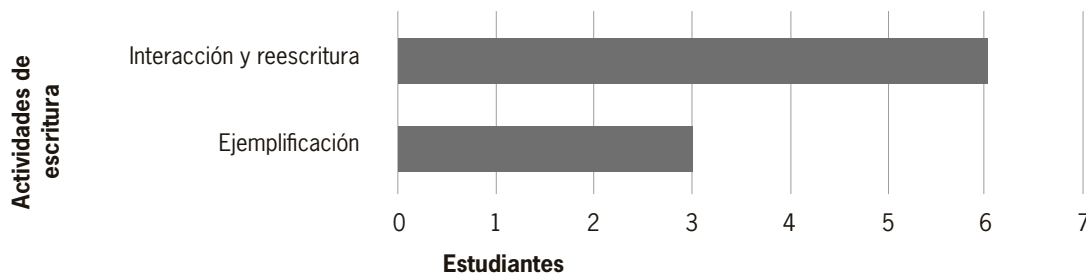
Procedimientos de evaluación

Fuente: elaboración propia.

La figura 2, correspondiente al objetivo específico *a*, involucra la frecuencia de las propiedades *E* y *F* en el discurso estudiantil, las cuales integran la segunda dimensión de análisis en este estudio.

La interacción y reescritura es una estrategia de enseñanza mencionada por 6 estudiantes, mientras que 3 cursantes hacen referencia a actividades de ejemplificación.

Figura 2. Actividades de escritura

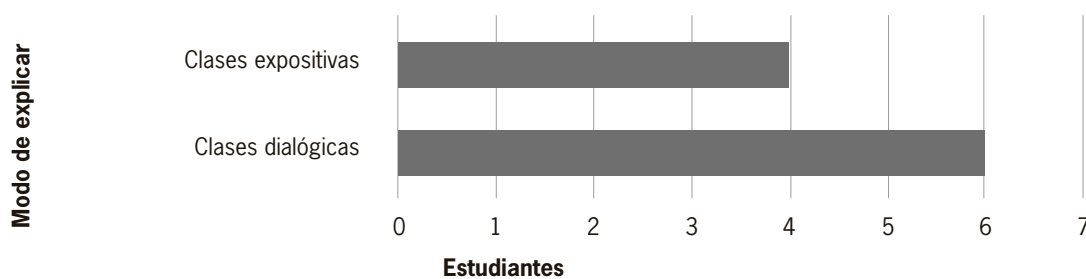


Fuente: elaboración propia.

De igual forma, para responder el objetivo específico *a*, la figura 3 presenta los resultados obtenidos sobre la relación docente-teoría: modalidad de explicación (dimensión 3). Frente a ello,

4 estudiantes hacen alusión al predominio de clases expositivas y 6 estudiantes refieren a las clases dialógicas como estilo predominante en la carrera tomada como caso.

Figura 3. Relación docente-contenido: modalidad de explicación

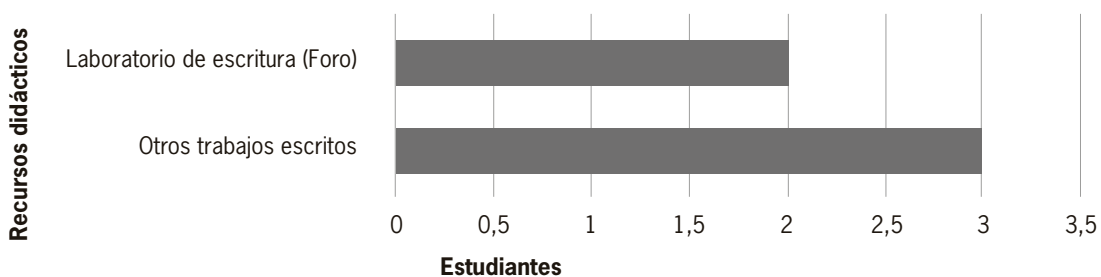


Fuente: elaboración propia.

La figura 4 representa los recursos didácticos, explícitos en la dimensión 4. Del total de estudiantes entrevistados, 2 mencionan la presencia de labora-

torios de escritura en el aula virtual y 3 refieren a modalidades sincrónicas, en las que se utilizaron otros trabajos escritos como recursos didácticos.

Figura 4. Recursos didácticos

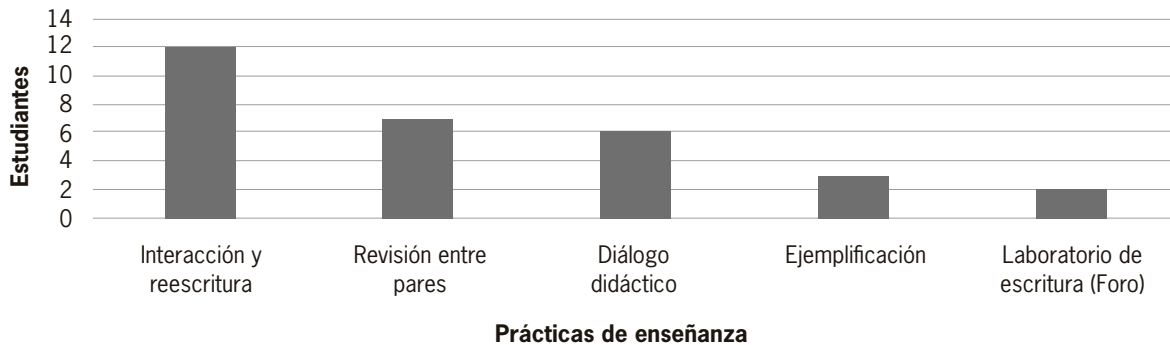


Fuente: elaboración propia.

Sistematizamos la información obtenida en el reporte de las observaciones no participantes y las entrevistas en la figura 5 con el fin de identificar prácticas de enseñanza que favorecen la apropiación de la escritura en entornos virtuales e interdisciplinarios. De esa forma, respondimos al objetivo específico *b* en nuestro trabajo. Más que una dimensión

emergente de la codificación axial (tabla 2), la figura 5 es producto de la triangulación de técnicas de recolección de datos en el proceso de investigación. Expresa el cruce de dimensiones y propiedades tras los resultados en las observaciones no participantes y el análisis de las entrevistas a estudiantes, presentes en la sección “Discusiones” de este trabajo.

Figura 5. Prácticas de enseñanza que favorecen la escritura en entornos virtuales e interdisciplinarios



Fuente: elaboración propia.

Discusiones

Prácticas de enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales e interdisciplinarios

Una característica inherente al entorno virtual de enseñanza es la fragmentación temporal y espacial. Esto insta a buscar otras formas de enseñar y evaluar para convertir estas instancias en despliegues cognitivos. En relación con esto, los resultados en esta investigación evidencian dos aspectos de la enseñanza de la escritura fundados en aquella ruptura y esenciales para el uso genuino de las tecnologías en la clase. Por un lado, la forma de vehiculizar la enseñanza y la comunicación de los contenidos en la clase. Por otro, la construcción del sentido didáctico como punto de partida en la enseñanza y aprendizaje (ver siguientes subtítulos).

El rasgo ambivalente de la comunicación en entornos virtuales

El uso del lenguaje de un docente en la clase condiciona el contenido y la forma en que lo apropiarán sus estudiantes. En una clase de posgrado, el verbo

exponer, o, en su significado etimológico, ‘poner a la vista’, introduce un amplio espectro teórico y permite al docente cubrir la mayor cantidad de temas programados, pero no garantiza un verdadero aprendizaje. Cualquiera que sea el nivel de formación, el estudiante incorpora información nueva si opera sobre ella, la relaciona con conocimientos previos y la transforma en algo nuevo; siempre en el marco de ediciones sucesivas, sostenidas con el andamiaje de miembros expertos de una comunidad discursiva (Moyano, 2018). Respecto a los datos relevados en esta investigación, la figura 3 explicita el significado ambivalente que construyen los cursantes en torno al relevamiento de las prácticas de enseñanza en la mdv (objetivo *a*). Tal como anticipa este comentario, las prácticas de enseñanza varían de acuerdo con el criterio pedagógico de cada docente:

Algunos te allanan el camino, por decirlo en criollo... diciendo, bueno, cómo estructurarlo, cómo facilitar que vos llegues a buen puerto a nivel de escritura, eh... y otro es como que asume que vos lo manejas, es tu responsabilidad poder hacerlo. (Ingeniero)

En el análisis de los resultados, delimitamos que subyace una contradicción intrínseca a la clase expositiva: se otorga (y solicita) de manera instantánea algo que requiere un tiempo considerable para producirse. Esto deriva de factores relacionados con las expectativas docentes, los contenidos a enseñar y las concepciones de evaluación. El escaso tiempo de clases, reducido a cuatro horas semanales, sumado a la lectura de una gran cantidad de contenidos del programa —con los que el estudiante de una disciplina ajena a las ciencias de la educación no se encuentra familiarizado—, tiende a construir una imagen pasiva del estudiante en clase, quien recibe lo que el docente expone. En efecto, esto genera controversias en el interior del grupo de estudiantes: “la mayoría son expositivos y que hablan, hablan, hablan, hablan [...]. Te imaginás si uno todo un día de trabajo y cuestiones, y escuchar... escuchar, escuchar, digo... ¿Y esto vine a aprender?” (Médica). Como consecuencia, la capacidad de interpretar se supedita a la reproducción de contenidos a fin de obtener una calificación final (figura 1): “Vos venís, rendís y ya está; entonces, te van a modificar. ¿No? Eso pasó” (Enfermera).

Las expectativas docentes aumentan al encontrarse frente a cursantes de posgrado: “Nos toman como docentes y no como estudiantes; nosotros estamos haciendo una carrera para aprender, por más que ya somos profesionales y somos docentes desde hace muchos años, si no... todos tendríamos 20 tesis ya hechas” (Enfermera). Generalmente, no solo se espera que el estudiante escuche explicaciones y tome notas al respecto, sino también que lea bibliografía, escriba trabajos y avance en la producción de conocimientos con la escritura de su tesis. En tal sentido, estamos de acuerdo con las afirmaciones de Carlino (2015) respecto a que el ideal de autonomía en la comunidad académica crea falsas expectativas que responsabilizan al estudiante de la escritura y producción del conocimiento, lo cual deriva en problemas vinculados a posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados.

Al igual que el resto de los niveles, las carreras de posgrado —más aún aquellas que alojan cursantes de disciplinas diversas— requieren de itinerarios

didácticos que inviten al estudiante a producir más que a recibir pasivamente. Este comentario se refleja aquí: “Uno tiene que adaptarse y para esa adaptación necesita contenido, trayecto, experimentar, reinventarse y tratar de entender... y mucho esfuerzo por parte de uno para poder entender ese otro idioma. Y escribirlo mucho más” (Ingeniero). En relación con esto, las figuras 1 y 2 responden a los objetivos *a* y *b* de forma simultánea, al poner de relieve las estrategias didácticas en la MDU y, a la vez, potenciales en el aprendizaje de la escritura en entornos virtuales.

Consideramos estas prácticas como alternativas a la evaluación tradicional: devoluciones (12 estudiantes) e interacción y reescritura (6 estudiantes). De estos resultados se desprenden puntos que diferencian y asimilan ambos marcos de intercambio (Eisner, 2018). Tanto la devolución como la interacción parten de la concepción del error como instancia de aprendizaje, pero se diferencian en la posibilidad de lograr versiones superadoras en el contraste argumentativo con docentes y pares. Mientras la devolución tiende a ser unidireccional en la transmisión (docente-estudiante), las interacciones se producen en un marco antagónico de mutua construcción; una vez que resignifican un error, los estudiantes vuelven a entregar, fundamentando haber apropiado u omitido la retroalimentación. Estos trabajos de escritura intermedia estuvieron presentes en las clases observadas (tabla 4, D2, P: F) y también fueron valoradas por el alumnado: “A lo mejor prefería entregarlo un poquito más crudo antes y después ver lo que estaba mal, poder re-trabajar y luego, digamos, seguir trabajando” (Veterinario). Esto delimita coincidencias con la postura de Stagnaro (2018), quien constata que la potencialidad de la interacción en entornos virtuales de enseñanza radica en los niveles de comprensión que habilita. Más que dejar librada la responsabilidad de su propio aprendizaje, esta modalidad constructivista permite al estudiante alcanzar y transformar sus conocimientos a través del discurso escrito.

Como síntesis de este apartado, existe una ambivalencia desde el punto de vista comunicativo en la clase que depende del criterio y las expectativas de

cada docente al enseñar. En el caso estudiado, las clases varían entre expositivas y dialógicas. Esto no depende del uso (o no) de las tecnologías, sino de las concepciones docentes que atraviesan su *modus operandi*. Con las prácticas de escritura sucede lo mismo. En este sentido, tanto la escritura como las TIC pueden concebirse como medios de transmisión o espacios de intelección. Más que reducirlas a simples técnicas, lo relevante es la intencionalidad subyacente al encuentro pedagógico que pone en práctica estas herramientas, basada en la construcción conjunta o reproducción de los contenidos.

Docentes como intermediarios de un doble plano: sincrónico-asincrónico y textos-estudiantes

Como respuesta al objetivo *a*, la dinámica de enseñanza adoptada por la docente del seminario en la MDU fue bajo modalidad taller. Esto la embarcó en el desafío de transpolar al aula virtual características dialógicas, inherentes al taller presencial. La mediación tecnológica requiere nuevos modos de percepción, lenguajes y escrituras, lo cual introduce otros matices al tiempo y espacio de enseñanza tradicional. De acuerdo con nuestros registros de campo, la docente organizó los contenidos a partir de lógicas sincrónicas y asincrónicas de enseñanza. Esta bimodalidad le permitió construir ensambles didácticos (Maggio, 2019) potenciales en el aprendizaje de la escritura (tabla 4, D4, P: I y D4, P: B).

En este punto fue esencial la comunicación clara y efectiva. Una vez delimitada la secuenciación del contenido con el cual trabajar (tabla 4, D5) —secciones del plan de tesis (P: K) y etapas del método científico (P: L)—, la profesora configuró dos canales de comunicación para vehicular la información. Su decisión fue respetar el horario de clases habitual, cuatro horas sincrónicas semanales, sumando una alternativa de comunicación asincrónica en un foro del campus virtual que denominó Laboratorio de escritura (tabla 4, D4, P: I), también presente en la figura 4. Allí, cada estudiante contaba con un espacio para subir sus avances, leer y a la vez ser leído por sus pares con el fin de trabajar constructivamente en torno a sus trabajos de tesis y planes de tesis.

Por una parte, la dinámica de cada encuentro sincrónico requería de instancias explicativas (tabla 4, D3, P: G). Ahora bien, más que la perspectiva magistrocéntrica de la educación tradicional, las explicaciones se enlazaban a preguntas didácticas que instaban a cada estudiante a asumir una posición activa en la reconstrucción de esa explicación (tabla 4, D3, P: H). Por tanto, el proceso dialógico, cimentado en la dinámica del taller (Pozzo, 2021), rompió con la linealidad del discurso y evitó el desdibujamiento de la docente en su papel de mediadora en la clase. El clima colaborativo allí fue signo de que la explicación puede incluir lógicas participativas sin perder rigurosidad conceptual. Se habilitó la voz, promovió la escucha y orientó la conversación siguiendo una intencionalidad pedagógica que construía sentido en torno al contenido (tabla 4, D5, P: KL).

Por otra parte, el uso de los laboratorios de escritura dio significado al ensamble didáctico desde lógicas asincrónicas. Siempre que el estudiante permitía exponerlo frente al grupo, cada trabajo subido a ese espacio se proyectaba en pantalla en los encuentros cara a cara, lo que dio lugar a un proceso de revisión entre pares (tabla 4, D1, P: B). La figura 1 refleja este procedimiento de evaluación. Una vez iniciada la lectura colectiva, la docente brindaba orientaciones, pero también permitía al resto del grupo compartir sus percepciones en torno a lo proyectado: “¿Qué cambios harían en esta oración? ¿Qué incluirían en este título? ¿Qué función tiene esta sección?”. Las preguntas didácticas de esta índole obligaban al estudiante a verbalizar sus reflexiones individuales en torno al contenido y a la lengua escrita, de modo que sus respuestas contribuyan al acervo común del Seminario de Tesis (tabla 4, D3, P: H).

El carácter evaluativo de estos comentarios implicaba a cada maestrando en la autocorrección de su escritura y toma de decisiones al respecto para lograr una versión mejorada (tabla 4, D1, P: BC). Las recurrencias en la tabla 4, particularmente en la dimensión 1 (P: BC) y 2 (P: F), son indicios de que el aprendizaje en entornos virtuales se cimienta en

la función dialógica de la enseñanza, que entrelaza evaluación y escritura de forma interactiva. Si bien se diferencian en la intencionalidad pedagógica en que se basan, un punto en común entre la revisión de pares (dimensión 1) y la interacción y reescritura (dimensión 2) es la especificidad en la evaluación del error. En ambas estrategias, también recurrentes en la figura 5, se retroalimenta el texto escrito y favorecen versiones mejoradas (Cornejo, 2018a). Estas inferencias, relacionadas con el objetivo *b* en nuestro estudio, adquieren sistematicidad si introducimos el discurso de cursantes del seminario en la mdu:

Esas especificaciones, para mí, son las que fueron haciendo el aprendizaje en la escritura... Que si no hubiesen estado, no hubiese, a lo mejor tenido este tipo de aprendizaje; como si hubiésemos quedado más en generalidades... o decir: “Bueno, tengan en cuenta esto, tengo en cuenta lo otro...”, y no ir específicamente a tu trabajo o el trabajo de los compañeros que se iban viendo en simultáneo... Yo creo que no hubiese sido lo mismo, creo que es muy importante ese trabajo. (Terapista ocupacional)

Como mediadora entre rupturas espacio-temporales, la docente ensambló lógicas sincrónicas y asincrónicas con el uso de tecnologías. Esto significó un aporte sustancial al proceso de evaluación formativa. Es decir, la revisión y corrección fueron posibles no solo en los encuentros sincrónicos, sino también en la visita a los foros, que el estudiantado podía realizar una vez inserto en el proceso de (re)escritura de sus trabajos (tabla 4, D2, P: F). Esta instancia fue andamiada por la docente, aunque requirió del posicionamiento activo del cuerpo de estudiantes en torno al propio texto —autoevaluación— (tabla 4, D1, P: B) y compromiso con pares —coevaluación— (tabla 4, D1, P: C).

En efecto, el uso de las TIC trastocó los papeles en la clase y permitió trascender la noción de escritura y evaluación desde lógicas acreditativas para entenderlas como un apoyo en el aprendizaje. La finalidad de este proceso evaluativo fue hacer de la escritura una práctica metacognitiva, posible de ser reconstruida en sucesivas etapas de colaboración y

garante de aprendizajes significativos en torno a los contenidos del taller (tabla 4, D5).

En este marco, el uso de las tecnologías facilitó la confrontación —texto-estudiante; estudiante-estudiante; estudiante-docente— y, con ello, la construcción, reelaboración y comunicación del conocimiento de forma escrita y oral:

No muchas veces veíamos, o sea, casi nunca cuando lo hacíamos en presencialidad menos... No veíamos el escrito del trabajo, sino alguna presentación en algún Power [Point] o los comentarios que cada compañero hacía acerca de lo que había escrito y no el material escrito; viste que cuando uno lo dice o lo comenta es una cosa, pero cuando realmente lees lo escrito es distinto, hay muchas definiciones... (Veterinario)

La posibilidad de reescribir a partir de correcciones específicas permitió a cada estudiante apropiarse del error y comprenderlo como una instancia de aprendizaje (tabla 4, D2, P: F). Esto queda claro con el comentario de dos estudiantes en la MDU:

Obvio que hay cosas que no se pueden escribir... La tesis no se podría escribir en clases, pero empezar a practicar o leer entre todos algo que esté, por ahí desajustado, para ver si podemos encontrar dónde están esas dificultades, a mí siempre me resultó súper útil. (Terapista ocupacional)

Si te plantean el trabajo desde un inicio, vos podés empezar a hacer correcciones menores, aproximaciones sucesivas y, entonces, es como que vas evolucionando un poco lo más naturalmente con ese trabajo y no te cuesta más que decir: “Okey, me tiró al diablo todo esto que hice” ... ¿Y por qué esperar al último punto? A lo mejor hubo una sección previa, en donde vos empezaste a escribir... Estaba muy en borrador, pero ya te dio alguna indicación en donde no terminaste con esa idea sobre el final, [...] ya ese trabajo que vos habrías desperdiciado en hacer algo con una orientación que no estaba del todo correcta, ya te lo ahorrate y empezaste a trabajar sobre cómo hacerlo o cómo se esperaría que lo hagas. (Ingeniero)

Para cerrar esta sección, inferimos que el ensamble sincronía-asincronía optimizó el tiempo

de reflexión en las clases sincrónicas y permitió a la docente instalar nuevos debates al ejemplificar con trabajos de especialistas u otras tesis publicadas en repositorios *web* (tabla 4, D4, P: J). El cuerpo estudiantil también hace referencias a este recurso en la figura 4. Esas estrategias didácticas estimularon la interacción texto-estudiante, al permitirle contrastar lógicas de organización de los trabajos y anticipar las expectativas de los docentes respecto al producto de escritura final —aspecto que tendió a *equiparar* los diferentes puntos de partida—.

Docentes como intermediarios en el diálogo interdisciplinar: el sentido puesto en juego

Con lo antedicho, más que un medio instrumental de transmisión, la escritura en la universidad debe sostenerse en espacios colaborativos de socialización. La posibilidad de socializar el conocimiento en diferentes etapas constituye la base de las prácticas de enseñanza que favorecen la escritura en el posgrado (objetivo *b*). Tal como explicitan los resultados de este estudio, la distribución temporal entre revisión verbal *in situ* (tabla 4, D2, P: F) y actividad de reescritura asincrónica fueron dimensiones importantes en la producción de conocimientos en estos nuevos entornos (tabla 4, D3, P: H).

La figura 5 también expresa esta acepción. En la revisión de pares y retroalimentación docente, el texto se abría al debate sincrónico y, luego de reescribirse individualmente, se cerraba provisoriamente al ser subido en el Laboratorio de escritura (tabla 4, D4, P: I). Este proceso fue esencial para construir una perspectiva en el contraste de argumentos orales y textos; aun en el proceso de escritura individual, los estudiantes tuvieron la oportunidad de explorar otras producciones y tomar decisiones respecto a sus propios trabajos. La figura 4 explicita la presencia de este recurso (foro) en la clase y dos comentarios evidencian su relevancia al escribir sus proyectos de investigación:

Del tema del laboratorio de escritura, eh... para mí fue... yo creo que la salvación al terminar de escribir mi proyecto, porque... eh... viendo también estas cuestiones, que se le corregía a los

compañeros para yo poder seguir avanzando, eh... me ayudaron un montón. (Veterinario)

Estos laboratorios de escritura que hacemos en la clase, para mí fueron fantásticos, porque hay un montón de cosas que las pudimos ir produciendo ahí, y que, por ahí cuando uno la hace solo dice: “Y... pero esto no sé...”. Más allá si está bien escrito: si sirve, si no sirve, si es mucho, si capaz... no tiene sentido ponerlo, así que eso estuvo buenísimo... (Terapista ocupacional)

En este tipo de intercambio se permearon lógicas agonistas, debido a la posibilidad de fundamentar decisiones y trabajar de forma autónoma frente a la corrección de pares y docentes. Al respecto, una cursante afirmó:

Así que esas cuestiones, esos tipos de trabajos en formato taller, así... me fueron muy bien. También poder escuchar la opinión del otro, del por qué lo puso así, o... a veces, sintiendo de... “Bueno, esto debería ser así” ... “Claro, bueno, yo lo puse así porque pensé que tal cosa o lo puse acá porque pensé que quedaría mejor que en tal lugar”, eh... entonces, es como que también escuchar esa campana; no solo la corrección, sino la campana del que lo hizo, de por qué lo hizo así, eh... Está bueno... (Psicóloga)

Estas lógicas centrífugas (apertura en la interacción) y centrípetas (trabajo de escritura individual y posterior socialización) en la producción de un texto fueron posibles gracias a la distribución temporal de las correcciones en los encuentros cara a cara y los foros de discusión. En esta dinámica, las contradicciones daban lugar a correcciones, posibilitaban nuevas síntesis en el foro y constituían la retroalimentación y revisión como oportunidades metacognitivas en la evaluación. Este proceso de corrección en clave interaccional instituyó al conflicto cognitivo y a la autoevaluación como formas de aprendizaje: “A lo mejor prefería entregarlo un poquito más crudo antes y después ver lo que estaba mal, poder re-trabajar y luego, digamos, seguir trabajando” (Veterinario).

En el grupo de trabajo en el aula, interdisciplinar por la variedad de carreras de proveniencia, existieron

diferentes modos de acceder a la información y construir conocimientos. No obstante, el trabajo sobre la propia producción en la clase dio lugar a esas singularidades sin dejar por fuera los contenidos a trabajar en el seminario. En este punto, concordamos con Copertari y Sgreccia (2018), debido a que las redes colaborativas de enseñanza y aprendizaje fomentan el vínculo entre sujetos, comunidades sociales y académicas desde una perspectiva interdisciplinaria. Este contraste fue un punto que favoreció el diálogo y la construcción de sentido sobre el contenido.

En el mismo sentido, la interdisciplinariedad fue un factor fundante en el proceso de construcción de conocimiento en la MDU. Al triangular nuestros registros de campo y el discurso en las entrevistas, inferimos que la complementariedad entre espacio colectivo e individual favorece el proceso de escritura. Por un lado, la revisión de pares invita a expresar fundamentos frente a otros sujetos; por otro, la reescritura individual supone un ejercicio de introyección de lo ajeno en un marco metacognitivo individual. Como eslabón final, la acción de compartir avances en el foro otorga colegialidad a la labor solitaria. Si a esto se suma el trabajo colaborativo que habilitan las TIC, las condiciones de inclusión del colectivo aumentan. Ahora bien, la colaboración por sí misma no basta; la enseñanza (por ende, la evaluación) de la escritura en entornos virtuales e interdisciplinarios adquiere un significado formativo si el cuerpo docente decide acompañar el uso técnico de las TIC con estrategias coherentes con el propósito didáctico y los sujetos del aprendizaje.

El sustento que dio sentido a los recursos y actividades de la docente en la MDU fue su concepción dinámica de enseñanza, evaluación y escritura. El carácter recursivo de estas prácticas sociales produce efectos relevantes si cada docente lo estimula de acuerdo con el trasfondo cultural en el cual se circunscribe. Por tanto, el sentido de una clase se potencia si allí subyace una intencionalidad didáctica clara, sea mediante prácticas virtuales como presenciales. El comentario de dos cursantes en la última clase del seminario lo refleja:

Me fui adaptando a esta modalidad... Vos lograste hacer las clases tipo taller, porque la mayoría eran todas exponencial. Y, con esto: hacer el taller de escritura, escribir, el ir compartiendo pantalla... Los otros compartían Power Point solamente. Acá el escribir fue más dinámico y eso captaba más la atención. Fue taller en realidad, fue construir y me resultó interesante... Compartir trabajos de una manera tan fina no lo habríamos podido hacer. (Médica)

Tuvo muchos beneficios, en la casa, por los tiempos, esto de ir buscando información en simultáneo [...]. Me resultó un aprendizaje nuevo en general; no solo en la maestría, sino en la docencia. Le encontré más ventajas que desventajas (Enfermera)

De esta forma, la intersección de estrategias didácticas y evaluativas (revisión entre pares, retroalimentación docente y actividad de reescritura individual) permitió a la docente tender nuevos puentes hacia el trabajo autónomo estudiantil. Y así, introducir aperturas en el proceso de inclusión y acceso a la universidad en un contexto de emergencia sanitaria. Así como observamos en otras experiencias (Difabio y Álvarez, 2018; Molina y Colombo, 2021; Colombo, 2017), la heterorregulación (del trabajo entre pares y con docentes) dio lugar a la autorregulación individual de manera paulatina. Por esta razón, más que dejar librada la escritura al cuerpo de estudiantes, este proceso reguló sus dificultades y les garantizó un genuino acceso al discurso de las ciencias de la educación y de la construcción del conocimiento en el nivel de posgrado (Ramírez *et al.*, 2020).

Conclusiones

En este trabajo de investigación nos propusimos relevar y sistematizar prácticas de enseñanza de la escritura e identificar aquellas que favorecen su apropiación en entornos virtuales e interdisciplinarios. Para cumplimentar estos objetivos, implementamos entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diferentes disciplinas de una MDU en una universidad pública argentina y realizamos

observaciones no participantes *online* (año 2020) al Seminario de Tesis en esa carrera de posgrado.

Diferentes supuestos de partida orientaron este trabajo de investigación cualitativa. En primer lugar, la complejidad de la práctica de escritura en este nivel de formación, debido a la autorregulación y producción de conocimiento que requiere. A esto se suma, en segundo lugar, la existencia de diversos trayectos formativos en un contexto interdisciplinar, como es la docencia universitaria. Esta característica desafía al cuerpo docente a potenciar las singularidades de esas disciplinas y, a la vez, enseñar contenidos y finalidades escriturarias de las ciencias de la educación. Dado que no todo el cuerpo de estudiantes se encuentra familiarizado con el discurso de esta comunidad, enseñar a escribir contribuye a la inclusión del colectivo porque *equipara* esos diferentes puntos de partida (conceptuales y discursivos).

Al decretarse la emergencia sanitaria por covid-19 en Argentina (año 2020), el uso de las tecnologías fue la única alternativa pedagógica para sostener las prácticas en el nivel superior. En consecuencia, la relevancia del contexto virtual en la producción de conocimientos conforma el tercer supuesto de partida. Si bien alteró la forma de enseñar, el proceso de interacción en las aulas virtuales potenció el aprendizaje de la escritura porque permitió construir conocimiento con base en fuertes andamiajes pedagógicos.

Como resultado de esta investigación, relevamos prácticas de enseñanza de la escritura en entornos virtuales en el posgrado, instituidas en torno a dos esquemas de comunicación. Por un lado, la unidireccionalidad en la transmisión del conocimiento; modalidad que parte de una concepción de estudiante autónomo, sin percibir sus dificultades en el proceso de escritura. Por otro lado, existen formas dialógicas en la enseñanza que comprenden diferencias en el modo de apropiarse del discurso en las ciencias de la educación. Estas prácticas tienen como soporte una concepción dinámica de enseñanza y evaluación de la escritura. Las relevadas en este estudio fueron: uso de foros, ejemplificación,

revisión de pares, devoluciones, interacción y reescritura. Específicamente, en el caso estudiado, estas prácticas se organizaron en torno a conceptos metodológicos y secciones del plan de tesis (objetivo *a*). Nuestra principal contribución fue sistematizar algunos modos de contribuir a la metacognición y proporcionar fluidez en los intercambios para reforzar la coevaluación y autorregulación en la producción de conocimientos en entornos virtuales e interdisciplinarios (objetivo *b*).

Tras el análisis de los resultados, sostenemos que la escritura puede constituirse en una herramienta para elaborar el conocimiento en una disciplina, siempre y cuando se involucre al estudiante de forma activa en los temas de cada materia. Esta iniciativa retoma los fundamentos en el movimiento WAC; por ende, procura alejarse de las concepciones remediales de la escritura y de las intenciones genéricas en su enseñanza. Más bien, aboga por la escritura de textos funcionales en el seno de las unidades curriculares en una carrera universitaria. Para alcanzar estos propósitos, deben planificarse prácticas de enseñanza con un sentido que las fundamente, sean estas desde lógicas presenciales o virtuales. Independientemente del medio en que se transmita, la enseñanza debe situarse en torno al contexto disciplinar y los sujetos sociales que la convocan.

En el marco de las rupturas espacio-temporales impuestas por la virtualidad obligada, el factor tecnológico complejizó la práctica docente, pero no impidió a la profesora interactuar con sus estudiantes. Antes bien, observamos que habilitó aprendizajes significativos en torno a la escritura, principalmente a partir de la revisión de pares, retroalimentación y reescritura de textos; aquí las TIC, en calidad de ámbitos de interacción por excelencia, desempeñan un papel esencial. No obstante, hacer de esta experiencia un proceso de aprendizaje requiere de una intencionalidad pedagógica que habilite esas dinámicas, equipare puntos de partida y convierta la enseñanza en un proceso de inclusión.

A modo de cierre, nuevas investigaciones deberían enfocarse en el acompañamiento docente, tanto virtual como presencial, en la producción

de la tesis en los seminarios de la maestría. Su elaboración en forma transversal a los cursos curriculares podría potenciar el uso epistémico de la escritura y trascender el papel receptivo que el estudiante adopta en la necesidad de *cumplir* con las asignaturas sin leer y escribir con un genuino propósito de investigación.

Referencias

- Amieva, R. y Vázquez, A. (coords.). (2017). *Leer y escribir en las disciplinas: diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*. UniRío Editora.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Universidad de Buenos Aires.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T. Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bozzo, A., Cots, D. y Alustiza, F. (2017). Intervención docente para favorecer la lectura y la escritura en medicina veterinaria. En R. Amieva y A. Vázquez (coords.), *Leer y escribir en las disciplinas: diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias* (pp. 32-45). UniRío Editora.
- Camps, A. y Castelló, B. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-34.
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espacio Pedagógico*, 22(1), 9-29. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>
- Carlino, P. (2021). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. En I. Acosta (ed.), *Pedagogía en el aula: temas lingüo-literarios para formar argumentos* (pp. 17-79). Editorial Universitaria del Ministerio de Educación. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/282>
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3, 154-164. http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales3/012-Art_Colombo.pdf
- Copertari, S. y Sgreccia, N. (Comps.). (2018). *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. Laborde.
- Cornejo, M. (2018a). ¿Podemos evaluar la escritura como aprendizaje en el grado de educación? Propuesta para un diseño de evaluación autorregulada. E. García (coord.), *CUICIID 2018: Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la universidad de hoy. Contenidos investigación, innovación y docencia* (pp. 1141-1159). https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=894703&orden=0&info=open_link_libro
- Cornejo, M. (2018b). Escribir para comprender, comprender para escribir. Una propuesta metodológica para el primer año del grado de educación. En G. Padilla (coord.), *Nuevas perspectivas formativas universitarias* (pp. 1-17). Tecnos.
- Difabio, H. y Álvarez, G. (2018). Alfabetización académica en entornos virtuales: Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/>
- Eisner, L. (2018). El taller de lectura y escritura como iniciación en la investigación en carreras de humanidades. La construcción de una identidad enunciativa “entre versiones”. En A. Aldestein (ed.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura: tomo III: Lectura y escritura* (pp. 147-164). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Saberes.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Maggio, M. (2019). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Molina, M. y Colombo, L. (2021). Writing to Learn in Two Disciplines: Negotiating Knowledge-Construction and Extending Teaching-Time. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-17. http://old.scielo.br/pdf/ep/v47/en_1517-9702-ep-47-e236782.pdf
- Montes, S. y Vidal, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, 73-90. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del

- currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1) 235-267.
- Núñez, J., Errázuriz, M., Neubauer, A. y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/download/345441/20806216/>
- Omidian, T. y Siyanova-Chanturia, A. (2021). Parameters of Variation in the Use of Words in Empirical Research Writing. *English for Specific Purposes*, 62, 15-29. https://www.researchgate.net/publication/351904078_Parameters_of_variation_in_the_use_of_words_in_empirical_research_writing
- Pérez, I. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro (coords.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pozzo, M. (2019a). Challenges in Postgraduate Thesis Writing in Engineering and Computer Careers. Students' and Teachers' Perspectives. *Proceedings of the III IEEE World Engineering Education Conference, Region 9 (EDUNINE 2019): "Modern Educational Paradigms for Computer and Engineering Careers"* (pp. 413-416). Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). <http://www.proceedings.com/50897.html>
- Pozzo, M. (2019b). Formación docente de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. *Actas del III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*. <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/ejes-grupos-de-trabajo-2019>
- Pozzo, M. (2019c). Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Linguagem & Ensino*, 22(3), 809-834. <http://dx.doi.org/10.15210/rle.v22i3.16676>
- Pozzo, M. (2021). Virtual and Face-to-Face Teaching Practices for Dissertation Writing: Current Challenges and Future Perspectives. En M. Auer y D. May (eds.), *Cross Reality and Data Science in Engineering*. Springer.
- Ramírez, M., García, R., Navarro, R. y Navarro, M. (2020). Percepción del docente-tutor de posgrado sobre las dificultades de los alumnos para realizar su tesis: un estudio de caso. En R. García, J. Angulo, M. Lozano y A. Mercado (coords.), *Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología* (pp. 19-34). CONACYT Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52(1), 52-73.
- Sánchez-Jiménez, D. (2022). El metadiscursio en la escritura académica: singularidades e investigaciones en lengua española. *CUNY (City University of New York) Academic Works* (pp. 423-436). https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs/916/
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Valente, E. y García, M. (2018). Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zabalza, M. (2013). Escribir en la universidad. *Educação. Revista do Centro de Educação* 38, 15-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117125620002>

Metas del lector e inferencias elaborativas: un recorrido por tres líneas de investigación

**Reader Goals and
Elaborative Inferences:**
A Journey through Three
Research Lines

**Metas do leitor
e inferências
elaborativas:**
uma viagem por três
linhas de pesquisa

Viviana Román-González* 



Para citar este artículo

Román-González, V. (2023). Metas del lector e inferencias elaborativas: un recorrido por tres líneas de investigación. *Folios*, (58), 75-94. <https://doi.org/10.17227/folios.58-14065>

Artículo recibido
22 • 06 • 2022

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

* Candidata a doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Becaria ANID de Doctorado Nacional 21190712.
Correo electrónico: viviana.roman@pucv.cl

Resumen

Las inferencias elaborativas han sido catalogadas como fundamentales para la comprensión de textos escritos, ya que constituyen un proceso nuclear en la construcción de un modelo de situación de lo leído. Por su parte, las metas de lectura destacan el papel activo del comprendedor, así como el control que este ejerce durante el proceso. El objetivo del presente artículo de reflexión es describir y analizar críticamente la manera en que se ha estudiado durante los últimos años la relación entre inferencias elaborativas y metas del lector desde tres líneas de investigación: comprensión estratégica, estándares de coherencia y relevancia. A partir de la evidencia empírica, se presentan los conceptos nucleares de cada línea como base para establecer aspectos comunes y diferencias. Posteriormente, desde una mirada crítica, se plantean fortalezas y limitaciones. Finalmente, se discuten las proyecciones de las propuestas, particularmente en el contexto educativo.

Palabras clave

comprensión de textos escritos; comprensión estratégica; estándares de coherencia; relevancia

Abstract

Elaborative inferences have been catalogued as fundamental for the comprehension of written texts, since they constitute a core process in the construction of a situation model of what has been read. On the other hand, reading goals emphasize the active role of the reader, as well as the control he or she exercises during the process. The aim of this reflective article is to describe and critically analyze the way in which the relationship between elaborative inferences and reader goals has been studied in recent years from three lines of research: strategic comprehension, standards of coherence and relevance. Based on empirical evidence, the core concepts of each line are presented as a basis for establishing commonalities and differences. Then, from a critical point of view, strengths and limitations are presented. Finally, the projections of the proposals are discussed, particularly in the educational context.

Keywords

text comprehension; strategic comprehension; standards of coherence; relevance

Resumo

As inferências elaborativas foram catalogadas como fundamentais para a compreensão de textos escritos, visto que constituem um processo central na construção de um modelo de situação do que foi lido. Por sua vez, os objectivos de leitura enfatizam o papel activo do leitor, bem como o controlo que ele/ela exerce durante o processo. O objectivo deste artigo reflexivo é descrever e analisar criticamente a forma como a relação entre inferências elaborativas e objectivos do leitor tem sido estudada nos últimos anos a partir de três linhas de investigação: compreensão estratégica, padrões de coerência e relevância. A partir de evidências empíricas, os conceitos centrais de cada linha são apresentados como base para estabelecer pontos comuns e diferenças. Depois, de um ponto de vista crítico, são apresentados os pontos fortes e as limitações. Finalmente, as projecções das propostas são discutidas, particularmente no contexto educativo.

Palavras-chave

compreensão de textos escritos; compreensão estratégica; standards de coerência; relevância

Introducción

Durante más de tres décadas, la investigación en torno a las inferencias elaborativas ha permitido catalogarlas como un proceso nuclear para la comprensión de textos escritos (León, 2001; Just y Carpenter, 1992; O'Brien *et al.*, 2015). De manera específica, múltiples estudios las han asociado con la comprensión profunda; es decir, a través de estas inferencias, el lector integra los conocimientos obtenidos a partir del texto con aquellos almacenados en su memoria, lo que permite la construcción de un modelo de situación coherente (Kintsch, 1988, 1998; McNamara *et al.*, 1996). Por su parte, entre los diversos factores asociados a la generación de inferencias elaborativas, las metas del lector informan sobre el control que este ejerce en la focalización, recuperación y asociación de información, y, en consecuencia, del papel activo que asume en su propia comprensión (Linderholm y van den Broek, 2002; Rouet *et al.*, 2017; van den Broek *et al.*, 2001).

La relación entre metas del lector e inferencias elaborativas se ha estudiado en los últimos años al menos desde tres líneas de investigación: comprensión estratégica (Graesser, 2006; Graesser *et al.*, 2005; Magliano *et al.*, 1999), estándares de coherencia (Linderholm y van den Broek, 2002; van den Broek *et al.*, 2001) y relevancia (McCrudden *et al.*, 2005; McCrudden y Schraw, 2007). Estas aproximaciones conceptualizan de forma diferente el papel que cumplen las metas del lector en la generación de inferencias elaborativas, específicamente en términos de los procesos cognitivos que se ponen en marcha, así como del control que ejerce el lector sobre ellos.

La diversidad de las líneas que abordan el tema evidencia el crecimiento de un campo de estudio cada vez más centrado tanto en la comprensión profunda como en los procesos *top-down* del lector (O'Brien *et al.*, 2015). Esto cobra especial relevancia en el ámbito educativo, espacio en el que la interacción entre las metas del lector, los procesos cognitivos y la comprensión textual profunda son fundamentales para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. Para quienes investigan estos aspectos clave para el abordaje de la denominada

complejidad de la comprensión (Kendeou y O'Brien, 2018), resulta primordial conocer las concepciones básicas que orientan cada propuesta, sus categorías de análisis, así como el aporte de cada una al ámbito teórico y aplicado.

Así pues, este artículo tiene como objetivo describir y analizar críticamente la manera en que se ha estudiado la relación entre inferencias elaborativas y metas del lector desde las tres líneas de investigación señaladas anteriormente: comprensión estratégica, estándares de coherencia y relevancia. De igual manera, se propone visibilizar los aportes que desde cada línea se pueden hacer al campo educativo, considerado por muchos autores como espacio de convergencia y aplicación del conocimiento sobre la comprensión textual (Goldman y Pellegrino, 2015; Kendeou *et al.*, 2016). El recorrido se fundamenta en algunos de los estudios empíricos más relevantes de cada línea en los últimos años. Este acercamiento pretende aportar al conocimiento teórico sobre el papel de las metas del lector en la comprensión textual desde el abordaje de algunas de las líneas de investigación más destacadas en la actualidad.

El presente artículo se organiza de la siguiente manera: en la primera parte se presenta una definición de las inferencias elaborativas, así como de sus tipologías. En la segunda parte se exponen las concepciones que se plantean desde cada línea de investigación sobre la relación entre inferencias elaborativas y metas del lector, así como su articulación con la práctica a través de evidencia empírica. En la tercera parte se plantea un panorama global de las propuestas, orientado a establecer aspectos en común, distinciones, fortalezas, debilidades y proyecciones en el ámbito educativo. Finalmente, se presentan las conclusiones de este recorrido, así como futuros desarrollos del tema a partir tanto de las investigaciones existentes como de las necesidades que plantea el contexto actual.

Hacia una definición de las inferencias elaborativas

El estudio en torno a las inferencias elaborativas ha producido diversas definiciones; en este recorrido

se establecerá como base la definición planteada por Graesser *et al.* (1994). En esencia, este tipo de inferencias se definen como razonamientos que una persona construye a partir de la activación de información de sus estructuras de conocimiento provenientes de la memoria a largo plazo (MLP), y la subsecuente codificación de un subconjunto de dicha información en la representación de significado del texto. Su generación se asume como un proceso cognitivamente costoso en diversos grados. Si la inferencia evoca directamente una estructura de conocimiento ya presente en la MLP, el proceso de incorporarla a la representación mental del texto planteará demandas moderadas para la memoria de trabajo (MT). No obstante, si en el proceso de asociación de conocimientos se crea una inferencia nueva, las demandas cognitivas serán mucho mayores (Graesser *et al.*, 1994; Just y Carpenter, 1992).

Las inferencias elaborativas no se consideran obligatorias para establecer la coherencia local o global del texto (Keefe y McDaniel, 1993; McKoon y Ratcliff, 1992); sin embargo, constituyen un requisito fundamental para la configuración del modelo de situación, entendido como una representación mental compleja y detallada del micromundo referido por el texto (Escudero, 2010; Graesser *et al.*, 1994; Dijk y Kintsch, 1983; Parodi, 2005). Si se tiene en cuenta que las conceptualizaciones actuales de la comprensión textual aluden al modelo de situación como un equivalente de la comprensión profunda (Graesser *et al.*, 1994; Graesser, 2015; Zwaan y Radvansky, 1998), la producción de inferencias elaborativas se convierte en un proceso central para el aprendizaje a partir de los textos, especialmente en contextos educativos.

De acuerdo con la definición presentada hasta el momento, la producción de inferencias elaborativas constituye un proceso cognitivo. No obstante, también posee un fuerte componente pragmático, pues se fundamenta en un saber compartido por una comunidad (León y Pérez, 2003; Otero *et al.*, 2002). En virtud de esta base pragmática y cultural, este tipo de inferencias son altamente dependientes de las opiniones, creencias y emociones de quienes comprenden.

Tipos de inferencias elaborativas

Existen diversas aproximaciones a los tipos de inferencias elaborativas. Una de las más reconocidas es la de Trabasso y Magliano (1996), quienes, a través de su modelo de comprensión consciente, establecieron un marco integrador entre las inferencias, las fuentes de información necesarias para crearlas y los procesos de memoria que operan en distintos momentos. Para estos autores, “la información que está activa en la memoria de trabajo es aquella que es accesible a un lector” (Trabasso y Magliano, 1996, p. 257, traducción propia). En general, identifican tres operaciones de memoria funcionalmente distintas pero interconectadas, que ponen la información a disposición de la memoria de trabajo: a) activación del conocimiento general del mundo; b) mantenimiento estratégico de la información en la memoria de trabajo —y, por lo tanto, accesible para quien lee— a través de frases sucesivas; c) recuperación de información de una representación de memoria a largo plazo de un texto.

Estas tres operaciones son fundamentales para realizar tres tipos de inferencias: explicaciones, asociaciones y predicciones. Estas serán ilustradas a partir de las oraciones (1) y (2):

1. En pleno invierno, las familias exiliadas tiritan de frío en las calles.
2. La progeria es una enfermedad caracterizada por una aceleración del proceso natural de envejecimiento.

Las inferencias explicativas o hacia atrás vinculan información textual con el conocimiento del mundo a través de lazos causales. A través de esta inferencia, quien comprende busca la causa o motivo que explica la situación presentada (León *et al.*, 2011). En este sentido, el lector de (1) puede establecer que *las familias exiliadas están en las calles porque no tienen dinero para pagar un lugar donde vivir*. Por su parte, las inferencias asociativas o concurrentes corresponden a características o propiedades de las personas, objetos o conceptos que los lectores activan o configuran durante la lectura. Su propósito fundamental es complementar el modelo de situación añadiendo

detalles a los personajes, objetos o situaciones presentados en el texto (León, 2003). Así, ante la lectura de (2), una lectora puede crear una asociación tal como: *un ejemplo de progeria es la película de Benjamin Button*.

Por su parte, las inferencias predictivas o consecuentes implican adelantar expectativas sobre lo que puede ocurrir inmediatamente después de un evento, o las consecuencias de un hecho presentado en el texto (Graesser *et al.*, 1994; León, 2003; León *et al.*, 2011). En el caso de (1), se podría predecir que *los exiliados pueden enfermarse fácilmente si no consiguen un lugar donde vivir*; en la lectura de (2), que *una de las consecuencias de la progeria es la muerte prematura*.

Otro tipo de inferencia es la evaluativa, definida como la toma de posición frente a los contenidos del texto (Parodi, 2005, 2014; Broek *et al.*, 2001). Pese a que no se incluye en el modelo de comprensión consciente de Trabasso y Magliano (1996), se considera propia de los niveles superiores de la comprensión —que revisten mayor dificultad— (Parodi, 2014). La valoración o evaluación del contenido de un texto resulta fundamental para el desarrollo de una conciencia crítica frente al él (Parodi, 2005). Un ejemplo de este tipo de inferencia frente a (1) sería: *el gobierno no protege de forma adecuada a los exiliados*; en el caso de (2): *las personas con progeria deben llevar vidas difíciles*.

Desde el punto de vista formativo, ejercitar las inferencias elaborativas puede contribuir no solo a la comprensión profunda del texto, sino al desarrollo de habilidades de reflexión, proyección y crítica frente a sus contenidos, fundamentales para el aprendizaje en entornos educativos (Kendeou y O'Brien, 2018; León, 2003, 2011; Parodi, 2011). Por ello, en los últimos veinte años han surgido propuestas encaminadas a comprender los procesos cognitivos que las hacen posibles, así como los factores que inciden en su producción. En los apartados siguientes, se hará un recorrido por las tres perspectivas principales que se han focalizado en el estudio de la relación entre inferencias elaborativas y metas del lector.

Inferencias elaborativas y metas del lector: líneas de investigación y estudios empíricos

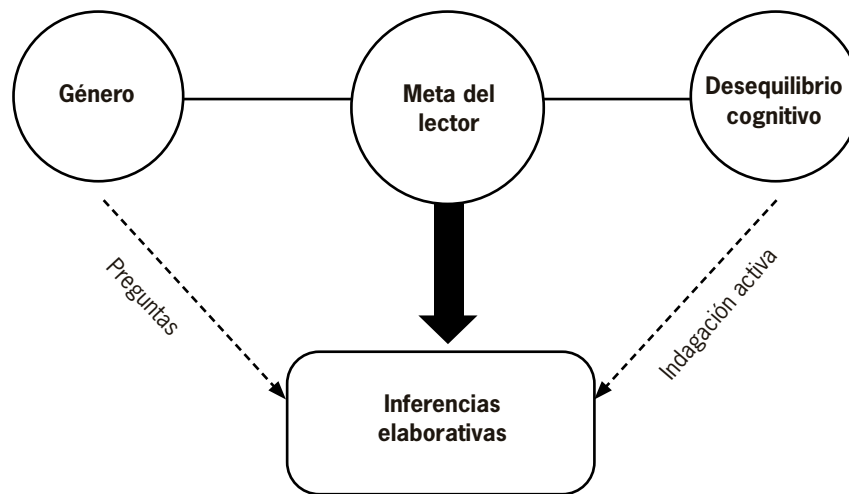
Como se mencionó anteriormente, el estudio de la relación entre inferencias elaborativas y metas del lector ha sido abordado principalmente por tres perspectivas durante los últimos años. En este apartado se presentarán los postulados principales de cada una, así como la evidencia empírica que las apoya, como base para el análisis global posterior.

Comprensión estratégica

Una de las primeras aproximaciones a las metas del lector como elemento fundamental en la generación de inferencias fue la teoría construccionista o TC (Graesser *et al.*, 1994). Su planteamiento central es el del *search after meaning*, entendido como el esfuerzo que realiza el lector por comprender aquello que lee, lo cual implica asumir la comprensión como una actividad orientada a metas (Graesser *et al.*, 2015; Magliano *et al.*, 1999). De acuerdo con lo anterior, el lector intenta, de manera estratégica, construir significados coherentes a nivel local y global, generar explicaciones causales sobre los eventos textuales y satisfacer sus objetivos o motivaciones.

Este último supuesto se refleja en uno de sus conceptos principales, *la meta del lector*, según el cual los lectores se ocupan estratégicamente del contenido del texto que es pertinente para cumplir sus objetivos o metas de lectura. Dentro de las diversas estrategias que se producen se encuentra la generación de inferencias (Graesser, 2006, 2015). Recientemente, Graesser *et al.* (2015) han propuesto la existencia de dos mecanismos en la base de este supuesto, con el fin de conferirle solidez, más allá de la predicción *ad hoc* y circular de que las inferencias se generan si son relevantes para los objetivos idiosincráticos del lector. Estos mecanismos son el género y el desequilibrio cognitivo. Si bien en este escrito serán abordados los dos, se profundizará en el desequilibrio cognitivo como mecanismo que se inscribe en una línea investigativa con amplio desarrollo en la actualidad. La figura 1 presenta los mecanismos postulados por la línea de comprensión estratégica.

Figura 1. Mecanismos fundamentales para la meta del lector



Fuente: elaboración propia con base en Graesser *et al.* (2015).

Tal como lo presenta el esquema, el primer mecanismo determinante en las metas del lector es el género. Para los autores, existen preguntas que se plantea el lector según los diferentes géneros textuales a los que se enfrenta. Por ejemplo, en un texto narrativo, las preguntas serían: ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?; mientras que en un texto persuasivo las preguntas podrían ser: ¿cuál es el argumento?, ¿por qué el autor me dice esto?, y ¿estoy de acuerdo con el autor? Dichas preguntas se relacionan directamente con las metas de lectura y, por tanto, predicen las inferencias que este puede generar, así como la representación final del texto (Albritton, 2004; Graesser y Lehman, 2011; Graesser *et al.*, 2015).

El segundo mecanismo, que comentaremos con más detalle, es el desequilibrio cognitivo. Este se define como un estado que surge cuando las personas se enfrentan con obstáculos, interrupciones, contradicciones, incongruencias y contrastes destacados que interfieren, ya sea con sus metas de lectura o con sus conocimientos previos. Ello suscita emociones de confusión, sorpresa y disgusto, las cuales conllevan la generación de estrategias como inferencias, preguntas y otras formas de indagación activa por parte del lector, enfocadas en resolver el impase y restaurar el equilibrio cognitivo (Graesser *et al.*, 2015). Estas afirmaciones están en línea con

estudios del área de la psicología, que afirman que la detección del conflicto está acompañada por estados afectivos, que tienden a ser negativos cuando su tasa de reducción es muy baja (Carver y Scheier, 2011).

Dos estudios que demuestran la producción de inferencias como resultado del desequilibrio cognitivo son los de Lehman *et al.* (2012) y D'Mello *et al.* (2014), quienes manipularon los contextos de diversas clases universitarias, así como la información de textos expositivos e instructivos, con el fin de conocer la comprensión de los participantes en un contexto de aprendizaje confuso. Las preguntas posttest demostraron que aquellas personas sometidas a la condición contradictoria produjeron mayor número de inferencias elaborativas, especialmente explicativas y asociativas, así como una mayor transferencia del conocimiento a nuevas situaciones que quienes no experimentaron la confusión. Estos resultados hablan sobre un procesamiento profundo en la situación contradictoria, el cual ratifica la producción estratégica de inferencias orientadas a cumplir la meta (Lehman *et al.*, 2012).

Por su parte, la investigación de Maier y Ritcher (2013) demostró que, en una tarea cuya meta era comparar puntos de vista contradictorios sobre un tema controversial, la lectura de textos científicos congruentes con las creencias de los lectores produjo mayor número de inferencias elaborativas

que la de textos incongruentes cuando estos se presentaron separadamente. No obstante, cuando los textos congruentes e incongruentes fueron presentados de manera alternada, las inferencias elaborativas realizadas tuvieron como base los dos textos, lo cual demuestra una posible reducción del conflicto que hizo posible la construcción de un modelo de situación mucho más balanceado. Maier *et al.* (2018) incluyeron medidas de seguimiento ocular para avanzar en el estudio del efecto que puede tener el modo de presentación de la información. Sus resultados mostraron tiempos de relectura mayores para la información inconsistente y una mejor comprensión del texto consistente con las creencias cuando se presentó la información de forma separada y continua. Por su parte, una presentación alternada propició tiempos de lectura, relectura y fijaciones más equilibrados, así como una comprensión más profunda de los textos generadores de conflicto.

Otro factor que puede moderar el efecto del desequilibrio cognitivo en la generación de inferencias elaborativas es el tipo de tarea. En un estudio fundamentado en la lectura de textos científicos, Maier y Richter (2016) evidenciaron que, ante la lectura de un texto que entraba en conflicto con sus creencias, aquellos participantes que realizaron una tarea de planteamiento y sustentación de opiniones a través de argumentos produjeron más inferencias elaborativas de tipo evaluativo y lograron una comprensión más profunda, en comparación con quienes solo tuvieron que realizar un resumen de dichos textos. Estos resultados, así como los de los estudios revisados hasta el momento, evidencian que los efectos del desequilibrio no se presentan aisladamente, sino que interactúan con otros factores determinantes para el procesamiento estratégico y el subsiguiente surgimiento de inferencias elaborativas.

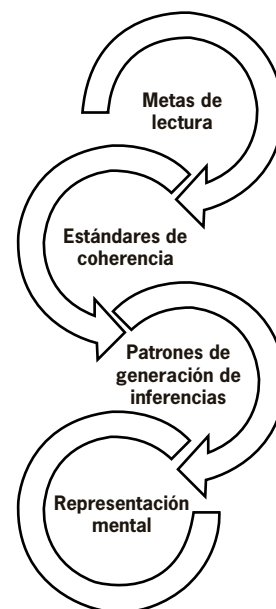
Los estándares de coherencia

El concepto *estándares de coherencia* surge para explicar la manera en que las metas del lector afectan la producción de inferencias de manera sistemática (van den Broek *et al.*, 2001). En general, este con-

cepto sugiere que una meta de lectura determinada lleva al lector a plantear estándares específicos de coherencia que debe mantener a medida que avanza en el texto. Estos estándares, sean conscientes o inconscientes, reflejan los tipos y la fuerza de las relaciones que un lector se propone establecer, así como la importancia que adquieren ciertos elementos textuales en función de esas conexiones (McNamara y Magliano, 2009). En la mayoría de las situaciones de lectura, dichas relaciones son de tipo referencial y causal, pero también pueden corresponder a otros tipos de coherencia, como temporal, espacial y emocional (van den Broek *et al.*, 2015).

Los estándares cumplen un papel primordial en la comprensión textual porque suscitan patrones de generación de inferencias, los cuales determinan directamente la representación mental resultante, que corresponderá al nivel de comprensión alcanzado (Linderholm y van den Broek, 2002; van den Broek *et al.*, 2001; van den Broek *et al.*, 2015). Esta relación puede verse en la figura 2.

Figura 2. Relación entre estándares de coherencia e inferencias



Fuente: elaboración propia con base en van den Broek *et al.* (2001).

Como se evidencia en el esquema, el estándar de coherencia constituye un elemento mediador entre las metas de lectura y la generación de inferencias.

Teniendo en cuenta que los estándares son generados a partir de la meta, y se ajustan a esta, establecen una relación de dependencia con ella y, a su vez, la delimitan: “El lector traduce el objetivo en estándares de coherencia relevantes, operacionalizando así el objetivo” (van den Broek *et al.*, 2001, p. 1082, traducción propia). Ahora bien, los estándares de coherencia no solo varían en función de una meta, sino de otros factores asociados con la situación de lectura, como el género del texto, la tarea específica, la motivación del lector, entre otros, por lo cual es posible afirmar que un estándar integra también estos elementos (van den Broek *et al.*, 2011).

En línea con estos planteamientos, el estudio de Bohn-Gettler y Kendeou (2014) examinó la interacción entre características del lector —específicamente la capacidad de la memoria de trabajo (CMT)—, características del texto (estructura retórica) y metas de lectura (estudio *vs.* entretenimiento). Sus análisis revelaron que tanto los lectores con alta y baja CMT ajustaron sus procesos cognitivos de acuerdo con sus estándares de coherencia, pero que los lectores con mayor capacidad fueron más estratégicos, por lo que produjeron más inferencias basadas en su conocimiento. Así mismo, encontraron que los lectores con baja CMT se beneficiaron de textos más estructurados, pero solo cuando leyeron para entretenerse, pues cuando leyeron con fines de estudio produjeron un número mínimo de inferencias, sin importar la estructura textual. De ello se concluye que los entornos de estudio generan una carga cognitiva adicional que afecta negativamente la adaptación de los estándares de coherencia a la situación de lectura en los lectores menos hábiles, posiblemente debido al estrés y la ansiedad que conllevan.

Otro estudio que demuestra la importancia de los estándares de coherencia en la comprensión es el de Rapp *et al.* (2014). El estudio se centró en determinar si la influencia de la información textual inexacta podría reducirse al fomentar la recuperación de conocimientos precisos a través de metas de lectura. Los participantes leyeron un texto extenso que contenía afirmaciones tanto exactas como inexactas, tras lo cual generaron evaluaciones sobre la validez

de las afirmaciones. En general, los participantes cometieron más errores en sus evaluaciones de las afirmaciones después de haber leído afirmaciones inexactas en comparación con las exactas, lo que demuestra la influencia de la desinformación. Sin embargo, cuando se les asignó a los participantes la meta de corregir las inexactitudes durante la lectura, sus errores se redujeron considerablemente y aumentaron las evaluaciones centradas en la información precisa. Estos resultados demuestran que la validación de información, así como la generación de evaluaciones sobre esta, son procesos que varían de acuerdo con los estándares de coherencia. Si el estándar es muy bajo, es más probable que la persona valide y, por ende, elabore modelos mentales sobre información errónea o imprecisa.

En un estudio más reciente, Yeari *et al.* (2016) emplearon técnicas de seguimiento ocular para demostrar el ajuste del procesamiento del contenido textual en función de los estándares de coherencia previamente establecidos por el lector. Los participantes leyeron textos expositivos en distintas condiciones: en la primera condición se resaltaron algunos elementos centrales de la estructura, en la segunda se resaltaron elementos periféricos y en la tercera no se destacó ningún elemento. Los resultados mostraron que el resaltado del texto hizo que los lectores ajustaran su procesamiento, pero solo en el caso de los elementos periféricos, pues el tiempo de lectura para los elementos centrales se mantuvo en todas las condiciones. En cuanto a la generación de inferencias, estas también giraron en torno a los elementos centrales. Estos hallazgos parecen indicar que, si bien el resaltado tuvo un efecto en el procesamiento, los lectores competentes procesan y comprenden información central de manera estratégica al atender a sus propios estándares de coherencia.

Relevancia

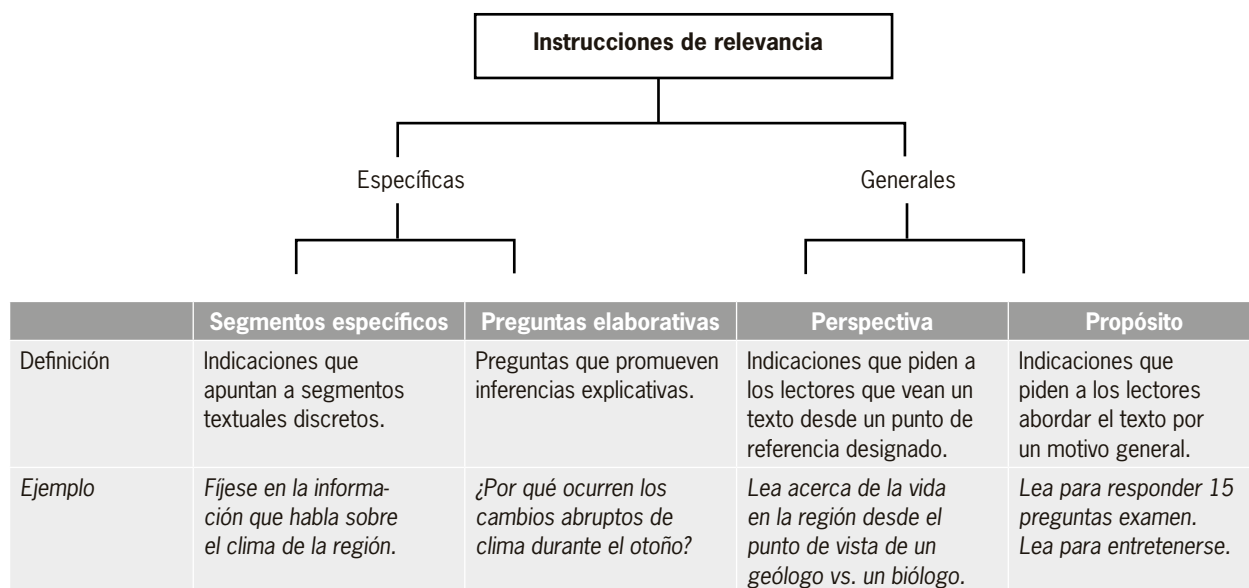
Desde esta línea de investigación se destaca la relación entre metas de lectura e inferencias a través del concepto de *relevancia*. En esencia, la relevancia se define como la medida en que los segmentos de texto se relacionan con los objetivos y propósitos específicos del lector (Lehman y Schraw, 2002;

McCrudden *et al.*, 2005; Wilson y Sperber, 2004). Si un segmento textual es relevante, el lector dirigirá su foco atencional hacia este en detrimento de otros. Asimismo, los autores establecen una clara diferencia entre relevancia e importancia. La primera se refiere al grado en que un segmento está relacionado con una tarea, propósito u objetivo específico; es decir, refleja un criterio establecido por el lector. En contraste, la segunda se refiere al grado en que un segmento textual contiene la información esencial necesaria para su comprensión, lo cual la ubica como una característica del texto (McCrudden *et al.*, 2005).

Para los autores, es posible manipular la relevancia a través de instrucciones específicas, como las preguntas previas a la lectura o insertadas en el

texto, u otras de tipo general como la presentación de los propósitos de lectura. El establecimiento de instrucciones de relevancia constituye una forma explícita de asignación de metas de lectura que proveen al lector criterios para determinar la relevancia de la información frente a una tarea específica. Esto tiene consecuencias importantes en la generación de inferencias, pues, como se afirmó anteriormente, los segmentos relevantes recibirán mayor atención y, por tanto, un procesamiento más detallado que impacta en la profundidad de la comprensión (Bohn-Gettler y McCrudden, 2018; Maier y Richter, 2016, Ozgungor y Guthrie, 2004). La figura 3 presenta algunos ejemplos en los que se puede apreciar la distinción entre instrucciones de relevancia general y específica.

Figura 3. Tipos de instrucciones de relevancia



Fuente: adaptado de McCrudden *et al.* (2010).

Un estudio que demuestra la influencia de las instrucciones de relevancia, así como su interacción con factores individuales como las creencias sobre un tema, es el realizado por Bohn-Gettler y McCrudden (2018). En los estudios, realizados con estudiantes universitarios, se preguntó a los participantes su posición sobre un tema científico controversial. Después, recibieron la instrucción de centrarse en los argumentos a favor o en contra de

dicho tema en el texto que iban a leer. Los resultados mostraron un mejor recuerdo y comprensión de la información relevante para la tarea asignada, independiente de las creencias de los participantes sobre el tema. Sin embargo, los protocolos en voz alta permitieron determinar que las creencias influyeron en el procesamiento de la información, independientemente de las instrucciones de relevancia asignadas, pues los participantes aplicaron

estrategias de validación para confirmar o desconfirmar lo que iban leyendo según su posición frente al tema. Estos hallazgos ponen de relieve el papel de las instrucciones de relevancia en la comprensión, así como las formas en que este proceso puede variar debido a factores individuales.

En un estudio complementario (Bohn-Gettler y McCrudden, 2022), los investigadores incluyeron la variable de las emociones con el fin de observar la interacción entre relevancia, creencias y emociones. Aplicaron las mismas tareas del estudio anterior (Bohn-Gettler y McCrudden, 2018), así como una muestra similar. Los resultados mostraron que aquellas personas con alto grado de emoción positiva generaron más inferencias elaborativas sobre el texto que concordaba con sus creencias que con el que las contradecía. Por su parte, aquellas personas con baja emoción positiva se centraron más en las inferencias sobre los textos que no concordaban con sus creencias. En las dos condiciones experimentales se observó que las creencias prevalecieron sobre las instrucciones de relevancia y las emociones positivas, lo que indica que, durante la lectura, los participantes realizaron procesos de comprensión que soportaran la protección de sus creencias, independientemente de la tarea asignada. Para los autores, este estudio demuestra que no es suficiente considerar aisladamente el papel de las instrucciones de relevancia, pues otros factores, tales como las creencias y emociones, pueden influir en la determinación de lo que se considera relevante, así como en la implementación de las instrucciones.

Por último, el estudio de McCrudden (2018) investigó los efectos de las instrucciones de relevancia en la comprensión y el recuerdo de textos con detalles seductores. Los participantes de este estudio fueron asignados a una de tres condiciones basadas en las instrucciones de relevancia: centrarse en las ideas principales, centrarse en los detalles seductores o leer para comprender (control). Las instrucciones fueron presentadas en formas de preguntas formuladas antes de la lectura y posteriormente se realizó una prueba de comprensión, así como un cuestionario sobre el interés que les suscitó el texto. Los resultados indican que las personas que leyeron

en la condición de ideas principales recordaron más ese tipo de información que los detalles, aunque informaron no haberla encontrado interesante. Por su parte, quienes leyeron en la condición de detalles seductores y en la condición control comprendieron mejor esta información y la encontraron más interesante que las ideas principales. Esto demuestra que las instrucciones de relevancia brindaron a los lectores criterios para construir un modelo mental del texto basado en la información considerada relevante, independientemente del grado de interés o importancia.

Panorama global y análisis crítico de las líneas de investigación

A partir de la exposición realizada hasta ahora, presentaremos una comparación crítica entre las líneas de investigación abordadas con el fin de evidenciar sus aspectos comunes, los que distinguen las fortalezas y limitaciones de cada propuesta, y, finalmente, sus proyecciones en el campo educativo.

Puntos de convergencia y divergencia

El primer aspecto común a todas las líneas es su concepción en torno a la generación de inferencias elaborativas como actividades controladas por el lector. En este sentido, los estudios sugieren una concepción del sistema cognitivo como un generador activo de información que se adapta a diversas metas y situaciones de lectura (León, 2003; McNamara y Magliano, 2009). El éxito en la comprensión se relaciona directamente con esa capacidad de adaptación, la cual hace referencia directa a habilidades cognitivas superiores, como son las funciones ejecutivas (Diamond, 2013).

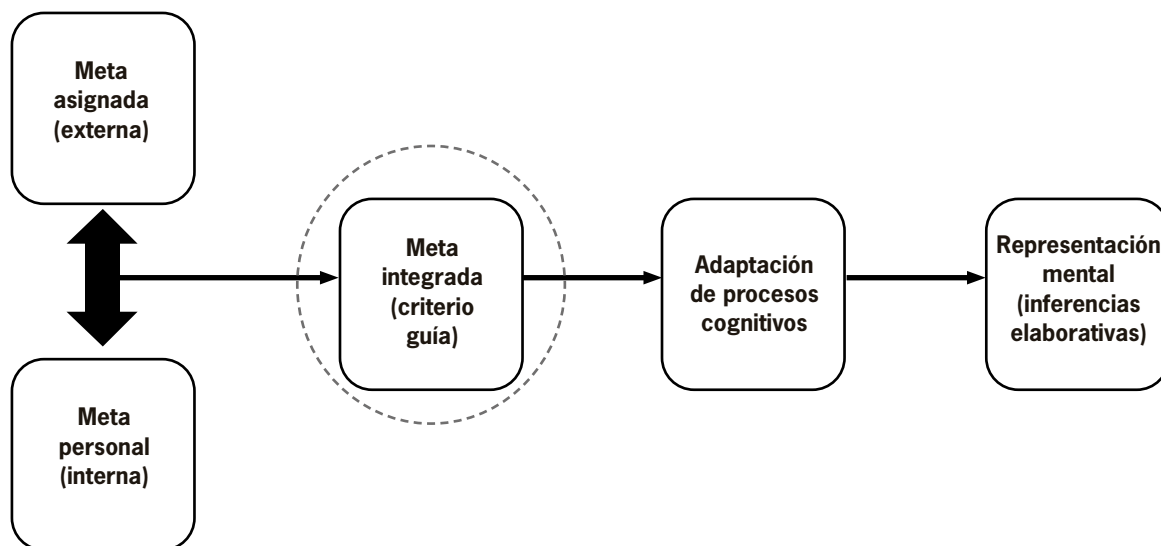
En efecto, ajustar las estrategias de lectura a una meta específica requiere, en primer lugar, actualizar y mantener dicha meta en la memoria de trabajo. Adicionalmente, la meta induce al lector a asignar deliberadamente recursos cognitivos a aquellos elementos textuales considerados relevantes y menos a los irrelevantes —lo que implica el control inhibitorio de la atención—. Por último, el lector necesita flexibilidad cognitiva para modificar sus estrategias

en función del cumplimiento del objetivo. La literatura da cuenta de que estas capacidades alcanzan su desarrollo máximo en la adultez (Diamond y Lee, 2011; Miyake y Friedman, 2012), lo cual puede explicar en parte por qué la gran mayoría de los estudios empíricos aquí revisados se realizaron con estudiantes universitarios.

En concordancia con lo anterior, el segundo punto de convergencia entre las líneas abordadas se relaciona con la importancia que puedan tener las metas de lectura asignadas (externas) como fuente de procesos cognitivos descendentes (*top-down*), así como de inferencias elaborativas por parte del lector. Si bien es cierto que todas las líneas asumen

que los lectores abordan los textos con un propósito personal *a priori*, los estudios aquí revisados ocurren en contextos de asignación de tareas que sugieren una interacción entre metas externas y metas personales. A partir de ella, el lector establece una meta que podríamos denominar *integrada*, es decir, un criterio que guía al comprendedor para focalizarse en ciertos segmentos textuales y ajustar sus procesos cognitivos para establecer relaciones con su conocimiento previo. Como resultado, genera inferencias elaborativas que se integran a su representación mental. La figura 4 presenta este proceso de manera general. Posteriormente explicamos cómo se materializaría la meta integrada según cada línea.

Figura 4. Proceso de comprensión a partir de metas: eje central de las tres líneas de investigación



Fuente: adaptado de McCrudden y Schraw (2007).

Desde la línea de comprensión estratégica, la meta integrada surgiría de la interacción entre un factor externo, como el género del texto, y un factor interno, como es la meta del lector. A partir de la meta integrada, el comprendedor percibe un desequilibrio cognitivo o genera preguntas. Estos dos aspectos desencadenan procesos cognitivos estratégicos, como la generación de inferencias (Graesser *et al.*, 2015). Para la segunda línea, la meta integrada se materializa en el estándar de coherencia, el cual refleja las expectativas del lector sobre las relaciones

a establecer entre la información del texto y su conocimiento previo. El cumplimiento de dichas expectativas requiere de procesos controlados que conducen a la generación de inferencias elaborativas (van den Broek *et al.*, 2001). Por último, en la tercera línea, la meta integrada es el criterio personal de relevancia a partir del cual el comprendedor confiere relevancia (por ejemplo, asigna recursos atencionales) deliberada y sistemáticamente a ciertos segmentos del texto para producir inferencias (McCrudden *et al.*, 2005).

Por una parte, a partir del presente estudio es posible evidenciar algunas diferencias, relacionadas específicamente con los procesos cognitivos, ya sea a la base o desencadenados por las metas de lectura. Para la línea de comprensión estratégica, las metas del lector están influenciadas por el género del texto y, a su vez, constituyen la base para el desequilibrio cognitivo (Graesser y Lehman, 2011; Graesser, 2015; Graesser *et al.*, 2015). La alteración emocional dada por esta interacción lector-situación de lectura, así como la subsecuente indagación activa que desencadena la generación de inferencias elaborativas, se dan de manera rutinaria y varían según el objetivo que esté satisfaciendo el lector, por lo cual, algunas inferencias explicativas, así como algunas asociativas, suelen producirse durante la lectura (Graesser *et al.*, 1994; Graesser *et al.*, 2015). Esta línea de investigación fue la primera en considerar la importancia de los factores afectivos en la comprensión profunda (D'Mello *et al.*, 2014; Lehman *et al.*, 2012).

Por otra parte, los estándares de coherencia se asocian con una acción conjunta de procesos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*), pues las relaciones que el lector se propone establecer determinan tanto el grado de activación de los elementos textuales y conocimientos previos como los procesos asociativos que se ponen en marcha (van den Broek *et al.*, 2001). Así, una variación en los estándares activará distintos elementos textuales, lo cual tendrá incidencia en las asociaciones posibles con el conocimiento del lector. Si bien este aspecto es similar al esfuerzo por la búsqueda del significado planteado desde la perspectiva anterior, van den Broek *et al.* (2001) no asumen la generación de inferencias elaborativas como algo que el comprendedor realiza de forma rutinaria, sino como un proceso tardío y cognitivamente costoso, debido a que necesita de un control deliberado (Bohn-Getter y Kendeou, 2014; McNamara y Magliano, 2009; van den Broek *et al.*, 2005; Rapp *et al.*, 2014).

En cuanto a la relevancia, esta evidencia una relación especialmente importante con el control ejecutivo de la atención, pues solo los elementos relevantes serán focalizados estratégicamente y deliberadamente por parte del comprendedor (McCrudden y

Schraw, 2007). Ahora bien, contrario a lo que ocurre con los estándares de coherencia o las metas del lector, la relevancia en sí no constituye un criterio guía para el lector, sino que es el resultado de este, lo cual implica que la asignación de recursos atencionales variará en la medida en que el criterio de relevancia del lector se modifique, como se vio anteriormente. De igual manera, se enfatiza en la importancia de tener en cuenta otros factores que pueden interactuar con la relevancia, como son las emociones o las creencias frente a una tarea o un tema específico. Por ejemplo, si las creencias frente a un tema son muy fuertes y la persona se enfrenta a un texto que las desafía, esta tensión puede modificar su criterio de relevancia y afectar de forma sensible la producción de inferencias (Bohn-Gettler y McCrudden, 2022).

Fortalezas y limitaciones de cada línea de investigación

Línea de comprensión estratégica

Una fortaleza de esta línea es el hecho de concebir al lector como actor inquieto, activo, altamente motivado y estratégico ante su propia comprensión (Graesser, 2006). Este planteamiento justifica la generación de inferencias elaborativas como un proceso deliberado por parte del comprendedor a partir de sus metas de lectura. Además de ello, desde el concepto de *desequilibrio cognitivo* se concede importancia a los factores emocionales que intervienen en la búsqueda activa de información, lo cual pone sobre la mesa la importancia de la confusión, la contradicción y lo inesperado como fuentes de curiosidad e indagación activa por parte del lector, y, de la misma manera, como aspectos determinantes en el aprendizaje del texto, por cuanto influyen en el tipo y calidad de inferencias elaborativas generadas (D'Mello *et al.*, 2014; Lehman *et al.*, 2012; Maier y Richter, 2013, 2016).

Por su parte, una limitación de esta propuesta es que su visión del lector ideal puede llevar erróneamente a relegar los procesos formativos a un segundo plano. Si bien es cierto que quien lee es un ente activo con respecto a su comprensión, sería impreciso considerar que los vacíos o dificultades se

subsanan automáticamente a medida que el sujeto va ganando conocimiento previo y perfeccionando sus estrategias sin intervención externa. Esta discusión ha sido superada, en parte, a través del planteamiento de una base teórica para las metas del lector (Graesser *et al.*, 2015), que pone en evidencia las complejas relaciones que establecen las metas con aspectos externos e internos al lector. Esto da cuenta de que la comprensión y específicamente la generación de inferencias elaborativas constituyen procesos cuyo desarrollo no es homogéneo ni está exento de fallas, por lo cual requiere de un acompañamiento adecuado por parte de docentes u orientadores en contextos de enseñanza-aprendizaje (Graesser, 2006).

Línea estándares de coherencia

La principal fortaleza de esta línea es que, a través de la noción de estándares de coherencia, proporciona un relato explicativo de la forma precisa en que los objetivos influyen en el proceso de lectura. Sin la mediación de los estándares, la afirmación de que el procesamiento está influido por las metas de un lector se basaría en procesos no especificados, ya que el lector comprobaría constantemente su comprensión contra un objetivo abstracto (van den Broek *et al.*, 2001; Linderholm y van den Broek, 2002). De igual forma, el concepto ha permitido concretizar, en un número limitado de estándares, un rango amplio de situaciones de lectura que incluyen aspectos como el género, el tipo de tarea, el tiempo para realizarla, etc. Esta capacidad de operacionalización ha llevado a que el concepto estándar de *coherencia* goce de amplio reconocimiento en el escenario actual de la comprensión.

Así mismo, los planteamientos en torno a los estándares de coherencia permiten integrar dos visiones tradicionalmente opuestas, como la minimalista, que enfatiza en los procesos ascendentes (*bottom-up*) (McKoon y Ratcliff, 1992; Myers y O'Brien, 1998) y la construccionista, que se enfoca en los procesos estratégicos descendentes (*top-down*) (Graesser *et al.*, 1994). En este sentido, los autores afirman que en la comprensión se llevan a cabo los dos tipos de procesos y que la combinación

exacta entre ellos está determinada por el estándar en sí. De esta manera, si la meta del lector evoca un estándar de coherencia estricto, predominarán los procesos *top-down* y las inferencias elaborativas, relacionadas con una comprensión profunda del texto, mientras que, si el estándar establecido es más laxo, la comprensión será menos costosa, habrá más procesos tipo *bottom-up* y predominarán las inferencias textuales, asociadas a la base del texto.

No obstante, una debilidad que surge en este punto es la poca sistematización del estándar. Si bien en múltiples trabajos los autores hacen referencia a estándares estrictos o laxos (van den Broek *et al.*, 2001), así como a diferentes tipos de coherencia que el lector puede buscar en un texto, como referencial, causal, espacial, temporal, etc. (van den Broek *et al.*, 2015), aún no existe una suerte de escala o de clasificación que dé cuenta de ellos de forma específica. Sin duda, caracterizar los estándares otorgaría una mayor fuerza explicativa a la teoría, así como una mayor funcionalidad metodológica, toda vez que proporcionaría una medida definida a la luz de la cual sería posible generalizar los resultados obtenidos en estudios provenientes tanto de esta línea como de otras. De esta manera, un concepto influyente en el campo de la comprensión como es el estándar de coherencia podría constituirse en el punto de confluencia de los estudios sobre inferencias elaborativas en relación con las metas del lector. Ampliaremos esta afirmación en el siguiente apartado.

Línea relevancia

Una de las mayores fortalezas de esta línea de investigación es que plantea una taxonomía de metas instanciadas en instrucciones generales y específicas, lo que remite no solo a una amplia variedad de contextos de lectura, sino a múltiples formas en que las metas se han expresado en los estudios empíricos durante los últimos años. Así mismo, el reconocimiento de la interacción entre las instrucciones o metas asignadas y las metas personales del lector permite dimensionar la complejidad del fenómeno, así como el control cognitivo que ejercen los comprendedores en diversas situaciones

de lectura (McCrudden *et al.*, 2011; McCrudden y Schraw, 2007). Sin duda, esto cobra especial relevancia en el terreno pedagógico, pues pone de manifiesto la importancia del diseño y la asignación de actividades de lectura orientadas a propiciar una comprensión profunda en los estudiantes a partir de procesos inferenciales de tipo elaborativo.

En concordancia con lo anterior, otra fortaleza de esta línea es su aplicabilidad al contexto pedagógico. A diferencia de otras líneas de investigación, que parten de investigar la comprensión en general para aplicar sus conocimientos al ámbito educativo, esta corriente asume que el estudio de la relevancia en situaciones formativas particulares constituye la base para comprender la lectura en general (McCrudden *et al.*, 2011). Por ello, sus planteamientos han surgido en contextos de tareas inducidas, en las cuales se han empleado textos reales de estudio y se han aplicado instrucciones de relevancia de forma intencionada con el propósito de emular condiciones de enseñanza reales. Sus resultados evidencian una serie de implicaciones educativas que serán discutidas en el siguiente apartado.

No obstante, una limitación de esta línea tiene que ver con la insuficiente demarcación del tipo de inferencias producidas por los participantes de las investigaciones. En todos los estudios revisados (Bohn-Gettler y McCrudden, 2018, 2021; McCrudden, 2018), los criterios de evaluación de los textos producidos a partir de la lectura tuvieron en cuenta las inferencias elaborativas, pero estas son consideradas globalmente, lo cual implica que no se hizo una discriminación tipológica. Precisar el tipo de inferencias que se generan como consecuencia de una instrucción de relevancia es fundamental, por cuanto puede brindar evidencia de patrones asociativos entre unas y otras que pueden ser confirmados experimentalmente, y, en consecuencia, aplicados en entornos educativos.

Proyecciones en el campo educativo

A partir del recorrido hecho hasta el momento, es posible identificar proyecciones en cada una de las líneas abordadas. Ahora bien, en este apartado

orientaremos dichas proyecciones hacia sus implicaciones educativas, pues la formación es uno de los campos en los cuales el trabajo investigativo resulta fundamental para diseñar intervenciones que impacten positivamente en la comprensión de niños, jóvenes y adultos, especialmente en lo tocante a la generación de inferencias elaborativas que, como se evidenció anteriormente, están asociadas con el aprendizaje a partir de los textos (Kintsch, 1994; Parodi, 2011; Graesser *et al.*, 2015) y cuyo manejo estratégico es una misión de toda la vida (Graesser, 2006; Graesser *et al.*, 2015).

Comprensión estratégica

Las principales implicaciones pedagógicas de esta línea están relacionadas con el desequilibrio cognitivo, factor determinante para las metas del lector. A partir de este elemento es posible vislumbrar dos proyecciones iniciales. En primer lugar, los estudios que propusieron situaciones confusas o contradictorias a los participantes evidenciaron un procesamiento activo de los textos, lo cual tuvo como consecuencia una mayor generación de inferencias elaborativas como respuesta estratégica (D'Mello *et al.*, 2014; Lehman *et al.*, 2012; Maier y Ritcher, 2013). Ello implica que el diseño de entornos de lectura desafiantes para los aprendices reportaría beneficios en su actividad inferencial, por cuanto se asocia con una actitud inquisitiva y curiosa.

No obstante, la confusión también acarrea emociones negativas que pueden, eventualmente, llevar a una pérdida de motivación (D'Mello *et al.*, 2014). En este orden de ideas, la segunda proyección de esta línea se orienta a la enseñanza de la regulación emocional, pues la manipulación adecuada, apropiadamente modelada y acompañada de las situaciones contradictorias debe complementarse con procesos que permitan a los estudiantes no solo reconocer sus estados emocionales, sino gestionarlos de forma positiva hacia su comprensión textual. Hablar de regulación nos remite de nuevo a las funciones ejecutivas, dentro de las cuales el control inhibitorio plantea el autocontrol como factor clave en la regulación de los procesos emocionales (Diamond, 2003; Miyake y Friedman, 2012).

Estándares de coherencia

A partir de una limitación observada en esta línea, la primera proyección es la elaboración de lo que denominaremos un sumario de estándares de coherencia, una identificación precisa que facilite a los investigadores hacer un mapeo de los estándares específicos que surgen en situaciones de lectura determinadas. Desde luego, otorgar un nombre específico a una percepción del comprendedor no ha de ser una tarea fácil. No obstante, diversos estudios ya han evidenciado estándares a través de los protocolos verbales aportados por los participantes (Linderholm *et al.*, 2008; Linderholm y van den Broek, 2002; van den Broek *et al.*, 2001). Con base en los patrones identificados, resulta plausible crear tipos de estándares y rangos de exigencia específicos que permitan caracterizar un estándar como causal-alto/bajo, asociativo-alto/bajo, espacial-alto/bajo, así como otras definiciones emergentes. Estas clasificaciones podrían ser validadas empíricamente a través de estudios basados en percepciones de coherencia. Estudios como el de Todaro *et al.* (2010) avanzan en la estrategia de validación a través de juicios de coherencia.

En concordancia con lo anterior, la segunda proyección se orienta hacia el manejo estratégico de los estándares de coherencia en los entornos instruccionales. En esencia, visibilizar los estándares que pueden surgir de diversas situaciones de lectura —por ejemplo, leer un texto para preparar un ensayo o leer un artículo para preparar una presentación— puede implicar una mayor claridad sobre los procesos cognitivos que se ponen en marcha para la generación de inferencias elaborativas. Este aspecto es clave para generar propuestas de enseñanza focalizadas no solo en la implementación de procesos acordes con los objetivos, sino en su monitoreo constante. Las intervenciones de esta naturaleza pueden resultar especialmente beneficiosas para aquellos aprendices más jóvenes o para aquellos con problemas de comprensión, pues una consciencia estratégica de los estándares de coherencia puede orientarles a cualificar los procesos necesarios para generar inferencias elaborativas.

Relevancia

Una implicación que sugieren los estudios en esta línea se orienta a la enseñanza estratégica y diferenciada de la relevancia y la importancia. En las instituciones educativas de hoy se enseña a los estudiantes a identificar y focalizar la información importante, pero no la relevante para sus metas de lectura. En consecuencia, los lectores menos experimentados establecen la importancia como su criterio guía, pero ello no necesariamente los conduce a la generación de las inferencias necesarias para construir un modelo de situación a partir del texto (McCrudden *et al.*, 2005). Por ello, es necesario que los comprendedores conozcan las distinciones entre información importante y relevante, y que, complementariamente, adquieran herramientas para manejarlas conjuntamente como criterios de generación de inferencias.

Una segunda implicación de estos estudios es que algunas instrucciones de relevancia han demostrado un impacto positivo en la generación de inferencias, ya que las instrucciones permitieron a los participantes determinar de antemano qué segmentos focalizar (McCrudden, 2018). Esta economía en tiempo y recursos cognitivos puede ser especialmente benéfica para los lectores más jóvenes, cuyas competencias están en etapas tempranas del desarrollo, así como para aquellos lectores con bajo conocimiento previo (McCrudden y Schraw, 2007). No obstante, es fundamental relevar el papel que han demostrado tener otros factores como las creencias personales y las emociones en la comprensión en contextos de instrucciones de relevancia (Bohn-Gettler y McCrudden, 2018, 2021). La visibilización de estos aspectos en el aula de clase puede ampliar la visión sobre la comprensión misma y abrir la puerta a intervenciones educativas integrales en las que las instrucciones de relevancia no solo se orienten hacia la comprensión del texto en sí, sino a lograr una consciencia mucho mayor de los procesos que la acompañan.

Conclusiones

El objetivo del presente artículo fue abordar los estudios empíricos que se han ocupado de la relación entre metas del lector e inferencias elaborativas

desde tres líneas de investigación. De la comparación entre ellas emergen algunas conclusiones aplicables al contexto investigativo. La primera de ellas tiene que ver con la naturaleza compleja de las metas de lectura, que se configuran como un criterio guía a partir de la interacción entre las metas externas e internas del lector. Esto implica que, si bien la generación de inferencias elaborativas se caracteriza como un proceso controlado por quien comprende, no es ajeno a la influencia del contexto en el cual se establece el propósito de lectura. En ese mismo sentido, el establecimiento, mantenimiento y reajuste de metas están mediados por factores de diversa naturaleza. Así, aspectos como el género, la tarea y la consistencia del texto, por un lado, y el conocimiento previo, la memoria de trabajo e incluso la disposición emocional del lector, por otro, resultan fundamentales para dimensionar la complejidad de las metas, así como las múltiples proyecciones de la investigación en este campo.

En línea con lo anterior, la segunda conclusión es que, si bien las propuestas destacan diversos procesos cognitivos, como el desequilibrio cognitivo, la activación de conocimientos o la focalización de la atención, sus postulados no son mutuamente excluyentes porque comparten una base común, a saber, la producción de inferencias elaborativas como proceso controlado por el lector. En efecto, resulta plausible considerar que ciertas inferencias elaborativas se generan de forma rutinaria si el lector establece estratégicamente los estándares de coherencia más apropiados para una situación de lectura determinada, lo cual le lleva a otorgar relevancia a los segmentos textuales necesarios para alcanzar dichos estándares y cumplir su meta de lectura. Ello habla de la posibilidad de considerar las propuestas en torno a las metas del lector en un marco teórico unificado como base para interpretar resultados provenientes de las distintas líneas de investigación, así como para presentar propuestas que nos permitan ampliar nuestro entendimiento de un proceso crucial para la comprensión textual, como lo es la generación de inferencias elaborativas.

Una tercera conclusión que deriva de este recorrido tiene que ver con las fortalezas identificadas en cada línea de investigación. En la línea de comprensión estratégica se destaca la apertura hacia un nuevo enfoque de investigación, desde el cual la experiencia subjetiva de quien comprende cobra relevancia a través de la inclusión de las emociones. Por su parte, la línea de estándares de coherencia presenta una solidez teórica que le permite explicar los procesos de comprensión a través de la interacción entre procesos descendentes (*top-down*) y ascendentes (*bottom-up*) de quien lee. En tercer lugar, la línea de relevancia ha visibilizado de forma sistemática la existencia de distintas metas de lectura en función del contexto. Ello evidencia la adaptabilidad del sistema cognitivo a diversas situaciones, el ajuste de las metas de lectura en función de estas, así como el dinamismo del proceso de la comprensión. Consideradas globalmente, estas fortalezas confirman la naturaleza situada y variable de la comprensión textual, naturaleza que cobra forma en la sinergia entre aspectos personales y contextuales.

Además de las fortalezas, también fue posible identificar algunas debilidades en las líneas abordadas. En la línea de comprensión estratégica se evidenció una falta de especificación de las fases o instancias del proceso de desarrollo de la comprensión que puede llevar a la falsa percepción de que las estrategias de lectura emergen automáticamente con el tiempo. Por su parte, la línea de estándares de coherencia requiere una sistematización de los estándares en sí que brinde mayor solidez teórica al modelo, así como una mayor practicidad metodológica. Por último, en la línea de relevancia, se observó poca claridad con respecto al tipo de inferencias generadas en el marco de los estudios empíricos, aspecto de gran importancia para un mayor entendimiento de los efectos de la relevancia en los distintos niveles de comprensión. En suma, y de manera general, se observa la necesidad de un mayor detalle en términos de procesos, metas y resultados. No obstante, consideramos que, más que fallas de las líneas de investigación, estos aspectos

constituyen oportunidades para ampliar la fundamentación teórica de cada propuesta a partir del trabajo investigativo.

La última conclusión de este escrito se relaciona con la necesidad de continuar aplicando los hallazgos investigativos sobre el tema al contexto educativo en sus distintos niveles de formación. Es allí donde cobran sentido los esfuerzos por comprender cómo interactúan diversos factores en la comprensión de textos, así como las propuestas encaminadas a apoyar a quienes demuestran dificultades. En la coyuntura actual, las apuestas por formar lectores con un control estratégico de sus procesos cognitivos en el marco de unas metas de lectura definidas son especialmente valiosas, pues la sobreabundancia de información les exige a niños, jóvenes y adultos aplicar criterios rigurosos para la selección de aquello relevante, así como la aplicación estratégica de procesos cognitivos enfocados en la generación de inferencias elaborativas a partir de las cuales se materialice el aprendizaje. Sin duda, considerar el poderoso efecto que han demostrado tener las metas de lectura en la comprensión puede contribuir a la cualificación de las prácticas de lectura en el interior de las aulas y fuera de ellas.

Referencias

- Albritton, D. (2004). Strategic Production of Predictive Inferences During Comprehension. *Discourse Processes*, 38(3), 309-322. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3803_2
- Bohn-Gettler, C. y Kendeou, P. (2014). The Interplay of Reader Goals, Working Memory, and Text Structure During Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 206-219. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.05.003>
- Bohn-Gettler, C. y McCrudden, M. (2018). Effects of Task Relevance Instructions and Topic Beliefs on Reading Processes and Memory. *Discourse Processes*, 55(4), 410-431. <http://dx.doi.org/10.1080/0163853X.2017.1292824>
- Bohn-Gettler, C. y McCrudden, M. (2022). Effects of Emotions, Topic Beliefs, and Task Instructions on the Processing and Memory for a Dual-position Text. *Discourse Processes*, 59(1-2), 52-75. <http://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1918965>
- Carver, C. y Scheier, M. (2011). Self-regulation of Action and Affect. En K. Vohs y R. Baumeister (eds.), *Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 3-21). Guilford Press.
- D'Mello, S., Lehman, B., Pekrun, R. y Graesser, A. (2014). Confusion Can Be Beneficial for Learning. *Learning and Instruction*, 29, 153-170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.003>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-68. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. y Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 4(7), 6-32.
- Garner, R., Gillingham, M. y White, C. (1989). Effects of "Seductive Details" on Macroprocessing and Microprocessing in Adults and Children. *Cognition and Instruction*, 6, 41-57.
- Goldman, S. y Pellegrino, J. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Graesser, A. (2006). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. En D. McNamara (ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 3-26). Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. (2015). Deeper Learning with Advances in Discourse Science and Technology. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 42-50. <https://doi.org/10.1177/2372732215600888>
- Graesser, A. y Lehman, B. (2011). Questions Drive Comprehension of Text and Multimedia. En M. McCrudden, J. Magliano y G. Schraw (eds.), *Text Relevance and Learning from Text* (pp. 53-74). Information Age Publishing.
- Graesser, A., Li, H. y Feng, S. (2015). Constructing Inferences in Naturalistic Reading Contexts. En E. O'Brien, A. Cook y R. Lorch (eds.), *Inferences During Reading* (pp. 94-121). Cambridge University Press.
- Graesser, A., Lu, S., Olde, B., Cooper-Pye, E. y Whitten, S. (2005). Question Asking and Eye Tracking During Cognitive Disequilibrium: Comprehending

- Illustrated Texts on Devices When the Devices Break Down. *Memory & Cognition*, 33(7), 1235-1247. <https://doi.org/10.3758/BF03193225>
- Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3). <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Just, M. y Carpenter, P. (1992). A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.1.122>
- Keefe, D. y McDaniel, M. (1993). The Time Course and Durability of Predictive Inferences. *Journal of Memory and Language*, 32(4), 446-463. <https://doi.org/10.1006/jmla.1993.1024>
- Kendeou, P. y O'Brien, E. (2018). Reading Comprehension Theories: A View from the Top Down. En M. Schober, D. Rapp y M. Britt (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Processes* (vol. 2) (pp. 7-21). Routledge.
- Kendeou, P., McMaster, K. y Christ, T. (2016). Reading Comprehension: Core Components and Processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69. <https://doi.org/10.1177/2372732215624707>
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-integration Model. *Psychological Review*, 95(2). <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, 49(4). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.294>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Lehman, B., D'Mello, S. y Graesser, A. (2012). Confusion and Complex Learning During Interactions with Computer Learning Environments. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.1.002>
- Lehman, S. y Schraw, G. (2002). Effects of Coherence and Relevance on Shallow and Deep Text Processing. *Journal of Educational Psychology*, 94(4). <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.738>
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Signos*, 34(49-50), 113-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>
- León, J. (2003). *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Pirámide.
- León, J. y Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J. León (ed.), *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender* (pp. 45-66). Pirámide.
- León, J., Solari, M., Olmos, R. y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42. <https://revistas.um.es/rie/article/view/115381>
- Linderholm, T. (2002). Predictive Inference Generation as a Function of Working Memory Capacity and Causal Text Constraints. *Discourse Processes*, 34(3), 259-280. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3403_2
- Linderholm, T. y van den Broek, P. (2002). The Effects of Reading Purpose and Working Memory Capacity on the Processing of Expository Text. *Journal of Educational Psychology*, 94(4). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.778>
- Linderholm, T., Cong, X. y Zhao, Q. (2008). Differences in Low and High Working-memory Capacity Readers' Cognitive and Metacognitive Processing Patterns as a Function of Reading for Different Purposes. *Reading Psychology*, 29(1), 61-85. <https://doi.org/10.1080/02702710701568587>
- Magliano, J., Trabasso, T. y Graesser, A. (1999). Strategic Processing During Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91(4). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.615>
- Maier, J. y Richter, T. (2013). Text Belief Consistency Effects in the Comprehension of Multiple Texts with Conflicting Information. *Cognition and Instruction*, 31, 151-75. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769997>
- Maier, J. y Richter, T. (2016). Effects of Text-belief Consistency and Reading Task on the Strategic Validation of Multiple Texts. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 479-497. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0270-9>
- Maier, J., Richter, T. y Britt, M. (2018). Cognitive Processes Underlying the Text-Belief Consistency Effect: An Eye-Movement Study. *Applied Cognitive Psychology*, 32(2), 171-185. <https://doi.org/10.1002/acp.3391>
- McCrudden, M. (2018). The Effect of Task Relevance Instructions on Memory for Text with Seductive Details. *Applied Cognitive Psychology*, 33(1), 31-37. <https://doi.org/10.1002/acp.3455>
- McCrudden, M. y Schraw, G. (2007). Relevance and Goal-focusing in Text Processing. *Educational Psychology*

- Review*, 19(2), 113-139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>
- McCrudden, M., Magliano, J. y Schraw, G. (2010). Exploring How Relevance Instructions Affect Personal Reading Intentions, Reading Goals and Text Processing: A Mixed Methods Study. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 229-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.12.001>
- McCrudden, M., Schraw, G. y Kambe, G. (2005). The Effect of Relevance Instructions on Reading Time and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(1). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.88>
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, 99(3). <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- McNamara, D. y Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. En B. Ross (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 297-384). Academic.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. y Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning from Text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43. https://doi.org/10.1207/s1532690xcil401_1
- Miyake, A. y Friedman, N. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Myers, J. y O'Brien, E. (1998). Accessing the Discourse Representation During Reading. *Discourse Processes*, 26(2-3), 131-157. <https://doi.org/10.1080/01638539809545042>
- O'Brien, E., Cook, A. y Lorch, R. (Eds.). (2015). *Inferences During Reading*. Cambridge University Press.
- Otero, J., León, J. y Graesser, A. (Eds.). (2002). *The Psychology of Science Text Comprehension*. Routledge.
- Ozgunor, S. y Guthrie, J. (2004). Interactions Among Elaborative Interrogation, Knowledge, and Interest in the Process of Constructing Knowledge from Text. *Journal of Educational Psychology*, 96(3). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.437>
- Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿aprendiendo a partir del texto? *Signos*, 38(58), 221-267. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200005>
- Parodi, G. (2011). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Signos*, 44(76), 145-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200004>
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Eudeba.
- Rapp, D., Hinze, S., Kohlhepp, K. y Ryskin, R. (2014). Reducing Reliance on Inaccurate Information. *Memory & Cognition*, 42(1), 11-26.
- Rouet, J., Britt, M. y Durik, A. (2017). RESOLV: Readers' Representation of Reading Contexts and Tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>
- Todaro, S., Millis, K. y Dandotkar, S. (2010). The Impact of Semantic and Causal Relatedness and Reading Skill on Standards of Coherence. *Discourse Processes*, 47(5), 421-446. <https://doi.org/10.1080/01638530903253825>
- Trabasso, T. y Magliano, J. (1996). Conscious Understanding During Comprehension. *Discourse Processes*, 21(3), 255-287. <https://doi.org/10.1080/01638539609544959>
- Van den Broek, P., Beker, K. y Oudega, M. (2015). Inference Generation in Text Comprehension: Automatic and Strategic Processes in the Construction of a Mental Representation. En E. O'Brien, A. Cook y R. Lorch (eds.), *Inferences During Reading* (pp. 94-121). Cambridge University Press.
- Van den Broek, P., Bohn-Gettler, C., Kendeou, P., Carlson, S. y White, M. (2011). When a Reader Meets a Text: The Role of Standards of Coherence in Reading Comprehension. En M. McCrudden, J. Magliano y G. Schraw (eds.), *Text Relevance and Learning from Text* (pp. 123-139). Information Age Publishing.
- Van den Broek, P., Lorch, R., Linderholm, T. y Gustafson, M. (2001). The Effects of Readers' Goals on Inference Generation and Memory for Texts. *Memory & Cognition*, 29(8), 1081-1087. <https://doi.org/10.3758/BF03206376>
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y. y Linderholm, T. (1999). The Landscape Model of Reading: Inferences and the Online Construction of a Memory Representation. En H. van Oostendorp y S. Goldman (eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp. 71-98). Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

Wilson, D. y Sperber, D. (2004). Relevance Theory. En L. Horn y G. Ward (eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 607-632). Blackwell.

Yeari, M., Oudega, M. y van den Broek, P. (2016). The Effect of Text Highlighting on Online Processing, Memory, and Comprehension of Central and Peripheral Information: Evidence from Eye-

movements. *Journal of Research in Reading*. DOI: 10.1111/1467-9817.12072

Zwaan, R. y Radvansky, G. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123(2). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.2.162>

El modelo de la transpodidáctica textual para el aprendizaje de lenguas y culturas. "Yuche y los ticunas"

The Textual-Transpodidactic Model for Learning Languages and Cultures. "Yuche and the Ticunas"

O modelo da transpodidáctica textual para a aprendizagem de línguas e culturas. "Yuche e os ticunas"

Pilar Couto-Cantero* 



Para citar este artículo

Couto-Cantero, P. (2023). El modelo de la transpodidáctica textual para el aprendizaje de lenguas y culturas. "Yuche y los ticunas". *Folios*, (58), 95-110. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16049>

Artículo recibido
28 • 01 • 2021

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

* Universidad da Coruña.
Correo electrónico: pilar.couto@udc.es

Resumen

La elaboración de este artículo de investigación se enmarca dentro del ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas en contextos educativos, desde una perspectiva global e integradora. El objetivo principal de este estudio consiste en demostrar que el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual resulta efectivo para desarrollar las competencias en comunicación lingüística de forma innovadora, lo cual constituye el aporte principal y original de este artículo. Para ello, se ha diseñado una propuesta empírica contextualizada en una zona geográfica y un nivel educativo concretos (5.º curso de Educación Formal Básica, en Colombia) estableciendo como marco metodológico la investigación-acción en las aulas. Asimismo, se tienen en cuenta cuatro pilares básicos: la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura, tomando como hilo conductor un cuento tradicional colombiano de la literatura oral, “Yuche y los ticunas”, y se proporciona el desarrollo completo de acuerdo con las cuatro fases del citado modelo. El resultado indica que este modelo es válido porque contribuye a facilitar un aprendizaje significativo, contextualizado e innovador. Además, se fomenta la escritura creativa, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo cognitivo. Así, al tratarse de un modelo relativamente novedoso, no hay mucho espacio para la discusión, pero sí se ofrecen referencias y reflexiones que confirman la validez de aquel.

Palabras clave

transpodidáctica textual; investigación-acción; educación; lenguaje; literatura; cultura; ticunas

Abstract

The elaboration of this article is framed within the field of teaching and learning languages and cultures in educational contexts, from a global and integrative perspective. The main objective of this study is to demonstrate that the theoretical-practical model of textual-transpodidactics is effective to develop competences in linguistic communication in an innovative way, which constitutes the main and original contribution of this article. For this, a contextualized empirical proposal has been designed in a specific geographical area and educational level (5th year of Basic Formal Education, in Colombia), establishing as a methodological framework the action-research in the classrooms. Likewise, four basic pillars are considered: education, language, literature and culture; taking as a common thread, a traditional Colombian tale of oral literature: “Yuche y los ticunas”. The complete example is provided in accordance with the four phases of the aforementioned model. Results show that this model is valid because it contributes to facilitating meaningful, contextualized, and innovative learning. In addition, creative writing, cooperative learning, and cognitive development are encouraged. As it is a relatively new model, there is not much room for discussion, but references and reflections are offered to confirm its validity.

Keywords

textual-transpodidactics; action-research; education; language; literature; culture; ticunas

Resumo

A elaboração deste artigo enquadra-se no campo do ensino e aprendizagem de línguas e culturas em contextos educativos, numa perspectiva global e integradora. O objetivo principal deste estudo é demonstrar que o modelo teórico-prático da transpodidáctica textual é eficaz para desenvolver competências em comunicação linguística de forma inovadora, o que constitui a principal e original contribuição deste artigo. Por tanto, foi elaborada uma proposta empírica contextualizada em uma área geográfica e nível educacional específicas (5º ano de Educação Formal Básica, na Colômbia), estabelecendo como referencial metodológico a pesquisa-ação em sala de aula. Da mesma forma, são levados em conta quatro pilares básicos: educação, língua, literatura e cultura, tendo como fio condutor um conto tradicional da literatura oral colombiana, “Yuche y los ticunas” e o desenvolvimento completo se dá de acordo com as quatro fases do modelo acima mencionado. O resultado indica que este modelo é válido porque contribui para facilitar uma aprendizagem significativa, contextualizada e inovadora. Além disso, a escrita criativa, a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento cognitivo são incentivados. Por se tratar de um modelo relativamente novo, não há muito espaço para discussão, mas são oferecidas referências e reflexões que confirmam sua validade.

Palavras-chave

transpodidáctica textual; ação de investigação; educação; linguagem; literatura; cultura; ticunas

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas tanto maternas como extranjeras es un tema siempre candente que se enmarca en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura y más concretamente dentro de la educación bilingüe-plurilingüe (en adelante EB). Si bien la EB en sí misma no constituye nada nuevo en el panorama educativo, el modo de abordar estos aprendizajes desde una perspectiva holística e integradora sí puede constituir un elemento innovador que facilite la adquisición de las competencias básicas, en general, y de la competencia en comunicación lingüística, en particular. El objetivo primordial de este artículo consiste en presentar un modo diferente de abordar y propiciar un acercamiento a las lenguas, culturas y tradiciones de forma novedosa y atractiva en una comunidad educativa concreta. Esta perspectiva innovadora combina una investigación-acción en las aulas de aprendizaje, centrada en cuatro pilares básicos (la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura), con el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual (Couto-Cantero, 2014), tras considerar que se ajusta perfectamente al diseño y la estructura elaborados. Para poder abordar y contextualizar la propuesta se ha tomado como base un breve cuento tradicional colombiano que ha subsistido en el tiempo a través de la literatura oral y que lleva por título: "Yuche y los ticunas". Desde el primer momento, el argumento de esta historia resulta muy atrayente para conectar los cuatro elementos anteriormente citados con la investigación-acción y con el modelo teórico de la transpodidáctica textual para fomentar así un aprendizaje significativo.

La pregunta de investigación de este estudio se puede articular del siguiente modo: ¿es posible interconectar la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura por medio de la investigación-acción en las aulas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas? Para responder a esta cuestión inicial conviene explicar que los propósitos generales no son otros que demostrar que, efectivamente, gracias a la combinación del marco teórico y el marco metodológico que aquí se presentan, se pueden aprender las

lenguas de forma motivadora y propiciar espacios de reflexión y discusión, siempre partiendo de un hilo conductor —en este caso es el citado cuento— situado en un contexto educativo concreto.

Solo con echar un vistazo a las aulas y conocer las percepciones tanto del alumnado como del profesorado en cuanto al abordaje de la enseñanza y aprendizaje de lenguas se confirma, por tanto, que existe una necesidad urgente de revisar el modelo operante en la actualidad. Ahí se encuentra el vacío existente en cuanto a nuevas propuestas e investigaciones, precisamente a las apunta la aportación original de este artículo. Su importancia para el campo objeto de estudio estriba, pues, en el modo innovador de abordar los aprendizajes, pues crea un espacio de investigación intercultural que debe ser aprovechado para propiciar la creación de un debate constructivo en el que surjan propuestas alternativas y soluciones para mejorar la calidad de la enseñanza.

A continuación, en los siguientes apartados se detallan los pormenores tanto del marco teórico como del marco metodológico, se ofrece un ejemplo concreto que sirve de modelo para facilitar la comprensión de las fases de la propuesta y, por último, se presentan la discusión y las conclusiones más relevantes.

El modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual

La base teórica de este estudio se asienta en el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual (Couto-Cantero, 2014), tras considerar que se ajusta perfectamente al diseño de la propuesta ofrecida en este artículo. De acuerdo con esta autora, la posibilidad de llevar un modelo teórico a la práctica real en las aulas para ser aplicado a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas para una sociedad plurilingüe y pluricultural explica su validez. Asimismo, este modelo se combina perfectamente con el marco metodológico de la investigación-acción en las aulas (Ferrance, 2000; Smith, 2001; Mills, 2011; Mertler, 2012) que ha sido elegido para la elaboración de esta

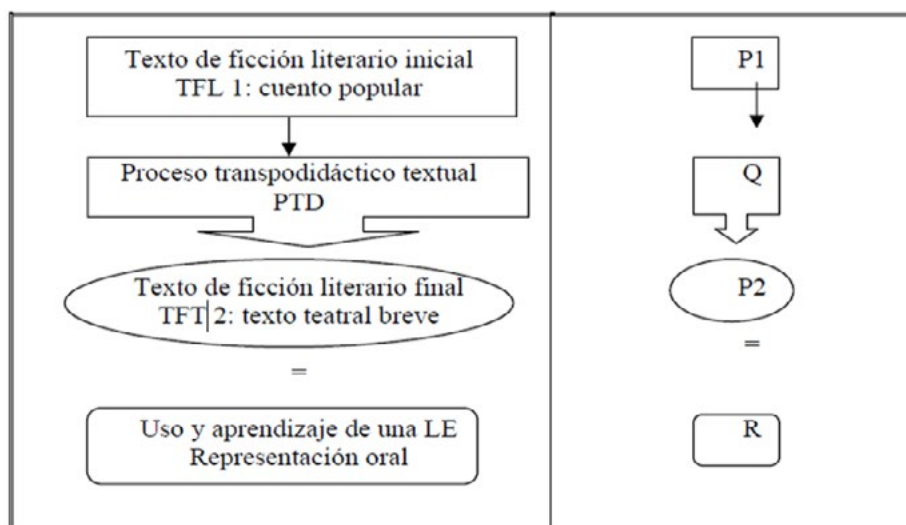
propuesta y del que se dará cuenta en el siguiente apartado.

En líneas generales, se puede resumir que este modelo fue diseñado para facilitar a la comunidad educativa un modo de procedimiento sistemático y útil que sirva de guía para implementar futuras actuaciones relacionadas con el tema objeto de estudio. El modelo de la transpodidáctica textual se vertebró alrededor de cuatro fases importantes. En primer lugar, se propone la transformación de un *texto de ficción inicial* (P 1), previamente estudiado, seleccionado y elegido, en otro *texto de ficción final* (P 2). Existe un paso intermedio y necesario entre los dos anteriores denominado *proceso transpodidáctico* (Q). Esta fase intermedia conecta los textos inicial y final, y está relacionada con todos los aspectos relativos al marco legislativo curricular y contextual en el que se quiere implementar el proceso. Por último, la cuarta fase constituye el resultado final de dicha transformación y tiene la finalidad de contribuir

a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y sus culturas (R).

Los términos generales de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y sus culturas abarcan tanto las lenguas maternas (también llamadas *iniciales*), como las lenguas extranjeras. Este artículo se centra concretamente en la lengua española, pero conviene aclarar que cualquier lengua puede ser utilizada durante este tipo de procesos. Incluso, también cabe la posibilidad de usar una lengua de partida (que podría ser cualquier lengua materna) y realizar el texto final en una lengua extranjera (inglés o cualquier otra). Todo ello dependerá del contexto, las necesidades y las posibilidades educativas del profesorado y del centro donde se implemente la propuesta en cuestión. A continuación, en la figura 1 se muestra un cuadro resumen para facilitar la rápida comprensión de las fases del proceso, de acuerdo con el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual al que se ha aludido.

Figura 1. Cuadro resumen del modelo transpodidáctico textual



Fuente: Couto-Cantero (2014, p. 110).

Las dos primeras fases desarrolladas en este modelo se centran fundamentalmente en la parte referida a la *investigación*. Habitualmente, por cuestiones de tiempo y experiencia propia, corren a cargo del docente que se ocupa tanto de la selección y elección del texto de ficción literario inicial (P 1)

como del proceso transpodidáctico textual (Q). Por tanto, una vez elegido el texto, el docente se ocupará de adaptarlo al marco curricular, competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc., de la etapa educativa a la que vaya dirigido. Esto no quiere decir que, en un momento dado, el alumnado

(dependiendo del nivel educativo) no pueda ser capaz de intervenir también desde el principio en estas dos primeras fases.

Por su parte, las dos últimas fases de elaboración del texto de ficción literario final (P 2) y de la puesta en escena y representación (R) están claramente concentradas en el alumnado, elemento indiscutible y central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, corresponden puramente a la parte que engloba la *acción* en las aulas.

Marco metodológico

Esta propuesta se aborda desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción en las aulas de aprendizaje. A continuación, se ofrece un breve resumen de la trayectoria histórica de dicha perspectiva. El primero en acuñar el término y hablar de *investigación-acción* a mediados de la década de 1940 fue K. Lewin. El modelo de Lewin (1946) fue formulado como consecuencia de su propio interés por dirigir la investigación con la finalidad de poder actuar para resolver problemas sociales. Más adelante, uno de los pioneros en utilizar la investigación-acción en temas concretos relacionados directamente con la educación fue S. Corey durante los años cincuenta en Estados Unidos. De acuerdo con Corey (1954), la aplicación de un método científico en ambientes educativos podría llevar a cabo un cambio muy positivo debido al hecho de que el educador se convierte al mismo tiempo en el agente que realiza la investigación y que aplica los resultados obtenidos tras ella.

En el Reino Unido, entre los años setenta y ochenta, L. Stenhouse (1985) y J. Elliot (1991) abanderaron el movimiento que ponía en el mismo nivel al profesor y al investigador (*teacher-as-researcher*). De este modo, los educadores comenzaron a cuestionarse seriamente la aplicabilidad de las metodologías y diseños de investigación científicos para resolver problemas educativos reales en las aulas de aprendizaje. A partir de la década de 1980 y a lo largo de los noventa, el movimiento de investigación-acción en la educación se fue extendiendo gracias a las investigaciones y publicaciones de J. Whitehead

(1980, 1983) y J. McNiff (1995). Otros, como Oliver (1980), argumentaban que la investigación-acción se había ido promocionando como una alternativa diferente a la típica formación permanente del profesorado en activo. Su mayor beneficio consiste en que fomenta un proceso continuo de desarrollo profesional en un ambiente en el que el profesorado no solo plantea sus preguntas de investigación, sino que también tiene la oportunidad de evaluar y valorar sus propios resultados. Años más tarde, McNiff (2002) continuó con esta línea de investigación y trató de potenciar la investigación-acción tanto en contextos formales como no formales, al considerar que lo más importante para el educador es intentar mejorar su trabajo y desarrollo profesional desde el punto de vista del propio aprendizaje de su educando.

Desde Australia, Kemmis y McTaggart (1988), y años más tarde Masters (1995) con todo su equipo de investigadores, profundizaron en la consideración de la investigación-acción como un proceso que implica reformas educativas desde la colectividad, mas no como un proceso de cambios en las prácticas individuales de forma aislada. Por último, en esa misma línea de investigaciones se pronunciaron Wallace (1998) y concretamente Mertler (2013). Este último propuso lo que denominó *classroom-based action research*. Considera la investigación-acción como un proceso cíclico desarrollado en cuatro fases: 1) planificación, 2) acción sobre el plan, 3) desarrollo del plan de acción para ciclos futuros y 4) reflexión sobre el proceso. También realiza una interesante reflexión sobre si el profesor es o no la persona que mejor sabe si las cosas funcionan adecuadamente en el aula con sus estudiantes:

The best way to know if something will work with your students or in your classroom is to try it out, collect and analyze data to assess its effectiveness, and then make a decision about your next steps based on your direct experience. I often ask educators the following somewhat-rhetorical question: Why would you want to try to answer *your* questions or solve *your* problems about *your* students and *your* teaching by using *someone else's* methods, data, and results? (Mertler, 2013, p. 39)

Para finalizar, estudios como los de Clauset *et al.* (2008) y Burns (2010) incidieron notablemente en la definición de la metodología de la investigación-acción. Posteriormente, Pérez-van-Leenden (2019) los caracterizó como “una estrategia transformadora de la práctica docente tanto en el ámbito escolar como en el contexto universitario” (p. 188). Con una firme base en todas estas consideraciones metodológicas y entendiendo que se debe dar paso a una docencia y formación del profesorado en la que los discentes sean los agentes activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, la *investigación* abre el camino a la *acción*. Esta acción toma fuerza, por tanto, para propiciar un cambio que ayude a resolver el problema inicial que suscitó la pregunta de investigación. En este caso concreto, la elaboración de la propuesta de un nuevo texto de ficción

literario final que previamente ha pasado por un proceso transpodidáctico textual. El docente actúa como guía durante el proceso y propone alternativas basadas en la programación anual, los bloques temáticos, los contenidos, los estándares de aprendizaje, etc., siempre dentro del marco contextual en el que se sitúa la intervención didáctica en cuestión.

El resultado final concluye siempre con unos resultados positivos en los que los participantes afirman, por medio de los instrumentos de evaluación, estar mucho más motivados, además de indicar que aprenden más y mejor. También consideran que les resulta más fácil fijar los conceptos y contenidos; en definitiva, se realiza un aprendizaje significativo y de calidad. A continuación, mostramos en la tabla 1 un cuadro ilustrativo en el que se han hecho confluir las coordenadas del marco teórico y metodológico.

Tabla 1. Coordenadas del marco teórico y del marco metodológico

Modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual				Proceso cíclico de investigación-acción	Marco teórico
Marco metodológico	Investigación-acción en el aula	Investigación	Docente	1. Planificación	1. Selección y elección del texto de ficción literario inicial (p 1)
				2. Acción sobre el plan	2. Proceso transpodidáctico textual (q)
		Acción	Discente	3. Desarrollo del plan de acción	3. Elaboración del texto de ficción literario final (p 2)
				4. Reflexión sobre el proceso	4. Puesta en escena y representación teatral (r)

Fuente: elaboración propia.

“Yuche y los ticunas”. Desarrollo y resultados

En este apartado se presentan, paso a paso, las cuatro fases por las que transcurre el proceso transpodidáctico-textual objeto de este estudio —que tiene en cuenta todos los elementos incluidos y desarrollados en los apartados anteriores—. Para cumplir este objetivo, se facilita un ejemplo concreto cuya base central es un cuento tradicional colombiano que lleva por título: “Yuche y los ticunas”. Asimismo, por medio de los cuatro grupos de trabajo que se han diseñado (tabla 2) para realizar las tareas están presentes en todo momento los cuatro pilares

mencionados: la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura —que, sin duda, constituyen la base de una educación completa y equilibrada—. Por último, conviene subrayar que las cuatro fases por las que transcurre el modelo de la transpodidáctica textual coinciden con las cuatro fases sobre las que se sustenta el proceso cíclico de investigación-acción, tal y como se observaba en la figura 2.

Planificación. Selección y elección del texto de ficción literario inicial (p 1)

Para la selección del texto inicial se realizó una búsqueda entre distintas fuentes documentales

prestando especial atención a las posibilidades que hoy en día ofrecen las nuevas tecnologías y los recursos en la *web*, puesto que estos ya forman parte de las competencias digitales que todo ciudadano del siglo XXI debería desarrollar en mayor o menor medida. Después de realizar una búsqueda pormenorizada sobre posibles textos de ficción apropiados para iniciar esta propuesta concreta, decidimos acotar nuestra selección dentro de una biblioteca virtual de tradición oral¹ en la que se facilitan todo tipo de cuentos tradicionales y populares divididos, primero, por continentes y, después, por países. Así, seleccionamos "América" y posteriormente "Colombia" para encontrar el texto que reproducimos a continuación y que constituye la base de este estudio.

De un modo parecido a los libros del Génesis de nuestra tradición occidental, en los que se describe también de una forma popular el origen y la creación del mundo, este cuento tradicional colombiano, que lleva por título "Yuche y los ticunas", narra de forma muy sencilla el nacimiento del pueblo ticuna y el modo en que este pobló las tierras de la selva amazónica.

Yuche y los ticunas

Yuche vivía desde siempre, solo en el mundo. En compañía de las perdices, los paujiles, los monos y los grillos había visto envejecer la tierra. A través de ellos se daba cuenta de que el mundo vivía y que la vida era tiempo y el tiempo... muerte.

No existía en la tierra sitio más bello que aquel donde Yuche vivía: era una pequeña choza en un claro de la selva y muy cerca de un arroyo enmarcado en playas de arena fina. Todo era tibio allí; ni el calor ni la lluvia entorpecían la placidez de aquel lugar.

Dicen que nadie ha visto el sitio, pero todos los ticunas esperan ir allí algún día.

Una vez Yuche fue a bañarse al arroyo, como de costumbre. Llegó a la orilla y se fue introduciendo

en el agua hasta que estuvo casi enteramente sumergido. Al lavarse la cara se inclinó hacia adelante mirándose en el espejo del agua y por primera vez notó que había envejecido.

El verse viejo le entristeció profundamente.

- Estoy ya viejo... y solo. ¡Oh!, si muero, la tierra quedará más sola todavía.

Apesadumbrado, despaciosamente emprendió el regreso a su choza. El susurro de la selva y el canto de las aves lo embargaban ahora de infinita melancolía.

Yendo en el camino sintió un dolor en la rodilla, como si lo hubiera picado algún insecto; no pudo darse cuenta, pero pensó que había podido ser una avispa. Comenzó a sentir que un pesado sopor lo invadía.

— Es raro cómo me siento. Me acostaré tan pronto llegue.

Siguió caminando con dificultad y al llegar a su choza se recostó, quedando dormido... Tuvo un largo sueño. Soñó que mientras más soñaba, más envejecía y más débil se ponía y que de su cuerpo agónico salían otros seres.

Despertó muy tarde, al otro día. Quiso levantarse, pero el dolor se lo impidió. Entonces, se miró la inflamada rodilla y notó que la piel se había vuelto transparente. Le pareció que algo en su interior se movía. Al acercarse más los ojos vio con sorpresa que, allá en el fondo, dos minúsculos seres trabajaban; se puso a observarlos.

Las figurillas eran un hombre y una mujer: el hombre templaba un arco y la mujer tejía un chinchorro. Intrigado, Yuche les preguntó:

— ¿Quiénes son ustedes? ¿Cómo llegaron ahí?

Los seres levantaron la cabeza, lo miraron, pero no respondieron y siguieron trabajando.

Al no obtener respuesta, hizo un máximo esfuerzo para ponerse de pie, pero cayó sobre la tierra. Al golpearse, la rodilla se reventó y de ella salieron

¹ Un cuento tradicional (Biblioteca Virtual de Tradición Oral, s. f.).

los pequeños seres que empezaron a crecer rápidamente, mientras él moría.

Cuando terminaron de crecer, Yuche murió.

Los primeros ticunas se quedaron por algún tiempo allí, donde tuvieron varios hijos; pero más tarde se marcharon porque querían conocer más tierras y se perdieron.

Muchos ticunas han buscado aquel lugar, pero ninguno lo ha encontrado. (Biblioteca Virtual de Tradición Oral, s. f.)

Además del texto en cuestión, que contiene muchos elementos que podrían relacionarse con la corriente literaria del realismo mágico², también se aporta como objeto de estudio complementario un documental dirigido por Gustavo de la Hoz (2009) titulado: *Mangutangu Aru Ngoechiga: El origen del pueblo tikuna*. Este documental fue producido por la Corporación Horizontes Colombianos, tiene una duración de aproximadamente una hora, está basado en la tradición oral tikuna y fue realizado con la etnia tikuna de Nazareth (Amazonas). Su elección no fue casual. Este documental ha sido galardonado con varios premios: Premio TIC 2008 del Ministerio de Cultura de Colombia y Best Prime Opera The Big Apple Latin Film Awards New York City, 2009; también Selección Oficial: Premio Anaconda, La Paz-Bolivia, 2009, y VI Festival Internacional de Cine de los Derechos Humanos Suere-Bolivia 2010. Contó con el apoyo de la institución universitaria Politécnico Gran colombiano. Dada la larga duración del documental, se optó por realizar un recorte³ de un minuto y medio de duración en el que se refleja el momento climático que coincide con el del cuento anteriormente citado y también se incorpora ese mismo momento en la figura 2, que sigue a continuación:

2 Sobre este tema se podría profundizar en niveles educativos superiores.

3 Recorte del documental con el momento climático (1:38'). <https://vib.by/v/Xyd5xlbms>

Figura 2. Captura del momento climático



Fuente: Hoz (2009).

Una vez hecha la selección y posterior elección del TFL 1 que, como ya se ha indicado en el apartado anterior, corresponde a la parte más pura de la investigación y se desarrolla en su mayor parte por el docente, se da paso a la descripción del proceso transpodidáctico textual. Por supuesto, no sin antes indicar que los discentes podrían perfectamente formar parte también de la búsqueda y el acopio de información necesarios en esta parte del proceso. Todo ello dependerá del nivel educativo, del número de estudiantes, del tiempo disponible, de la finalidad a la que vaya dirigida la propuesta, etc.

Acción sobre el plan. Proceso transpodidáctico textual (q)

El proceso transpodidáctico textual comienza cuando se inicia el camino de transformación del texto inicial adaptándolo al marco legislativo vigente que corresponda para poder dar paso a la elaboración del texto final y su posterior representación. Es importante recordar que siempre se debe tener en cuenta la etapa educativa a la que irá dirigida la intervención didáctica desde el momento inicial de la selección-elección textual. Por ello, pongamos como ejemplo que esta propuesta se plantea para un nivel de educación formal básica de 5.º (entre 10 y 11 años) y tiene en cuenta los objetivos y contenidos específicos para este periodo de tiempo de acuerdo con la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación dentro del sistema educativo colombiano.

Con respecto a la adquisición de competencias, conviene indicar en cuáles se ha incidido especialmente para contribuir al desarrollo e implementación de esta propuesta: la competencia en comunicación lingüística, la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística y la competencia para aprender a aprender. Así pues, se parte de una supuesta clase homogénea⁴ en un centro educativo cualquiera en la que hay alrededor de una veintena de estudiantes aproximadamente. De los quince objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, de acuerdo con el artículo 21 de la citada ley, se seleccionan concretamente estos dos, el c) y el d):

c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética. (Ley 115 de 1994, art. 21)

Para dar cuenta de los contenidos y poder incorporarlos, se ha consultado el Portal Educativo de Colombia, en el cual se reflejan los: "Contenidos para básica primaria del nivel de grado 5.º para el área de Lenguaje". Se selecciona concretamente el

⁴ En el caso de tener alumnado con necesidades educativas especiales o de tener que prestar especial atención a la diversidad en el aula, se remite al gabinete de orientación y a los especialistas oportunos para elaborar un plan alternativo y complementario al inicial.

derecho básico de aprendizaje n.º 10, específicamente el que corresponde a la "comparación de textos narrativos, líricos y dramáticos". Dentro de estos recursos digitales también está disponible la guía del docente, una introducción, los objetivos, el desarrollo, un resumen, una tarea y una última pestaña con actividades listas para imprimir. Llegados a este punto, conviene indicar que, debido a la falta de espacio y a las limitaciones de este artículo, la comparación se restringe únicamente a los textos narrativos y dramáticos, y se dejan para otra ocasión los no menos interesantes textos líricos.

Precisamente, con respecto a las tareas y actividades a desarrollar para estructurar este proceso de aprendizaje de acuerdo con los cuatro pilares básicos, se propone establecer cuatro grupos de trabajo formados por cinco alumnos, de modo que cada grupo esté centrado en uno de estos aspectos. La dinámica del trabajo grupal se puede plantear bajo dos modalidades: 1) cada grupo trabaja en uno de estos aspectos concretos y luego se realiza una puesta en común con toda la clase para extraer conclusiones y ofrecer el resultado final; 2) los cuatro grupos irán rotando por cada uno de estos aspectos hasta completarlos todos, de modo que, al finalizar todas las tareas, se obtendrían cuatro resultados finales. La elección de una u otra modalidad dependerá del tiempo disponible, cronograma, planificación curricular del curso y todos aquellos factores e imprevistos a tener en cuenta habitualmente en un centro escolar. Para una mejor comprensión de estas ideas, se facilita a continuación en la tabla 2 un cuadro resumen en el cual se aporta un ejemplo de la modalidad 1 con algunas posibles tareas diseñadas para esta opción.

Tabla 2. Cuadro resumen de la modalidad 1

Modalidad 1. Grupos de trabajo			
Puesta en común. Todos los grupos			
TFL 1	Grupo cultura	TFL 1	Grupo lenguaje
	Tareas: • Investigar sobre la cultura ticuna. • Ver el documental referenciado. • Hacer un dibujo sobre la temática del cuento. • Extraer conclusiones.		Tareas: • Listar sustantivos y adjetivos. • Buscar las preposiciones en el cuento. • Escribir un resumen del cuento. • Extraer conclusiones.
TFL 1	Grupo literatura	TFT 2	Grupo educación
	Tareas: • Leer y analizar la estructura del cuento: inicio, nudo y desenlace. • Indicar los personajes del cuento. • Localizar el tiempo y el lugar. • Extraer conclusiones.		Tareas: • Decidir el tipo de texto dramático: tragedia, comedia o drama. • Proponer los personajes del TFT 2. • Realizar las tres escenas. • Extraer conclusiones.
Puesta en común. Todos los grupos			
• Planificar el espacio y los elementos teatrales: escenografía, utilería, vestuario, maquillaje, música e iluminación. • Distribución de los personajes y asignación de papeles. • Representación teatral.			

Fuente: elaboración propia.

Conviene aclarar que las tareas propuestas, que solo son un ejemplo de las muchas posibilidades existentes, se englobarían en la totalidad del proyecto. Por ejemplo, en el Grupo lenguaje se intentaría utilizar estrategias que permitan establecer relaciones entre la lista de términos para explorar su pertinencia en el texto seleccionado y poder compararlos con otros posibles textos.

De acuerdo con la modalidad anteriormente elegida, como ejemplo se procede ahora a mostrar la distribución de las actividades y tareas asignadas a cada uno teniendo en cuenta tanto el espacio físico en las aulas, como el tiempo y la planificación curricular. Para ello, se pone a disposición en la tabla 3 una posibilidad de entre las muchas existentes que

sirve de guía para ser adaptada a las necesidades de cada docente.

Se distribuyen las tareas en seis sesiones de cincuenta minutos cada una. Las cinco primeras sesiones se llevan a cabo en las aulas de aprendizaje y todas ellas están divididas a su vez en tres momentos: bienvenida (*warming up* de duración breve), actividades principales (*main phase* de larga duración) y despedida (*calming down* de duración breve). La última sesión tiene lugar en el salón de actos del centro educativo, reservado previamente para la ocasión. A continuación, por motivos de espacio, en la tabla 3 se ofrecen únicamente ejemplos de tres de las sesiones, concretamente la 1, la 3 y la 6 respectivamente.

Tabla 3. Plan de trabajo y ejemplo de las sesiones 1, 3 y 6

Sesión 1	Tiempo (50')
Bienvenida. Todos. Escribo un proverbio típico en la pizarra. Presentación. Distribución de los grupos y asignación de tareas.	5 10
Actividades principales. Trabajo en grupo. Supervisión del profesor. Grupo cultura. Investigar sobre la cultura ticuna.	25
Grupo literatura. Leer y analizar la estructura del cuento: inicio, nudo y desenlace.	25
Grupo lenguaje. Listar los sustantivos y adjetivos del cuento.	25
Grupo educación. Decidir el tipo de texto dramático: tragedia, comedia o drama.	25
Despedida. Todos. Tormenta de ideas para comprobar la comprensión de las tareas asignadas.	10

Sesión 3	Tiempo (50')
Bienvenida. Todos. Pedimos un deseo para Yuche y lo echamos en el pozo de los deseos (se improvisa un objeto que sirva de pozo).	5
Actividades principales. Trabajo en grupo. Supervisión del profesor. Grupo cultura. Hacer un dibujo sobre la temática del cuento.	30
Grupo literatura. Localizar el tiempo y el lugar. Debate.	30
Grupo lenguaje. Escribir un resumen del cuento. Lectura y discusión.	30
Grupo educación. Realizar las tres escenas.	30
Despedida. Todos. Puesta en común. Discusión. Propuestas de mejora.	15

Sesión 6	Tiempo (50')
Bienvenida. Todos. Presentación del TFT 2.	5
Actividad principal. Todos. Representación de la obra en el salón de actos del centro escolar.	40
Despedida. Agradecimientos y despedida.	5

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la metodología empleada durante la implementación del proceso transpodidáctico textual que nos ocupa en este apartado, quedan claramente evidenciados la existencia de un aprendizaje activo, el trabajo en equipo y colaborativo, y el fomento de la creatividad. En todos estos conceptos destaca el alumno(a) como un elemento central y participante activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando que este sea significativo. El docente actúa como guía, mediador o facilitador y participa también activamente desde el comienzo hasta el final del proceso.

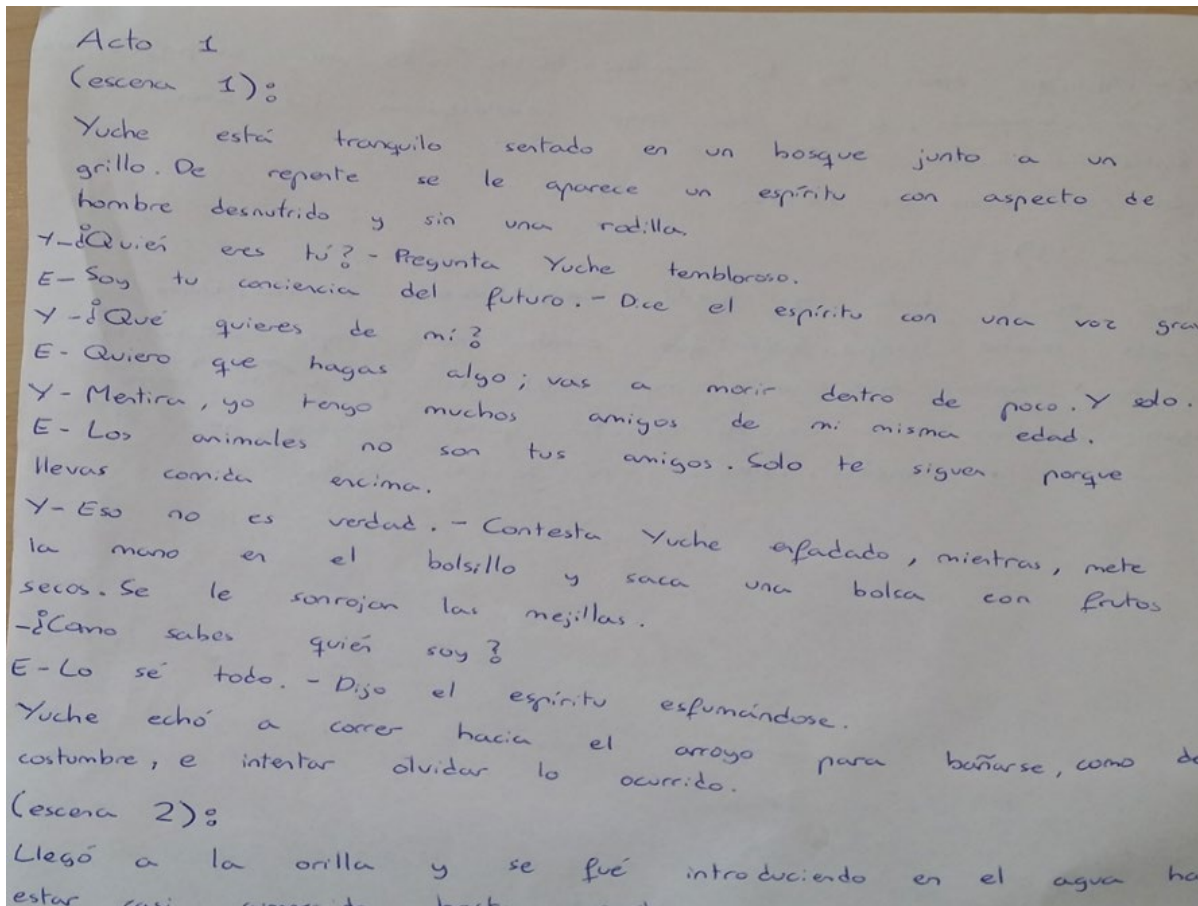
Con respecto a la evaluación se presentan muchas posibilidades, desde la realización de rúbricas para valorar la adquisición de los contenidos, hasta pruebas orales, escritas o test de conocimiento, etc. Pero la evaluación más importante en este tipo de propuestas es la propia representación final del producto elaborado por el alumnado y todo el aprendizaje realizado durante su elaboración. Se considera, por tanto, una evaluación sumativa y continua que se aprecia ya en el transcurso del proceso y se refleja también en el momento final de la representación.

Desarrollo del plan de acción. Texto de ficción literario final (p 2)

Como consecuencia de la aplicación de las indicaciones de los apartados anteriores, procede a continuación incluir algún ejemplo del resultado de la implementación del proceso transpodidáctico

textual que, tal y como se ha indicado, constituye en sí mismo un instrumento de evaluación. En la figura 3 se ofrece un ejemplo de los resultados obtenidos. Se trata del acto 1, escena 1, de la representación teatral que lleva por título: “Yuche y su espíritu”.

Figura 3. Ejemplo de T_{FT} 2. “Yuche y su espíritu”



Fuente: estudiante voluntario.

Esta estudiante voluntaria creó su propia interpretación del cuento tradicional convirtiéndolo en una obra de teatro. Como se puede observar, se crea un personaje no existente en el cuento original que es, ni más ni menos, “su propio espíritu”, una especie de conciencia o ente omnisciente que todo lo sabe y que discute con el protagonista. Por lo tanto, con un ejemplo tan sencillo como este, no solo se observa el fomento del aprendizaje de la lengua y la cultura objeto de estudio, sino que es fácil entrever

el gran potencial que esta propuesta innovadora proporciona.

También conviene detenerse a determinar en qué medida intervienen otros elementos tan interesantes para un proceso educativo como pueden ser la escritura creativa, el uso de diversos géneros literarios, el uso de las convenciones lingüísticas de ortografía, la puntuación, las reglas de la semántica, etc. En todas las sesiones se incluye un apartado de despedida y es ahí precisamente cuando se propicia el espacio

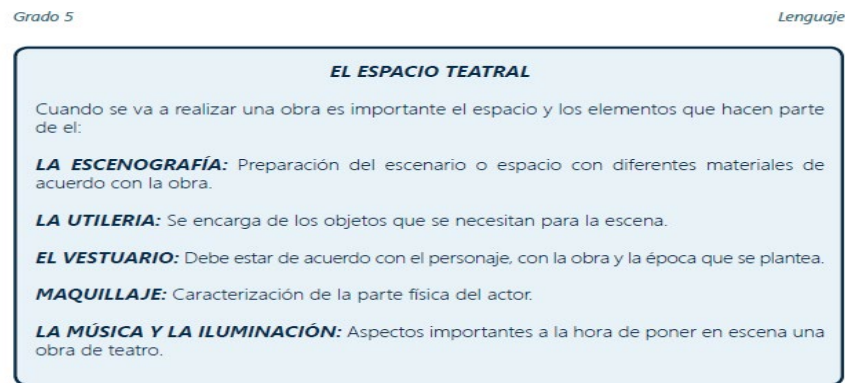
necesario para proponer una puesta en común y posterior discusión que aborde todos los aspectos mencionados anteriormente y los ponga en relación con el texto analizado y con cuestiones relacionadas con el aprendizaje de lenguas, con la literatura y sus géneros literarios, con la interculturalidad y con la intertextualidad.

Reflexión sobre el proceso. Puesta en escena y representación teatral (R)

Las sesiones cinco y seis de esta propuesta se dedican a la puesta en escena y posterior representación

teatral. La actividad tres, "Vamos al teatro infantil", de la unidad 4, del grado 5.º, dedicada al lenguaje, titulada "Comparación de textos narrativos, líricos y dramáticos" (Portal Educativo de Colombia, 23 de junio del 2017, pp. 9-16) —a la que ya se ha aludido anteriormente—, ha servido como fuente de inspiración para llevar a cabo la puesta en escena de acuerdo con los conocimientos y el nivel que corresponde al alumnado. Véase como ejemplo, en la figura 4, una captura relacionada con los elementos del espacio teatral de acuerdo con la citada unidad.

Figura 4. Captura de los elementos del espacio teatral



Fuente: Portal Educativo de Colombia (23 de junio del 2017).

En esta fase, además de los ensayos, utilería, vestuario, etc., para la puesta en escena, convendría aclarar ciertos conceptos básicos de terminología teatral, así como tener en cuenta aspectos relacionados con la dramatización. Se promocionan también las destrezas orales y productivas, por lo que se fomenta el uso de la lengua oral con todos sus matices. Por ello, parece conveniente proponer previamente ejercicios de respiración y juegos con la voz. Con respecto al reparto de los personajes, es fundamental que todos los miembros del grupo participen; cada uno lo hará de un modo u otro siempre atendiendo a sus necesidades y rasgos de carácter⁵. Como recurso para los más tímidos o los menos motivados, es interesante apuntar que,

⁵ Para ampliar información y profundizar en este apartado véase Couto-Cantero (2014, pp. 122-123).

además de los personajes individuales, existen los personajes colectivos —que pueden admitir un gran número de participantes—. Otra opción interesante consiste en incluir entre escena y escena el número de narradores que fuese necesario. Pero lo verdaderamente importante es que todos participen dentro o fuera del escenario y sientan que forman parte de un proyecto común y de una comunidad.

Puesto que el enunciado de este apartado se titula "Reflexión sobre el proceso", de nuevo, al final de la última sesión, se plantea un espacio para la puesta en común y discusión con el objeto de buscar justificaciones por medio de preguntas y respuestas al alumnado participante. La intención es explorar los espacios narrativos frente al espacio dramático o la interculturalidad frente a la crítica cultural; incluso la introducción de otros posibles textos de ficción

literarios finales relacionados con la competencia digital, por ejemplo.

Discusión y conclusiones

En este apartado se refrendan los resultados obtenidos puesto que dan respuesta a los objetivos iniciales trazados en esta investigación. El enfoque conceptual, el marco teórico y los planteamientos metodológicos dan respuesta a la pregunta de investigación que constituía la base de este estudio y que se proyectó al inicio de este artículo: ¿es posible interconectar la educación, el lenguaje, la literatura y la cultura por medio de la investigación-acción en las aulas de aprendizaje de lenguas? La respuesta es afirmativa tras argumentar, sin lugar a dudas, que no solo es posible sino también deseable. Por su parte, se ha dado cuenta de los cuatro términos (cultura, lenguaje, literatura y educación), que constituyen los cuatro pilares necesarios para la formación de los futuros hombres y mujeres del mañana, y conforman además una base sólida y necesaria para crear una sociedad competente, desarrollada y equilibrada, capaz de resolver cualquier situación o conflicto con una actitud positiva.

En este mismo apartado se han recogido las conclusiones más importantes que constituyen, pues, nuestra contribución al tema abordado. El tiempo y los investigadores interesados en esta línea de investigación confirmarán si el modelo planteado en este artículo además de original es pertinente, causa impacto y supone una innovación en el campo objeto de estudio.

Para el desarrollo de este artículo se ha seguido el marco metodológico de la investigación-acción y, de acuerdo con el modelo teórico práctico de la transpodidáctica-textual, se propuso un ejemplo concreto que parte de un cuento de la tradición oral colombiana. En esta intervención pedagógica innovadora, los aprendices forman parte activa del proceso al colaborar en grupos y resolver actividades, tareas y problemas de modo que se fortalezca el aprendizaje significativo. Por tanto, el trabajo en equipo, el aprendizaje significativo, la potenciación de la motivación, la mejor asimilación de los con-

tenidos, la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la creatividad, etc., son solo algunos de los resultados positivos a los que se puede aludir con este tipo de intervenciones pedagógicas e innovadoras.

Con respecto a posibles inconsistencias, solo la puesta en marcha de intervenciones como la que se propone en este artículo servirán para dar cuenta de ellas y poder mejorar el modelo propuesto en el futuro. Tampoco es posible, al menos en este momento, realizar valoraciones ni comparaciones con lo que otros investigadores hayan podido presentar al respecto, puesto que este modelo es relativamente joven y todavía se está poniendo en marcha en la actualidad. En todo caso, poco a poco han aparecido investigaciones en este sentido (Fernández, 2015; Leira, 2016; Couto-Cantero y Leira, 2017; Casanova, 2018; Fraga, 2021; Meléndez-Luces, 2021; Meléndez-Luces y Couto-Cantero, 2021).

Con respecto al valor de esta contribución al campo objeto de estudio, se confirma la originalidad del modelo teórico-práctico propuesto, que, además, supone una innovación en cuanto a la perspectiva o enfoque en la enseñanza y aprendizaje de lenguas que no se había verificado de este modo hasta la fecha. Si a todo lo citado anteriormente se le añade una perspectiva holística —en la que existe la posibilidad de incluir términos como la interculturalidad, el plurilingüismo, la transversalidad temática, la educación inclusiva o la interdisciplinariedad, por ejemplo—, se puede afirmar que se obtendrían incluso mayores beneficios. Dejamos aquí apuntadas estas consideraciones con el ánimo de que sean discutidas en futuras investigaciones.

Como no puede ser de otro modo, este artículo es limitado espacialmente y, por ende, el estudio que aquí se presenta también. Se parte, por tanto, de un caso particular concreto en un nivel educativo concreto como ejemplo puntual para materializar y facilitar la comprensión del modelo teórico-práctico propuesto que, sin embargo, es universal. Se podría potenciar, por tanto, una lectura intertextual, multimodal e incluso la interdisciplinariedad (tal

y como se indicaba anteriormente) para estimular la motivación y la discusión durante el trabajo de construcción del texto final. Asimismo, resultaría muy conveniente consolidar el fortalecimiento de las habilidades de lecto-escritura y su articulación con el ámbito de la multimodalidad. De este modo, se atiende a la diversidad de intereses del alumnado participante y se facilita la posibilidad de construir alternativas textuales colectivas a la vez que se fomenta la escritura creativa frente al texto original.

Por último, y con respecto a la proyección y continuidad de este trabajo, parece indiscutible afirmar que, tras partir de este ejemplo se podrían implementar tantas propuestas como ideas y educadores quieran intentarlo. Por tanto, la propuesta es claramente transferible a otros entornos y niveles educativos. Todos aquellos aspectos que puedan suscitar interés para el campo educativo dentro del área de conocimiento y siempre de acuerdo con la población destinataria a la que va dirigido el proceso de enseñanza-aprendizaje serán bienvenidos. Finalizo este artículo afirmando que las posibilidades permanecen siempre abiertas y son infinitas, e invito a sus lectores a que conviertan, dentro de sus entornos educativos, esta *ficción-investigación* en una *realidad-acción*.

Referencias

- Biblioteca Virtual de Tradición Oral. (Sin fecha). "Yuche y los ticunas". <https://www.uncuentotradicional.com.ar/yuche-y-los-ticunas>
- Burns, A. (2010). Action Research: What's in It for Teachers and Institutions? *International House Journal of Education and Development*, 29, 3-6.
- Casanova, A. (2018). English Language in the Classroom: A Text Dramatization Experience in Galicia. *Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 5, 52-69. <https://doi.org/10.17979/digilec.2018.5.0.4988>
- Clauset, K., Lick, D. y Murphy, C. (2008). *Schoolwide Action Research for Professional Learning Communities: Improving Student Learning through the Whole-faculty Study Groups Approach*. Corwin.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. DO: 41 214. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Corey, S. (1954). Action Research in Education. *The Journal of Educational Research*, 47(5), 375-380. <https://bit.ly/3bSANmp>
- Couto-Cantero, P. (2014). Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 105-129. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46836
- Couto-Cantero, P. y Leira, D. (2017). Estudio comparativo-textual sobre la figura del Coco: "The Boogeyman" (S. King, 1973), "Damnable" (I. Evans-Amoah, 2013). *Illuminazioni*, 40, 43-82. <https://bit.ly/3BUsrW9>
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3.ª ed.). Morata.
- Fernández, J. (2015). Análisis narratológico-semiótico y filmico de "Casa tomada" (J. Cortázar, 1946; L. Presa 2006). Estudio comparativo textual y aplicación didáctica. En S. Bouso, P. Couto-Cantero, R. Núñez y J. Paz (eds.), *La pantalla ficticia. Literatura y tecnologías de la comunicación* (pp. 497-538). Sial Pigmalión.
- Ferrance, E. (2000). Action Research. En *Themes in Education* (series). Brown University; Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Fraga, N. (2021). "Peter and the Fox": una propuesta interdisciplinar basada en el modelo de la transpodidáctica textual. En R. Chao-Fernández, F. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders y R. Álvarez (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (pp. 175-179). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>
- Hoz, G. de. (Dir.). (2009). *Mangutangu Aru Ngoechiga. El origen del pueblo Tikuna* [documental]. Corporación Horizontes Colombianos. <https://www.youtube.com/watch?v=cN-SG6nASLQ>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Leira, D. (2016). El patrimonio inmaterial para el fomento de la interculturalidad en las aulas de aprendizaje: el Coco. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 16, 157-174. <https://bit.ly/3o8whpJ>
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Masters, J. (1995). The History of Action Research. En Hughes (ed.), *Action Research Electronic Reader*. University of Sydney. <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>

- McNiff, J. (2002). *Action Research for Professional Development: Concise Advice for New Action Researchers* (3.^a ed.). September Books. www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/AR%20Booklet.doc
- Meléndez-Luces, J. (2021). The Roma-Gypsy Anthem as a Pedagogical Tool for Inclusion within the EFL Classroom. En R. Chao-Fernández, F. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders y R. Vicente-Álvarez (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (pp. 95-100). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>
- Meléndez-Luces, J. y Couto-Cantero, P. (2021). Engaging Ethnic-Diverse Students: A Research Based on Culturally Responsive Teaching for Roma-Gypsy Students. *Education Sciences*, 11, 739. <https://doi.org/10.3390/educsci11110739>
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators* (3.^a ed.). Sage.
- Mertler, C. (2013). Classroom-Based Action Research: Revisiting the Process as Customizable and Meaningful Professional Development for Educators. *Journal of Pedagogic Development*, 3(3), 38-42.
- Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (4.^a ed.). Pearson.
- Oliver, B. (1980). Action Research for Inservice Training. *Educational Leadership*, 37(5), 394-395.
- Pérez-van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.
- Portal Educativo de Colombia. (23 de junio del 2017). *Estudiantes*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/estudiantes2016>
- Smith, M. (13 de marzo del 2001). *Kurt Lewin: Groups, Experiential Learning, and Action Research*. <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1980). In-Service Education: The Knowledge Base of Educational Theory. *British Journal of In-service Education*, 6(2), 89-92.
- Whitehead, J. (1983). The Use of Personal Educational Theories in In-Service Education. *British Journal of In-service Education*, 9(3), 174-177.

How did Undergraduate Public University Students Perceive the covid-19 Pandemic?*

Como os alunos de graduação de universidades públicas percebem a pandemia de covid-19?

¿Cómo perciben los estudiantes de pregrado de las universidades públicas la pandemia de la covid-19?

Linda Johana Ruiz-Gómez** 



Para citar este artículo

Ruiz-Gómez, L. J. (2023). How did Undergraduate Public University Students Perceive the covid-19 Pandemic? *Folios*, (58), 111-125. <https://doi.org/10.17227/folios.58-14839>

Artículo recibido
03 • 11 • 2021

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

* Este artículo recoge las contribuciones más importantes de la tesis titulada "A Critical Discourse Analysis of Undergraduate Public University Students about covid-19 Pandemic", escrita en el marco de la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional de Colombia.
Correo electrónico: ljruizg@unal.edu.co

Abstract

The aim of this research article is focused on presenting what outcomes emerged when a group of undergraduate public university students from an elementary English course, interacted with local news in a pedagogical intervention accomplished in the classroom for three months. The data was gathered through unstructured questionnaires, focus groups, and a journal diary which was carried out during the different critical reading workshops. Based on the findings, students pointed out a huge negative vision about the pandemic that increased harmful socio-economic effects especially on voiceless actors who make part of this society. Besides, students proposed to invest in education and in small and medium enterprises to keep jobs and in this way help the most vulnerable workers. Finally, these findings were examined through the Critical Discourse Analysis (CDA) model proposed by Norman Fairclough and Lilie Chouliaraki.

Keywords

critical reading; critical thinking; social local news; critical discourse analysis; pedagogical intervention

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa concentra-se em apresentar os resultados que surgiram quando um grupo de alunos de graduação, da carreira de inglês no nível básico, interagiu com notícias locais em uma intervenção pedagógica realizada em sala de aula durante três meses. Os dados foram coletados por meio de questionários não estruturados, grupos focais e um diário que se realizou durante as diferentes oficinas de leitura crítica. Com base nos achados, os alunos apontaram os efeitos socioeconômicos negativos que a pandemia deixou, principalmente nos atores sem voz que fazem parte dessa sociedade. Além disso, os alunos propuseram investir em educação e em pequenas e médias empresas para manter os empregos e, assim, ajudar os trabalhadores mais vulneráveis. Por fim, esses achados foram examinados por meio do modelo de Análise Crítica do Discurso (ADC) proposto por Norman Fairclough e Lilie Chouliaraki.

Palavras-chave

leitura crítica; pensamento crítico; notícias sociais locais; análise crítica do discurso; intervenção pedagógica

Resumen

El objetivo de este artículo de investigación se centra en presentar los resultados que surgieron cuando un grupo de estudiantes de pregrado, de una carrera de inglés de nivel básico, interactuó con noticias locales en una intervención pedagógica realizada en el aula durante tres meses. Los datos se recopilaron a través de cuestionarios no estructurados, grupos focales y un diario que se llevó a cabo durante los diferentes talleres de lectura crítica. Con base en los hallazgos, los estudiantes señalaron los efectos socioeconómicos negativos que dejó la pandemia, especialmente en los actores sin voz que hacen parte de esta sociedad. Además, los estudiantes propusieron invertir en educación y en pequeñas y medianas empresas para mantener los empleos y así ayudar a los trabajadores más vulnerables. Finalmente, estos hallazgos fueron examinados a través del modelo de Análisis Crítico del Discurso (CDA) propuesto por Norman Fairclough y Lilie Chouliaraki.

Palabras clave

lectura crítica; pensamiento crítico; noticias locales sociales; análisis crítico del discurso; intervención pedagógica

Introduction

This qualitative research study attempts to critically analyze undergraduate students' discourses when interacting with local social news related to covid-19 pandemic, which has affected the whole world. Such impacts have been much more devastating in developing countries than in developed ones. Colombia, as a developing country, did not count on a strong economic model which could support all citizens before the pandemic. Therefore, in order to think critically about our nation's situation, students were asked to read news critically.

For authors, such Wodak and Meyer (2003), Critical discourse analysis (CDA) is a qualitative analytical approach for critically describing, interpreting, and explaining the ways in which discourses construct, maintain, and legitimize social inequalities. Besides, CDA deals primarily with discourses of power abuse, injustice, and inequality and attempts to uncover implicit or concealed power relations (Van Dijk, 1993; Wodak & Meyer, 2003). It operates under the assumption that institutions act as gatekeepers to discursive resources; in this way, power and resource imbalances between "speakers" and "listeners" are linked to their unequal access to those resources. Pressing social issues motivate the CDA analyst, and the analyst's goal is to bring about change through critical understanding (Van Dijk, 1993).

Critical Discourse Analysis is focused on developing critical analysis based on the consequences that different discourses give; thus, it has the social responsibility to make power abuse visible and find ways to recognize and give voice to the other. Moreover, CDA focuses its attention not only on discourse, but also on the context where the interaction is produced. Context is understood as the structured set of all properties of a social situation that are possibly relevant for the production, structures, interpretation and functions of text and talk (Van Dijk, 1998). In this sense, context is based on the subjective experience of the speaker, and it is what allows us to organize discourse. It is here presented as "the accomplished or ongoing 'product'

of the communicative act" (Van Dijk, 1998, p. 194), but it is seen as a multidisciplinary approach, due to the fact that it is analyzed from the linguistic, cognitive, social and cultural perspectives. The relevant interest is not only in the linguistic structures, but also in the cultural and social use of language, that is what makes discourse critical.

Theoretical Framework

What is criticism?

According to Kant (1783), criticism from the modernity scope, is the capability to reason with respect to all knowledge which reason aspires independently of experience; in other words, he understands Criticism of Pure Reason, as the decision about the possibility or impossibility of metaphysics as it is, and the determination of its sources and its limits, starting from the beginning. Metaphysics is understood as the science containing the first grounds or the principal truths of all human knowledge. This can be called the nominal definition of metaphysics, as put forth by Meier and the school he belonged to (Rotenstreich, 1954). Also, it can be considered as a science dealing with God, world, and the human soul, or with things in general.

Additionally, "criticism" permits us to evaluate the proposed claims by other philosophical methods, tradition, or authority, and it allows us to distinguish between valid and non-valid different types of knowledge.

What is criticism from Marx's stance?

Criticism continued changing after Kant conceived it as the power that men have to use their own reason without any subject's guidance. For instance, the concept of praxis proposed by Marx was developed considering three significant objectives: 1) to know the structural logic of the capitalist mode of production; 2) to criticize the dehumanizing effects of it; and 3) to propose from its knowledge and criticism, a radical project which can be overcome from its own roots (Gonzalez, 1991). In order to achieve these aims, Kant did not only introduce a critical theory model, which

was in charge of analyzing and studying the class struggle due to social inequality between bourgeoisie and proletariat; besides, he proposed revolution as a transformative weapon to abolish inequality caused by capitalist and economic systems.

Capitalism, as the mechanism of the bourgeoisie class, looked for its own wealth and self-satisfaction through maximum exploitation of the working class, controlling them and getting their *surplus value*, where the laborer overworked and was underpaid. *Surplus value* is equal to the new value created by workers in excess of their own labor-cost, which is appropriated by the capitalist as profit when products are sold (Engels & Marx, 1970).

What is Critical Discourse Analysis?

According to Van Dijk (1998), discourse is presented as “the accomplished or ongoing ‘product’ of the communicative act” (p. 194), but this communicative act is seen as a multidisciplinary approach, due to the fact that it is analyzed from linguistic, cognitive, social and cultural perspectives. The relevant interest is not only in the linguistic structures, but also in the cultural and social use of language, that is what makes discourse critical.

For authors, such Wodak and Meyer (2003), Critical Discourse Analysis (CDA) is a qualitative analytical approach for critically describing, interpreting, and explaining the ways in which discourses construct, maintain, and legitimize social inequalities. Besides, CDA deals primarily with discourses of power abuse, injustice, and inequality and attempts to uncover implicit or concealed power relations. It operates under the assumption that institutions act as gatekeepers to discursive resources, where power and resource imbalances between “speakers” and “listeners” are linked to their unequal access to those resources.

Critical Discourse Analysis is focused on developing critical analysis based on the consequences that different discourses bring. For instance, some discourses keep racism, inequality, and invisibility, in different cultures; as a consequence, CDA has the social responsibility to make power abuse visible, and find ways recognize and give voice to the other.

Critical Reading from A Social Perspective.

According to McDonald (2004), “critical reading stems from the poststructuralist perspective which claims that the subjectivity of the reader is combined with the text when the personal experiences of the reader are integrated with the experiences of the characters” (p. 17). Bearing in mind the poststructuralist standpoint, critical reading has deep roots in Halliday studies such as *Systemic Functional Grammar and Critical Discourse Analysis* (CDA), which see language as a system for expressing meanings, with three main functions such as ideational, interpersonal, and textual. Additionally, Halliday who is cited by Okuma (2007), also sees text as an interactive process and a social exchange of meanings, which are consequences of these functions.

Following this line, Wallace (2003) considers critical reading, as a particular quality and depth of noticing. What the language in texts is doing, especially, when ideological effects are relatively disguised. For this author, critical reading means a dialogue between reader and writer, mediated by text and context, and guided by the reader purpose (Wallace, 1992; Widdowson, 1992). This account of reading, as an opposed to those studies which take a cognitive psychology orientation, offers us a more sociocultural based view of the process, in a way that it acknowledges contextual factors in the reading event, such as the role of reader identity.

Another relevant author is the father of popular education: Paulo Freire, whose lecture *The importance of the act of reading* poses the opposition between “word-world” to “word-school”. According to him, the world happens outside the school and precedes the word, and these two concepts *word-world* work together. For Freire (2012), literacy is a political act where schools empower learners toward participation and action by teaching them how to listen, how to identify alternatives, how to consider possibilities, and how to search for multiple possible answers. From this perspective, reading is a libertarian activity and not an action of conformity (Naiditch, 2010).

Critical Thinking from A Social Perspective.

The point of view of Critical thinking from social sciences is shaped under a Marxist glance, where human beings' values, conditions and knowledge of their social world are some of the most relevant aspects in an unfair world plagued with socioeconomic and political systems, which lead to oppression and power abuse. Under that background, critical thinking with roots in critical theory proposes to know the world and the need to build better and futures alternative (Cebotarev, 2001). Additionally, critical thinking is an instrument which teaches us to appreciate reality and observe the unequal conditions that emerge from capitalist society. In that way, critical thinking will be connected to media production and education as a transformation vehicle (Martin and Barrientos, 2009).

In the same line, Freire considers education as the practice of freedom, understood as the capacity for the learner to "deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world" (Freire, 2012). To achieve such transformation, Freire proposed an innovative pedagogy contrary to the traditional one, where students were silently domesticated, and where the "uneducated" were allowed to speak, because without freedom they could not exist authentically. In this view, he focused his attention on three main aspects: 1) the basis of his philosophy as the availability of education opportunities to the broad mass of people; 2) the social and psychological processes that reinforce acts of educational inclusion/exclusion, both within and outside formal educational institutions; and 3) the pedagogical strategies deployed by teachers. Therefore, to make education an act of liberation, Freire advocated for a critical pedagogy where students have a voice

and could be heard through a dialogical approach that enables them to problematize, "the problems of human beings in their relations with the world [which] consists of acts of cognition, not transfers of information." (Freire, 2012, pp. 60-61).

Methodology

This study belongs to the qualitative paradigm since the students are seen as social actors who observe the world according to their context and knowledge. In this way, the subjects and their productions are the basis of the project. Also, keeping in mind the importance of interpretation and reflection, as qualitative research proposes, students were asked to read a variety of local social news in English, in the EFL class and answer two reading workshops proposed in a didactic sequence to answer the main research question: What outcomes emerge from students when interacting with social problems readings news?

Considering AR as "an interactive research process involving both the researcher and the social actors" (Vasilachis, 2005), it is important to mention that, as an English teacher-researcher, I interacted with the participants while developing the reading workshops, because in this type of research, communication "can be affected due to the characteristics, the terms, the sense of the interaction which the researcher has motivated and for whom he is responsible." (p. 37).

Thus, qualitative research not only allows me to know the subjective perspectives of students in each context, but it also let me understand how and why they interpreted the social situations of our country, in the way that they did it. The following table presents the didactic sequence developed by the students during the intervention:

Table 1. Didactic Sequence

Session	Topic	Objectives	Activities
1.	News Literacy	Students will know the parts of a piece of news.	Warm-up questions to get what students know: Why is news important? - The teacher introduces the parts of a piece of news using a "Coronavirus text related to Colombia": https://agorapublicaffairs.com/how-was-COVID-19s-economic-impact-perceived-in-colombia/ . - Students identify the pieces of news.
2.	Reading pictures	Student will get some basic information to learn how to read an image that complements the pieces of news.	- Warm-up: Students will describe what they see in the news' picture. - The teacher will explain how to read a picture keeping in mind: color, position of people, objects or numbers, plans, etc. - Students will propose a different picture according to the piece of news.
3-4	Workshop 1	Students will read the piece of news and they will use some critical thinking strategies to identify power entities and social inequality in the Colombian context during the pandemic.	- The teacher will explain the questions to students, and she will give them some tips to understand the different activities the need to do. - Students will answer the workshop in groups and the teacher will go to each group to solve doubts and answer possible questions. - Students and the teacher will discuss the answers.
5.	Writing my opinion	Students will describe their perceptions about virtual education.	- Each student writes a paragraph about their opinion related to virtual education.
6	Workshop 2	Students will talk about the impact of COVID-19 on university students. - Students will analyze the students' accounts seen in the piece of news. - Students will identify and analyze topics related to social representations and identity in the news reading.	Pre-reading activities: - Students will observe the title and the picture to find relationships between them: https://www.nytimes.com/2020/09/04/world/americas/latinamerica-education.html . - Students will use some strategies to read the news. - Students will do individual and group activities during this workshop.
7-8	Creation time: My story		- Students will write a narrative about their own stories during the pandemic.

Source: Author's own elaboration (2020).

Participants

The data analysis process chosen in this study was non-probability quota sampling which, according to Cohen (2012), strives to represent significant characteristics (strata) of the wider population; it sets out to represent these in the proportions in which they can be found in the wider population. The fifteen participants who belonged to the experimental group were between 17 to 31 years old and they were taking the second level of an Elementary

English course. Some of them were born and raised in Bogotá, Colombia; and others came from Cundinamarca and different regions of the country such as Putumayo, Boyacá, Pamplona, Cauca, Meta, Caquetá, Yopal, Arauca, and Nariño. After they were admitted to Universidad Nacional in Bogotá, they came to the capital to pursue their undergraduate career. However, due to the pandemic, they were forced to return home, and studied the second semester of 2020 through virtual learning.

Instruments

In this research, unstructured questionnaires took the form of question sheets, which were administered during the social local reading workshops in order to gather data about how the participants read and interacted with local news. Then, students worked in groups of four participants, each one for the focus-group, who answered the questionnaires that aimed to visualize critical thinking that students arose when reading news about Colombia. Finally, the answers obtained from the questionnaires or workshops were complemented with the daily journal that helped to keep valuable information whereas the students were taking part in the pedagogical intervention.

Data Analysis Procedures

In order to apply the CDA model, the data was gathered for twelve weeks, based on reflections and perceptions that were elicited during the class when students interacted with the newspaper's readings. Besides, the questionnaires that students answered individually and in focus-groups were powerful instruments because they were designed based on two pieces of news related to the economic impact, and unequal education in Colombia due to covid-19 pandemic. The formulated questions facilitated categorizing, codifying, and interpreting the information which was analyzed in the light of the five stages proposed by the Fairclough model. For Fairclough (2001), this approach is transdisciplinary because it deals with other disciplines and theories which are addressing contemporary processes of social change.

Stage one. Focus on a social problem (activity and reflexivity)

In this first stage, the objective is to identify a discourse-related problem in some part of social life. Problems may be in the activities of a social practice, in the social practice per se, or in the reflexive construction of a social practice (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Some problems (in terms of SFL) are related to ideational, interpersonal, and textual functions of discourse, whereas ideational

problems may involve problems of representations and miscognition (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Keeping in mind that the pieces of news mention the impact of COVID-19 on Colombian economy and higher education, it analyzed the neoliberal roots which caused the socioeconomic problems that were sharpened in Latin America.

Neoliberalism term was created by Alexander Rustow in 1938, but it was popularized by Margaret Thatcher from England and Milton Friedman from the United States who announced it in their discourses and practices. It is a political and economic system whose base is capitalism, and it is associated with unrestrained free market global capitalism (University of Harvard, 2018). This term proposes that the big and powerful markets should act freely without State intervention, it must be governed by free trade, be deregulated, and privatized. It estimates that the own markets with its own policies can optimize the production and commercialization of a country.

Colombian scenario to face the pandemic

Colombia did not count on mechanisms to face economic and social impact in covid-19 pandemic. On the contrary, the measures that the government took in April 2019 unveiled and deepened more sociocultural inequalities, unemployment, and poverty. Linked to the health emergency pandemic, for Colombia and the other Latin American countries, covid-19 unleashed a hunger pandemic for vulnerable population such as informal workers, small business laborers, farmers, mothers head of family, young workers, among other members who have suffered devastating consequences, due to their low incomes, restriction to go out to work, and inability to do their job through teleworking.

As Sánchez and García (2021) points out, the pandemic is having a strong economic and social impact in Latin America. Unemployment has risen and businesses have been closed, public accounts have deteriorated, and poverty and inequality have increased. Recovery will depend on the evolution of the world economy and the dynamism of international flows in trade and finance to the region.

On the other hand, education has suffered a terrible impact during the pandemic for several reasons. First, with the closure of companies and the government measures, a significant number of parents and young workers were unemployed; thus, without incomes it was not possible to continue studying or enroll in university. Amid lockdowns, youth unemployment has spiked, and many students cannot pay tuition, which even at public schools can cost anywhere from one to eight times the monthly minimum wage (Turkewitz, 2020).

As it can be seen, virtual education model unveiled inequality as well. During the pandemic, it was observed that in the cities, few citizens had electronic devices and good internet connection. Only workers, students or consumers with proper infrastructure and skills are benefiting from the advantages of technological tools. Although access to ICTs has significantly improved, gaps persist and new ones may emerge (OECD, 2020).

Stage two. Function of the problem in the social practice

In this section, *analysis of the discourse* is developed keeping in mind the gathered data from the pedagogical intervention which involved the two pieces of news presented in the table 1. Besides, the data enabled to establish five categories which were analyzed considering the criteria proposed by analysis of discourse Fairclough's model. According to Chouliaraki and Fairclough (1999), in the structural perspective examination, the first concern is to locate the discourse in its relation to the network of orders of discourse. Then, from the interactional perspective the aim is to identify how genres, voices, and orders of discourse work together and how they are articulated in the text. Thus, the table 2 presents the five categories that emerged from the pedagogical intervention intending to answer the main research question that is: What outcomes emerge from students when interacting with social problems readings news?

Table 2. Research question and emerging categories

Categories	Subcategories
covid-19 consequences	Economic consequences Consequences on students
Actors	Powerful actors Voiceless actors
Belief about government actions	Insufficient measures
Providing solutions	Economic aid Distributions of vaccines
My story during the pandemic	Negative feelings Family issues Connectivity problems with the internet Wishing to come back

Source: Author's own elaboration, 2020.

Category 1. covid-19 Consequences

This category answers the main research question because students got information about economic and university students' impact in Colombia, not only keeping in mind the information shown in the pieces of news, but also giving their worthy opinions bearing in mind the social, political, and cultural Colombian context in covid-19 pandemic times. From the first piece of news given by Agora, students focused their attention on the first and second paragraph, and besides, they provided their opinion on one of the consequences which called for more attention.

Subcategory. Economic consequences

Agora's piece of news was written in present tenses to provide the research findings of the perception about covid-19's economic impact in Colombia. From the information presented by Agora, the predominant vocabulary is negative; therefore, students used the proposed vocabulary to complete this exercise. In the first cause, economic slowdown has the negative effects that the piece of news mentioned: unemployment, poverty, etc. The other three causes and their consequences were complemented with students'

Subcategory. Consequences on students

to observe a myriad of discourses. First, there are five narratives or stories of Colombian students from different profiles who have been rudely affected by the pandemic. Then, the discourse of the journalist who uses an expository discourse to describe the economic context during the pandemic, as well as the efforts that institutions such as the government, the Ministry of Education, and the InterAmerican bank have done for more than twenty years for helping vulnerable communities to study and go to college.

Figure 1. Web of covid-19 consequences made by the students



aspects to make visible such effects which represent their reality.

Based on the readings of both pieces of news, students identified powerful and powerless actors. To illustrate these subcategories, students consider that there are two institutions which have the power to decide what to do and provide financial aid in our society: National Government and Banco de

la República. Students, based on the first piece of news reading, recognize the power and influence that these institutions have. Furthermore, media and newspapers contribute to maintaining the power and hegemonic discourse in unequal societies.

Talking about powerless actors, a student selected citizens and low-income families as members, who are scared of unemployment and who do not have a voice. In the previous chart, citizens are represented as the group of people who provide their workforce to maintain the economy and capital of Colombia. By contrast, low income-families are considered as the ones who do not have a voice in a society because they live in precarious conditions, they cannot earn enough money to survive with a “low-income”, and some of them are beneficiaries of social aid.

Category 3. Beliefs about government's actions

In this category, students were asked to evaluate the government's action during the pandemic. All the students who participated in the development of this question considered that the government has not done enough to help people to overcome this social crisis. The following excerpt presents one of the student's opinions:

According to the Minister of Education María Victoria Angulo, Duque government has made an unprecedented effort investing 260 million dollars in education, but certainly no time during the pandemic have this money been reflected. Many students could not afford tuition during the pandemic and the government did not help at all. The National University, with its own money, cost the enrollment of only 20% of the total of its students. Nor has it intervened to help students who do not have the equipment or who have difficulties accessing an internet network. Other students who come from remote areas of the country are suffering for food and supplies, these students have subsisted thanks to their families since the subsidies from the government program called "solidarity income" never came.

Overall, this paragraph shows a negative view of the government's actions to face the pandemic. The student uses different negative adverbs (certainly no, never), verbs and nouns such as: suffering for food and supplies, have difficulties accessing, that support his way of thinking. Finally, the student only mentions one positive present simple statement to explain that families have supported the students who never got solidarity income.

Category 4. Providing solutions

In this category, students were asked to provide a solution as citizens and students; Therefore, based on their responses, two subcategories are presented:

Subcategory. Economic aid

This category is labeled as it appears, because some students considered that due to the harsh impact of the pandemic, the government must take measures and help vulnerable people. In the excerpt below, it is presented one of the students' proposals:

The solution for me is to redirect public resources to sustain small and medium-sized companies that are the ones that provide jobs, also subsidize those who live from day to day since they are the people most prone to contagion and change the economic structure of the country.

This student presented an economic strategy which involves the use of the verb *redirect* or *direct*, to restructure the public resources that Colombian citizens and public industries pay to help maintain the country's economy. From this student's stance, the harmful economic impact that covid-19 has brought to Colombia, has its roots in the economic structure that needs to be changed. This student provides this solution because he is part of a Colombian society, and as a citizen he has seen that small and medium companies must be supported by the government, not only the multinationals and big companies need its support. The student also sees that many people are unemployed, so it has caused informal workers who are completely unprotected, that is why the student suggests: *subsidize those who*

live from day to day since they are the people most prone to contagion.

Subcategory. Distribution of vaccines

In the second subcategory, students consider that accelerating vaccination would allow people to return to jobs and improve their economic situation. To exemplify this idea, the following excerpts are presented:

Firstly, invest in the massive purchase of vaccines and campaigns of vaccination.

The first statement is interesting because it starts with the connector *firstly* which means that, it is the most relevant step to take before other actions. Then, the student continues with a command *invest in massive purchase of vaccines*. The full statement highlights the importance to vaccinate and promote vaccination in Colombia. Then, the next excerpt is:

We should have several strategies like more vaccines mainly in the working class.

This extract is introduced by the modal *should* and the verb *have* that can be understood as a suggestion, or as an important obligation. Then, the student mentions the sector of the population who most need the vaccines using the adverb *mainly*. From that extract, it can be inferred that vaccination is a priority in the groups of society which impulse Colombian economy and maintain employment.

Category 5. My story in pandemic times

The last category came out from the didactic sequence, where students wrote in a short paragraph how their lives were during the pandemic, and based on their narratives, it was possible to select the following subcategories.

The first subcategory is called *negative feelings*, since all the research students manifested how they were feeling from the beginning of the pandemic. All of them used a variety of feelings vocabulary to

describe their inner state. The following fragment exemplifies this explanation:

My name is... I study dentistry at National University, in the beginning of the pandemic I started feeling loneliness, don't have much friends and my family always is busy, in the last months that feeling increases causing poor performance, problems socializing and eating disorders...

The word that the student mentions is *loneliness*, he used it to describe how he feels and how this feeling has been digging deeper to the point to cause academic and health problems. Moreover, the second fragment shows how a different student has felt during the quarantine:

The pandemic has affected me increasing my anxiety caused by the confinement since the quarantine began, sometimes I get depressed since I feel that life is not the same as I am not enjoying this stage of my life to the fullest...

Like the first example, the student who wrote this narrative, starts explaining how he feels using specific words related to mental disorders such as anxiety, depression due to a radical change in his way of life.

Subcategory. Family issues

The second subcategory is named *family issues* because many students talked about different problems that members of their families have lived. The next excerpt presents an example:

I'm an outsider, my mom is a housewife, and my father works in the field and the informal economy, my dad lost several crops and now is recovering his losses...

She describes how hard has been for her father this pandemic since he is a farmer, works in the informal economy, and due to these problems, he has lost crops. Obviously, her dad's situation has affected her emotionally and economically. Also, her discourse is knitted based on inequality and the lack of protection for peasants in the countryside.

Subcategory. Connectivity problems with the internet

The third subcategory is *connectivity* since all students mentioned the different negative issues that they have had with the internet. In the following extract, a student describes the bad quality of the internet in the region where she lives, and all the difficulties the student has had so far.

In my home there wasn't good internet with luck the meter would read 1 or 2 Mbps and I ended up buying a data plan, due to the return of class I have to return to Bogotá as no company provided a better service and to go to a cibercafe I had to walk 1 hour and the data plan is expensive, it's not cost-effective because of the big amount of data I have to download and we have to save in my house.

In the extract, it is possible to see how a student who lives out of Bogota does not have a broadband access to the internet, so this student must find other ways to have access to virtual classes; even though, those alternatives are expensive and increase expenses at home. Certainly, this student's voice reflects the governments' neglect in the countryside, and the lack of development in there.

Subcategory. Wishing to come back

The last subcategory emerged since all students mentioned in their narratives that they want to return to university to have in person classes. The following fragments support this idea:

Virtual classes are really exhausting, because I can't enjoy my university life, my friends, and my university in general. There is a lot of hard homework, and it takes many time. I would love to come back to Bogotá, to my university... Now, pandemic is still horrible, I feel that my life is stagnant, I only wait for the day I can return.

This excerpt is relevant because the student gives her opinion about how difficult virtual education is, the way she feels, and expresses reiteratively her desire to come back to Bogota. The student's discourse is strongly marked with a gloomy feeling of what virtual education is for her, and her desire

for coming back to university, but also for reestablishing her social life. Therefore, it can be observed that this student's discourse is made of different social, academic, and emotional elements which let us think that the university for her is, not only the place where she is studying a career, but also a positive place for socializing.

Stage three. Function of the problem in the social practice

In this stage, the objective is to problematize the social practice which has been described previously through understanding how the social problem is, and how it ought to be. "According to Bhaskar's account of explanatory critique, this stage marks the shift from is to "ought" the shift from explanation of what it is about a practice that leads to a problem, to evaluation of the practice in terms of its problematic result" (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 65). In a few words, to overcome the problem, it is necessary to change the practice, identify who can get any type of benefit in the way social life is organized, and who is not interested in solving the social problem (Sanchez, 2004).

As was previously discussed, neoliberalism not only affected economy, but also all the sociopolitical spheres in Latin America and other developing countries around the world because oligarchies have the power to exercise their own financial regulations and decisions, minimizing State's intervention, bringing as a consequence deregulated markets, labor force precariousness, and thereby social inequality.

Additionally, Chomsky (cited by García, 2018) points out that inequality exists because there is a huge wealth concentration in hands of 1 % of population: financial institution and transnational corporations. Inequality affects democracy, and in each democracy, people interfere in government's decisions, thus, big institutions preserve their power in a society through certain principles. For instance, In Latin American those power principles are seen through the reduction of democracy and unprotection of the poor. Also, the restructuration

of economy favoring big companies, reducing workers' salaries, and weakening their labor conditions, maintaining them insecure and vulnerable, ignoring people's voice to promote division and individualism.

Bearing in mind those unsustainable effects, it is necessary to rethink the real role of the State, and how a real implementation of its functions in a Latin American country like Colombia can be possible and achievable.

Stage four. Possible ways past the obstacles

This stage complements the information provided in the point number three, in this way, the objective here is to discern possible resources for changing things in the way they currently are (Chouliaraki & Fairclough, 1999); for this reason, it is important to consider possible alternatives to overcome the social problems presented in this chapter.

If neoliberalism has affected the economy and other spheres of all societies of developing countries bringing inequality and poverty, then, it is necessary to take measures against them. According to the United Nation Development Program (UNDP) and the Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI), poverty must be recognized as a type of social deprivation which must be understood as a multidimensional phenomenon that goes further from earning an income. Moreover, Sen (2000) defines poverty as deprivation of basic capabilities is not just like low income. Such deprivation can be expressed "...in premature mortality, a significant degree of malnutrition [...], a high level of literacy and other failures". Therefore, poverty represents an obstacle for people to be or achieve what they have reason to value.

Taking into consideration the previous concept, poverty forces the poor to lead a constricted life. Higher constriction means reduced capabilities which lead to higher levels of misery (Sen, 2000). But what do basic capabilities mean? The most basic capabilities for human development are to lead long a healthy life, to be knowledgeable (be educated), to have access to the resources and social services

needed for a decent standard of living, and to be able to participate in the life of the community.

For the purpose of reaching those basic capabilities that each person should have, Sen (2000) has proposed a capabilities approach that has been taking seriously around the world because it has two uses; on the one hand, it allows us to evaluate a situation, and on the other hand, it makes a call to suggest policies to expand capabilities. For instance, to design and implement public interventions to make basic capabilities real; second, to evaluate and improve policy results; third, favoring conditions to reduce inequality; and finally, foster deliberation (Gimenez & Valente, 2016).

According to Sen (2000):

Political freedoms (in the form of free speech and free elections) help foster economic security. Social opportunities (in the form of educational and health services) facilitate economic participation. Economic services (in the form of opportunities to participate in trade and production) can contribute to generating personal and general wealth, as well as public resources to finance social services (Sen:1999b). The fact that political freedoms and rights exist, including freedom of expression, makes it easier to avoid economic disasters such as famines.

Even though, the capabilities approach which Sen proposes look utopic in the most unequal continent: Latin America, it could permit solving basic needs, and linked to it, provide freedom to each subject, causing a sociopolitical improvement in the regions.

Stage five. Reflection on the analysis

This research study was designed to know how students understood and analyzed two real pieces of news about social Colombian problems in the English class. The proposal to read news about the economic impact and the impact on university students due to the pandemic came up the first day of virtual class where students talked about how covid-19 had affected themselves and their families in different ways.

Once students finished reading and answered the reading workshops, it was remarkable that students built their discourses as Colombian citizens and students who have been living the consequences of the pandemic in a developing country where an obligatory lockdown exacerbated the economic and social effects.

To sum up, the critical discourse analysis process gains importance when social problems are studied considering all discursive and non-discursive aspects, and when it studies language as a social practice. It means that social problems which are immersed into social field networks are examined, and, in the same way, orders of discourse which are more exactly the linguistic/semiotic facet, of such networks are also explored because both aspects support the essence of this analysis (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Conclusions

This qualitative research study intended to analyze the discourses that emerged when students read Colombian social news related to covid-19 economics and its impact on education. These readings were carried out through a pedagogical intervention in the ESL classroom, and its main question was accomplished by selecting news related to students' realities, where they could identify social problems that they were facing as Colombian citizens. This meaningful action helped students understand the content of the news, and subsequently analyze and provide their answers and opinions. In addition, the pedagogical intervention was developed through a didactic sequence which proposed a myriad of critical reading and thinking activities.

Students' reflections appeared on five categories previously presented, where it was evident to identify a huge negative vision about the pandemic impact which was not only described by the pieces of news, but also, such information promoted in students more negative consequences that they realized as members of Colombian society. Also, stu-

dents recognized in the news, powerful institutions and voiceless actors who make part of this society. From their stances, a powerful institution such as the Colombian government has not taken enough measures to counterattack inequality, poverty, low education investment, and lack of population opportunities which have been seen since the pandemic. On the other hand, students identified in citizens, workers, unemployed ones, and low-income families' voiceless actors who are not listened to, and due to their vulnerable conditions, need a job, financial aids, and education to live, survive and make a difference in students' regions.

The information gathered in this research study was rigorously analyzed following the Critical Discourse Analysis model proposed by Chouliaraki and Fairclough (1999), which is concerned with recent and contemporary processes of social transformation which are variously identified by such terms as: '*neo-liberalism*', '*globalization*', '*transition*', '*information society*', '*knowledge-based economy*' and '*learning society*' (Fairclough, 2001).

Overall, this critical discourse analysis model proposed by Chouliaraki and Fairclough (1999) demands an examination of different social studies disciplines to analyze the social problem, not only through the students' discourse, but also finding the roots of the social problems, asking who is involved, why it is happening, and how this issue can be solved. Thus, all these characteristics make the CDA, transdisciplinary approach, a real proposal which needs to be urgently applied with students in any classroom where we as teachers want to promote a social change.

Finally, considering that students' critical discourse analysis is not a topic which has been arduously worked in Colombia, and much less in the ESL classroom, it could be beneficial to continue analyzing students discourse when a social practice is identified in our society, and it affects students identity, integrity, and voices as Colombian citizens and students.

References

- Cebotarev, E. (2001). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100002
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg University Press.
- Engels, F., & Marx, K. (1970). *Manifiesto comunista*. Editorial Universitaria.
- Fairclough, N. (2001). Critical Discourse Analysis. *International Journal of Advanced Engineering and Technology*, 7, 452-487.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gabennesch, H. (2006). Critical Thinking. What Is It Good For? (In Fact, What Is It?). *Skeptical Inquirer* 30(2), 36-41. From: <https://skepticalinquirer.org/2006/03/critical-thinking-what-is-it-good-for-in-fact-what-is-it/>
- García, J. (2018). Noam Chomsky, un optimista ante las desigualdades. *Latercera*. <https://www.latercera.com/culto/2018/05/05/noam-chomsky/>
- Gonzalez, L. A. (1991). El concepto de praxis en Marx: la unidad de ética y ciencia 1. Introducción. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19), 195-226. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i19-20.5344>
- Kant, I. (1783). ¿Qué es la ilustración? https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/collections/documents/field_attached_file/que_es_la_ilustracion
- McDonald, L. (2004). Moving from reading response to critical reading: developing 10-11-years-olds' ability as analytical readers of literary texts. *Literacy*, 38(1), 17-25.
- Naiditch, F. (2010) *Critical Pedagogy and the Teaching of Reading for Social Action*. Montclair State University.
- OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). COVID-19 in Latin America and the Caribbean: Regional socio-economic implications and policy priorities. (2020, December 8). OECD. In: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/COVID-19-in-latin-america-and-the-caribbean-regional-socio-economic-implications-and-policy-priorities-93a64fde/>
- Rotenstreich, N. (1954). Kant's Concept of Metaphysics. *Revue Internationale De Philosophie*, 8 (30 (4)), 392-408. Retrieved June 9, 2020, from www.jstor.org/stable/23936829
- Sánchez, A. W. (2004). *Análisis crítico del discurso. Una aproximación*. Pontificia Universidad Javeriana
- Sánchez, A. García, J. (2021, March 19). *The pandemic increases inequality and poverty in Latin America*. <https://www.entrepreneur.com/article/367474>.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Anchor books.
- Torres, P. M. (2001). El neoliberalismo y sus consecuencias para América Latina. *Ciencias Holguín*. (7)3. <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/164>
- Turkewitz, J. (2020, September 4). Pandemic Drives Millions From Latin America's Universities. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/09/04/world/americas/latin-america-education.html>
- University of Harvard. (2018, July 16). *Pros and cons of neoliberalism* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=t41rFqVpBII>
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4, 249-283.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Study*. Sage.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2005). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Wallace, C. (1992). *Critical literacy awareness in the ESL Classroom*. Longman.
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. Palgrave McMillan.
- Widdowson, H. (1992). *Practical Stylistics*. Oxford University Press.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis críticos del discurso*. Gedisa.

From the Design of Assessments to Language Assessment Literacy

Do desenho
de avaliações ao
letramento na avaliação
de línguas

Desde el diseño
de evaluaciones y
hacia la literacidad en
evaluación de lenguas

Frank Giraldo* 

Dira Estefania Naranjo-Trujillo** 

Jairo Alonso Ariza-Villa*** 



Para citar este artículo

Giraldo, F., Naranjo-Trujillo, D. E. y Ariza-Villa, J. A. (2023). From the Design of Assessments to Language Assessment Literacy. *Folios*, (58), 126-139. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16385>

* Professor and Researcher at the Foreign Languages Department of Universidad de Caldas in Manizales, Colombia

Correo electrónico: frank.giraldo@ucaldas.edu.co

** Student in the BA in Modern Languages of Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Correo electrónico: dira.221710692@ucaldas.edu.co

*** Student in the BA in Modern Languages of Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Correo electrónico: jairo.221713426@ucaldas.edu.co

Artículo recibido
26 • 03 • 2022

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

Abstract

Language Assessment Literacy (LAL) is now a core topic of discussion in language testing. Research has indicated that language teachers are interested in improving this area in their professional development. This research paper reports on an evaluation of English teachers' assessment instruments through qualitative content analysis. We analyzed 60 assessment instruments, 30 for receptive skills (reading or listening) and 30 for productive skills (speaking or writing). In the corpus, we found items and tasks that had both technical and theoretical issues. Based on our findings, and to foster teachers' LAL, we conclude that a program for these stakeholders should focus on the careful design of assessment instruments and the study of qualities of language assessments in context.

Keywords

assessment design; assessment instruments; language assessment literacy; language assessment qualities; language skills

Resumo

O letramento na avaliação de língua estrangeira (LAL) é hoje um tema central de discussão na avaliação de idiomas. Várias investigações têm indicado que os professores de línguas estão interessados em aprimorar essa área em seu desenvolvimento profissional. Este artigo de pesquisa examina instrumentos de avaliação elaborados por professores de inglês, por meio da análise de conteúdo qualitativa. Foram analisados 60 instrumentos de avaliação, sendo 30 de habilidades receptivas (ler ou ouvir) e 30 de habilidades produtivas (falar ou escrever). No corpus, encontramos itens e tarefas que apresentavam problemas técnicos e teóricos. Com base em nossas descobertas, e para promover o LAL dos professores, concluímos que um programa para as partes interessadas deve se concentrar no desenho cuidadoso de instrumentos de avaliação e no estudo das qualidades de avaliação de língua estrangeira em contexto.

Palavras-chave

desenho de avaliação; instrumentos de avaliação; letramento na avaliação de línguas; avaliação das competências linguísticas; habilidades linguísticas

Resumen

La literacidad en la evaluación de lenguas extranjeras (LEL) es ahora un tema central de discusión en la evaluación de idiomas. Diversas investigaciones han indicado que los profesores de idiomas están interesados en mejorar esta área en su desarrollo profesional. Este artículo de investigación examina los instrumentos de evaluación diseñados por profesores de inglés, a través del análisis de contenido cualitativo. Se analizaron 60 instrumentos de evaluación, 30 de habilidades receptivas (lectura o escucha) y 30 de habilidades productivas (habla o escritura). En el corpus, encontramos ítems y tareas que tenían problemas tanto técnicos como teóricos. Con base en nuestros hallazgos, y para fomentar la LEL de los profesores, concluimos que un programa para las partes interesadas debe centrarse en el diseño cuidadoso de los instrumentos de evaluación y el estudio de las cualidades de la evaluación de lenguas extranjeras en contexto.

Palabras clave

diseño de evaluaciones; instrumentos de evaluación; literacidad en la evaluación de lenguas; evaluación de habilidades lingüísticas; habilidades lingüísticas

Introduction

The field of language testing and assessment has been increasingly concerned with the need to foster teachers' Language Assessment Literacy (LAL): the knowledge, skills, and principles necessary for sound assessment in context (Davies, 2008; Inbar-Lourie, 2008, 2012). Thus, LAL has become a core dimension of the language teaching profession. In the existing research, teachers have reported that they want to learn about assessment, especially from a practical perspective, which is the *skills* component of LAL (Brindley, 2001; Fulcher, 2012; Malone, 2017).

In LAL, *knowledge* refers to theories of language ability, language learning, acquisition, and assessment; as well as frameworks for assessment; particular assessment contexts, and others (Davies, 2008; Inbar-Lourie, 2013). *Principles* include ethical and fair uses and practices of assessment and critical approaches scrutinizing the impact of assessment (Davies, 2008; Giraldo, 2018a). *Skills*, which teachers seem most interested in, involve the development of assessment instruments for traditional and alternative uses; ability to connect assessment with teaching and learning; providing clear feedback on student performance; technologies for assessment; and statistics for score interpretation (Fulcher, 2012; Giraldo, 2018a; Malone, 2017; Taylor, 2013).

Teachers' need to develop skills in language assessment is sensible. They resort to assessment instruments to account for language learning, and poorly designed assessments may be detrimental, as they may not collect relevant information to account for such learning. In the existing literature, there is scarce information about analyzing language teachers' assessment instruments as a window into their LAL and as a basis for fostering this dimension of their teaching practice (as examples, see Frodden et al., 2004; Giraldo, 2018b; and Levi & Inbar-Lourie, 2019). Thus, in the present study, we report on the findings from a research study which analyzed the assessment instruments designed by a group of state

high school English language teachers in Colombia.¹ The research questions that guided this study were as follows:

What are the characteristics of a set of language assessments designed by a group of English language teachers?

How can these instruments be used to plan an online assessment course for these stakeholders?

The findings allowed us to describe these teachers' skills and areas for improvement in test design and to derive implications to plan an online course in language assessment. We start this report with a theoretical central overview and technical considerations for designing useful language assessments; also, we explore existing research in the area, and then, we discuss why professional design of assessments is paramount. Later, we explain our research methodology and the findings, followed by a discussion of how they are useful for planning LAL courses. We close the paper with limitations and recommendations for LAL courses elsewhere.

Theoretical Framework

Characteristics of Useful Language Assessments

An assessment is an instrument in which students can show whether they have learned or progressed in their language skills. Examples of assessment instruments include traditional ones, such as tests with multiple-choice, true-false, and matching items; and rubrics for assessing speaking or writing performance. Alternative instruments include self-assessment or peer-assessment checklists and protocols for managing portfolios. Whatever the type, the educational purpose of language assessment is to collect clear information about either skills, contents, or learning objectives in a particular language curriculum (Brown, 2011;

¹ The present report is part of a larger research study, which sought to describe and foster the LAL of thirty English language teachers. In this report, we only focus on the analysis of assessment instruments as a source to draw teachers' LAL, particularly design skills.

Green, 2014). Then, the information collected through these means is used to document or further foster language learning and teaching (Green, 2014; Bachman & Damböck, 2018) within a particular language education context.

To further contribute to an assessment's usefulness, teachers designing or using assessment instruments should consider their theoretical qualities. Table 1 is a synthesis of five central qualities of assessments (Bachman & Palmer, 2010; Giraldo, 2019; Green, 2014):

Table 1. *Qualities of Language Assessments*

Quality	Definition
Validity	The degree to which interpretations of performance data, collected through an assessment, are appropriate for intended purposes. For this, the assessment should tap into the particular language skills it is designed to activate.
Reliability	The degree to which there is consistency in scoring performance, e.g., in a speaking assessment based on a rubric used by two raters. The degree to which a closed-ended test (e.g., true-false) yields similar results if used twice with the same group of students.
Authenticity	The degree to which the assessment situation, and the language used in it, are similar to how people use language in real-life situations.
Practicality	The degree to which there are enough resources to make the development of an assessment viable.
Washback	The degree to which an assessment influences teaching and learning in the context where the assessment is used; this influence can be positive or negative.

Source: Author's own elaboration (2021).

All the qualities above are relative; hence, the use of the phrase *the degree to which*: an assessment is not totally authentic or inauthentic, but it largely depends on the purpose and context where it is used, as it is commented above. One final feature of a useful assessment is that it is professionally designed —following technical design guidelines— to achieve its purpose. Below we review core guidelines for creating language assessments.

Technical Guidelines for Designing Language Assessments

For quality control, assessment designers should plan their products by writing a document with

specifications (Davidson & Lynch, 2001; Fulcher, 2010). This document includes the purpose, the specific skills, the assessment method, number of items or tasks and their nature, as well as any other information that can help to ensure the assessment is planned and designed to meet its purpose. Among these specifications, one needs to be underscored: the specific skills to be assessed need to be clearly delineated; this is commonly called construct definition (Carr, 2011; Fulcher, 2010). Lack of clarity in this regard may lead to an assessment that is not useful. In Table 2, we synthesize major specific guidelines for listening/reading and speaking/writing assessments.

Table 2. *General Guidelines for Designing Instruments to Assess Language Skills*

Listening and reading	Speaking and writing
- The items (multiple-choice, true-false, matching, open questions, and others) for the assessment should be based on the instructions laid out in the specifications document. - The items should be written for the particular proficiency level of a group of students. - All the items in the test should have the potential to activate and be aligned with the specific construct for the assessment. - The items in the assessment should be answered only by listening/reading and not through guessing, for example. - The instructions in the assessment should be clear and succinct so the focus is on reading/ listening comprehension of the source text. - The items should activate understanding of ideas in the context of the source text, rather than linguistic knowledge, e.g., a grammar rule.	- The assessment task (situation, rubric, interaction) should be based on the specifications stated for the assessment. - The assessment task involves performance, i.e., it activates how students use speaking or writing in communicative scenarios; in other words, the task does not assess explicit linguistic knowledge. - The rubric for assessing student performance is construct-relevant (i.e., it assesses speaking/writing skills). - Each sub-skill in the rubric (grammar, pronunciation, punctuation, etc.) needs to have clearly written descriptors that explain the given performance that is necessary for task completion. - Users of the rubric should be trained to use it and find it clear. - The assessment task involves realistic language-driven purposes, e.g., asking for a favor, inquiring for information; informing, etc.

Source: Author's own elaboration (2021).

As stated, the previous table synthesizes fundamental guidelines for test construction; nevertheless, for design specifics, other specialized works can be consulted: Buck (2001) for listening; Alderson (2010) for reading; Luoma (2004) for speaking; and Cushing (2010) for writing. For test construction in general, useful resources are Alderson et al. (1995) and Carr (2011).

Related Research

As we mention earlier, limited research has been done regarding analyses of language assessment instruments. The first three studies below aimed to describe language teachers' assessment instruments used in their assessment practices. The second set of studies described the assessment instruments teachers designed as they were engaged in language assessment courses.

Frodden et al. (2004) studied the assessment instruments used by foreign language teachers (English and French) working in two Colombian universities. In their findings, the authors report that teachers placed emphasis on assessing vocabulary and grammar, but not so much on authentic language use. Additionally, the instruments tended

to have problems with construct validity, i.e., it was not clear what they really aimed to assess as, for example, no scoring procedures were stated. Finally, as the authors report, traditional instruments were used more so than were alternative assessments.

Giraldo (2018b) conducted a study delving into English teachers' beliefs and practices involving the design and use of final achievement tests. The instrument analyses indicated that teachers in this study assessed linguistic and pragmatic aspects of language, with minor attention to sociolinguistic issues. Additionally, while tests tended to assess language in context, there were problematic areas in rubric design that led to reliability issues, i.e., lack of clarity regarding how to score language skills.

In a recent study, Villa-Larenas and Brunfaut (2022) critically examined the LAL of twenty language teacher educators in Chile. As part of their analysis, the researchers studied a set of assessment instruments used by these stakeholders. The authors indicate that the teacher educators used a variety of assessment techniques, most notably "fill-in-the-gaps, [...] constructed response, matching, sequencing, and sentence completion" (p. 11).

The existing literature indicates the positive impact of language assessment training on teachers' design of assessment instruments. Overall, authors report that teachers design authentic language use tasks connected to their classrooms (Koh et al., 2018; Montee et al., 2013); clearly operationalize the language skills to be assessed (Arias et al., 2012; Koh et al., 2018). Additionally, these authors report that the programs were based on contextual needs analysis of language teachers' LAL, which included the study of assessment instruments. Thus, the research has suggested that analyzing assessment instruments may be used as one source of feedback for planning and implementing successful LAL training for teachers.

Why does the Design of Assessments Matter?

From the language performance that students show in an assessment, teachers are supposed to determine whether students have developed language skills; also, the instrument is designed to meet a purpose. Thus, properly designed assessments aid in doing the aforementioned tasks; poorly designed assessments may give erroneous results about students' language skills and, therefore, not be fit for a given purpose.

Another reason why design in assessment is crucial is the LAL needs teachers have reported in this regard. Although teachers design or resort to already designed instruments, studies have shown that they want and expect training in how to professionally construct instruments (Fulcher, 2012; Hasselgreen et al., 2004; Vogt & Tsagari, 2014). In response to this need, LAL programs have indicated that a design-based course impacts teachers' LAL: primarily knowledge and skills, with secondary attention to principles (Giraldo, 2021).

Against this background, in this paper we report an analysis of language assessment instruments in order to elucidate and interpret the *skills* dimension (particularly instrument design) of a group of LAL

teachers. This analysis helped us to generate implications and recommendations for planning the language assessment course for the teachers in our study. We provide details from our research in the methodology and findings sections below.

Methodology

Our study was grounded on a qualitative approach because we wanted to interpret educational phenomena, namely a particular component of the LAL of English language teachers through the analysis of documents, i.e., assessments they designed. For scrutiny, we used Schreier's (2012) qualitative content analysis approach. This methodology relies on a coding scheme with two perspectives: on the one hand, instruments were analyzed conceptually; this means we looked for trends in the instruments and related them to theoretical and technical concepts in language assessment, e.g., authenticity and guidelines for item design (see the two previous sections); on the other hand, we used a complementary approach that was guided by data, searching for design trends in the *corpus* of instruments to identify strengths and aspects to improve in design.

Participants

Thirty English language teachers consented to share two assessment instruments, which formed the *corpus* in our study. These teachers agreed to participate in an online language assessment course. To design the course, a major source to draw these participants' LAL were the instruments we studied. However, we also asked them about their LAL through a questionnaire and an individual interview.

In terms of the participants, fifteen teachers had an MA degree, fourteen a BA, and one a specialization, as their highest educational level. Their teaching experience is presented in Table 3, while some of their assessment practices can be seen in Table 4, both with rounded percentages.

Table 3. *Experience Teaching English*

Time	n	%
Less than 1 year		
1-5 years	7	24%
6-10 years	10	33%
11-15 years	5	17%
16-20 years	5	17%
21-25 years	1	3%
26-30 years	1	3%
More than 30 years	1	3%

Source: Author's own elaboration (2021).

Table 4. *Selected Teachers' Assessment Practices*

Practices	Yes	No
I design assessments with multiple choice questions.	30 (100%)	
I design assessments with True and False statements.	29 (97%)	1 (3%)
I design rubrics.	21 (70%)	9 (30%)
I explicitly align the assessments I use to the objectives of the courses I teach.	23 (78%)	7 (22%)
I evaluate the assessments instruments used in class (i.e., I check whether they have a good quality).	23 (78%)	7 (22%)
I assess other aspects besides English.		
Effort	30 (100%)	
Discipline	27 (90%)	3 (10%)
Punctuality	26 (87%)	4 (13%)
Attendance	22 (73%)	8 (27%)
Responsibility	30 (100%)	
Respect	28 (93%)	2 (7%)

Source: Author's own elaboration (2021).

The Corpus

The *corpus* consisted of 60 language assessment instruments. From this *corpus*, we analyzed 51 and excluded 9 because they were lesson plans and not assessments. The final 51 instruments were divided into the four major language skills: listening, reading, speaking, and writing. The choice of assess-

ments for these skills is derived from the standards for language learning in Colombia, which state that these skills are part of the language curriculum for high schools. In the Colombian educational context, English language teachers usually assess (or are expected to assess) these skills.

Data Collection and Analysis

To collect the data (i.e., the assessment instruments), we contacted a group of 30 English language teachers from state high schools in the coffee region of Colombia. They were invited to participate in a professional development course in language assessment. To accomplish this, they agreed to share two assessment instruments with our research group: one assessment for receptive skills and one for productive skills. The teachers shared their instruments by email; then, we deleted all personal and institutional information written in the documents. Finally, we stored the instruments in a digital Google Drive folder, only accessible to us as researchers.

To organize and analyze the content in the instruments, we used two Google Forms (one for listening/reading assessments and one for speaking/writing assessments) which included a description section and an analysis section. For the former, we described the nature of the instruments and their items or tasks: methods, instructions, texts used (for listening and reading), scoring criteria (for speaking and writing), number of tasks or sections, and point allocation.

Regarding the latter, we analyzed qualities of assessments such as validity, authenticity, and reliability. Each one of us scrutinized between thirteen and sixteen instruments. Then, the principal investigator reviewed all the analyses and noted down areas that needed clarification. Comments that needed elaboration were discussed and resolved in the research team. After our analyses, we derived interpretations regarding what was done well and what needed to improve in design.

This content analysis, as commented, was done conceptually and ecologically, i.e., based on emerging trends in the data. We finalized data analysis by grouping content codings, which led us to the major findings we present and discuss below. For example, a major trend in the assessments for listening/reading skills was that many items could be answered without actually listening or reading; speaking and writing assessments were mostly grammar based. These two codes were grouped under one major

trend: construct-related issues. As for instruments seeking to assess speaking or writing, we noticed that they did not include clear scoring criteria, or they included construct-irrelevant factors. We labelled these open codings under another major trend: reliability issues.

Findings and Discussion

In line with the research design we explain above, we first present and discuss findings that involve description of the *corpus* of 51 instruments. Following these descriptive findings, we present findings in which we assumed a critical stance towards the *corpus*; this criticality occurred because, as we announce at the beginning of this paper, the examined instruments would lead us to make decisions for educating the participating English teachers through LAL. For both types of findings, we discuss possible reasons for their nature.

Language Skills Addressed and Methods in Corpus of Instruments

From the *corpus*, we identified that most assessment instruments were designed to assess reading skills, with a total of twenty instruments. The next most frequently addressed skill was writing, with a total of thirteen. For listening skills, there were ten instruments and, finally, there were eight for speaking skills.

Regarding assessment methods, for receptive skills, the True-False format was used in ten instruments. Multiple-choice questions and short answer items were included in five instruments. Finally, matching, ordering, and diagrams were used in five instruments. On the other hand, to assess productive skills, six instruments included an analytic rubric and two a holistic rubric. The rest of the instruments—thirteen out of a total of 21—did not include any kind of method to assess performance in speaking or writing: They only included task instructions.

Most instruments targeted reading skills, probably because this is a major component in the English paper of the national standardized test for high schools in Colombia: *Pruebas Saber*. This test

does not include sections for listening or speaking, which may also explain the limited number of assessments for these skills. Additionally, perhaps teachers see that assessing reading is more practical than assessing listening or speaking. For listening, an audio playing device is needed; for speaking, time and other resources are required. For reading, teachers can use readily available texts and design items based on their existing LAL; however, the construction of items for reading and listening was an issue. For instance, the item below was meant to assess listening; however, it can be answered without listening to the source text. We further explain these problems in the analytical section of the findings.

Ins.7, Listening T-FB

B. A person shouldn't walk all day is she is/was in the desert. (True/False)²

A learner may answer correctly this true-false item based on logical reasoning and not referring to his/her listening skills: It is true that a person should not walk all day in the desert. Upon analysis of the source text (the video for this listening task), the answer, indeed, was true.

Even though writing was the second most frequently addressed skill in the assessments, many of these instruments (eight out of thirteen) were designed to assess grammar, as the sample below shows; in other words, the teachers shared grammar tests that they labeled as tests of writing skills. Additionally, and perhaps the major issue in productive skills assessment, was the lack of rubrics, as we mentioned earlier. When asked about rubrics, teachers confirmed that they did not have any.

Ins. 36, Writing

Revision: Present simple or present continuous?

Fill in the correct form of the verbs

Look! Tom ____ his bike over there. (ride)

² The mistake "is she" is in the original instrument shared by the teacher.

Two (out of eight) speaking assessments included a rubric. However, upon analysis, we noticed that this instrument did not represent crucial areas of speaking. For instance, the sample below is focused on pronunciation, fluency, and visual aid. However, grammar, vocabulary, coherence or other aspects are not present in this rubric; additionally, visual aids are assessed, which are not part of a learner's speaking skills.

Ins. 2, Speaking

Instructions: The students will listen to an audio recorded by the teacher. Then, the students will memorize the audio to be presented in front of the class, supported material is needed to engage the audience.

Table 5. Sample Rubric to Assess Speaking

Pronunciation	The pronunciation is clear, and no mistakes are committed.	2.5
Fluency	The students present no hesitation.	1.5
Visual aids	Visual aids are clear and consistent with the presentation.	1

Source: Author's own elaboration (2021).

As we state in the theoretical and technical considerations, a clear definition of the skills to be assessed in an assessment is a central consideration. In the case of the assessment of writing/speaking skills, teachers need to spend time in the design of instruments for these skills; this may be a reason why the teachers do not have rubrics for these skills: They may have limited time to do it, as was observed in the study by Frodden et al. (2004). Another reason could be that the teachers in our study did not receive training in this area of assessment. Overall, unclear construct definition seems to be an area in which language teachers struggle with regarding the design of assessments, as has been shown in the existing literature (Frodden et al., 2004; Giraldo, 2018b; Levi & Inbar-Lourie, 2019; Villa-Larenas & Brunfaut, 2022). This issue may be exacerbated as the teachers in our study report that they assess other aspects

beyond English language skills, as shown in Table 4: discipline, respect, and other construct-irrelevant factors. This problem with construct definition in assessments should inform language testing courses for teachers, because construct definition is, arguably, one of the main pillars of assessment (Bachman & Palmer, 2010; Fulcher, 2010).

Based on these findings, we inferred that the teachers in this study may benefit from a language assessment program in which they learn (or review) how to design proper items for reading and listening, in a way that they can increase their potential to activate these skills. Also, we concluded that teachers needed to be taught about approaches to construct definition for writing and speaking skills, and they needed to problematize construct irrelevance as a major threat to validity. With these skills in mind, we believed that proper assessment design could lead to discussions about qualities of assessment; for example, a robust rubric can increase reliability and validity because the construct of speaking or writing is carefully defined.

Technical and Theoretical Issues in Construct Representation in the Instruments

In this section, we provide a closer, critical analysis of the nature of the 51 instruments we studied. We start by presenting recurring problems that we identified in the design of items for assessing listening and reading skills. Then, we explain the issues we elucidated in the assessments of speaking and writing skills.

Listening and Reading Assessments

Besides, other technical problems we identified in the assessments for listening and reading skills (in addition to questions that can be answered based on prior knowledge) were items that could not be answered and items whose answer was not totally clear. Item 4 below, meant to assess reading, does not have an answer in the text. Item 13 has options that overlap.

Ins. 16, ReadingT-F4

True (T) or False (F)

Item 4: The students write the English answers on the board. T__ F__

The corresponding segment from the source text reads as follows:

For developing the listening skills, the teacher asks us to listen audios to answer questions like this "How old are you? We pay attention to the answers and write them on a piece of paper.

Thus, there is no evidence in the reading to state whether Item 4 is true or false.

Ins. 25, ListeningMCQ13

Item 13: Bludworth is ____ when Pepys finds him.

A. Angry and dirty

B. Angry and hot

C. Hot and dirty

D. Tired and dirty

Supposedly, the answer was C, but options A and D also have the word *dirty*; option B has the word *hot*, so there is overlap among the options: there is no one single, undoubtedly correct answer.

The technical difficulties in the items above, lead to problems with two qualities of language assessment. Validity can be negatively affected because, if a student answers an item without listening or reading, then the resulting mark or score cannot be interpreted as a demonstration of these skills. In addition, reliability is reduced in items that do not have one clearly correct answer: some students may fail because they choose an answer which is partially true (or false), but that is keyed as the opposite —the performance may be providing reliable information about the student's skill but the scoring itself is not. Also, this problem may exacerbate if students, theoretically, chose a different answer if they took the same test again. In synthesis, all these design glitches in the listening or reading assessments may not allow teachers to make accurate inferences about constructs. Based on their design, the assessments did not accurately and wholly address the constructs of listening or reading.

Speaking and Writing Assessments

We found two major issues with the instruments to assess these skills. On the one hand, the rubrics that the teachers used did not fully state what about these skills was to be assessed; a related problem was the lack of rubrics to assess these skills. According to the

rubric in Table 5 below, the teacher was meant to assess *knowledge of the content, language grammar and vocabulary, and voice*. However, these aspects are not clearly defined, which is a key condition for validity in assessment: it is not clear what specific aspects of grammar or vocabulary are assessed.

Table 6. Sample Rubric for a Speaking Assessment

Ins. 40, Speaking:

Knowledge of the content	Superior ³	Alto	Básico	Bajo
1. Student has shown knowledge of the content				
2. The student has prepared for his/her presentation				
Language, grammar and vocabulary	Superior	Alto	Básico	Bajo
3. The grammar mistakes did not complicate the comprehension				
4. The language was clear and easy to understand				
5. The vocabulary was appropriate and varied				
Voice	Superior	Alto	Básico	Bajo
6. The pronunciation did not interfere with the message				
Grade:				

Source: Author's own elaboration (2021).

The next instrument is meant to assess writing skills. In this, the only information we could retrieve were the instructions as there was no rubric to assess performance.

Ins. 53, Writing

Make an infographic to adolescents inviting them to carry a healthy life.

Use images, tips, an interesting title or question.

It can be in pairs or individual.

On the other hand, the other issue with the speaking and writing assessments in the *corpus* was the lack of authenticity. Since there was a tendency to address grammar in the instruments, the teachers proposed tasks that bore a limited

resemblance to real-life situations and use of the English language. For example, the writing assessment below does not target writing as it is done in real-life situations.

Ins. 2510, Writing

1. You /finish/your lunch/yet/?

2. Your teacher/plan/this class activities/already

3. Claudia/tell/me /a secret/just/

The writing assessment above presents authenticity issues because in real life situations we do not order preset sentences; instead, we write the sentences from scratch according to our goal (e.g., writing

³ These are words in Spanish in the original instrument. They can be roughly translated as follows: Superior: outstanding; Alto: high; Básico: basic; and Bajo: low.

an email, an essay, etc.); in other words, a context is needed for the writing task to be more authentic.

The findings in our study reiterate those in other studies (Frodden et al., 2004; Koh et al., 2018; Villa-Larenas & Brunfaut, 2022): Teachers with limited training in language assessment design instruments that present issues in reliability, validity, and authenticity. This trend may be problematic in practice because language instruments with design and theoretical problems—like the ones we identified in the present study— may not be useful to document or contribute to language learning.

Based on the areas for improvement, we suggested that a language assessment program for these teachers should focus on two major areas. First of all, the teachers may benefit from a design-based course in which they can carefully evaluate and create instruments based on rigorous design guidelines (see Table 1 for examples). This pedagogical implication for teaching language assessment to in-service teachers is supported by studies that have shown how teachers foster their LAL through assessment design (see Arias et al., 2012 and Kremmel et al., 2018 for examples). To complement this technical aspect, the teachers can study qualities of language assessments (e.g., validity, reliability, authenticity) and how they can be used to improve assessments. These two dimensions—the technical and the theoretical— can be used as arguments to explain to teachers how properly designed instruments are useful to achieve educational purposes.

Limitations

One of the limitations in our study is that we analyzed instruments and their design but did not inquire into what purpose they served when used, i.e., we did not ask teachers whether the assessment was for placement, diagnostic, progress, or achievement purposes. However, as we explain in the findings, instruments with design flaws may not contribute to a given assessment purpose because they may provide unclear or limited information about students' skills, whatever the purpose for assessment is. Another limitation, on the logistical

side of the study, is that we only studied two assessment instruments per teacher—in no way can two documents represent a teacher's entire approach to language assessment. Other sources of information, such as interviews, can provide more robust information about their existing LAL; this is something we are doing in the larger research study to which this present paper is aligned. Notwithstanding these limitations, our approach to qualitative content analysis was useful to identify areas for improvement in the *skills* (i.e., design) component of LAL, a major need that teachers have reported in the literature.

Conclusions and Recommendations

As we stated at the beginning of this article, the purpose of this research project was to show the analysis of the assessment instruments of the selected group of teachers in order to obtain information that could contribute to the planning of an LAL course for these participants.

To summarize, we found that teachers tend to give more attention to reading assessments than listening and speaking ones. This may respond to the practical advantages of conducting reading assessments due to the few materials required in comparison with the devices needed to assess listening and the logistical issues when assessing speaking in groups with numerous students and little time. Additionally, this tendency may respond to how national policies state the guidelines to assess students' English proficiency in *Pruebas Saber*. Since this exam does not include listening and speaking, many schools and teachers probably decide to exclusively focus on the skills the exam includes.

For assessing reading and listening instruments, True and False and Multiple-Choice questions were used the most. Nonetheless, there were problems in the design of both kinds of items: overlap in the options of multiple-choice questions; items that were not completely false or true; and items that could be solved without reading or listening to the source material because they were based on general knowledge, or they could be guessed. These flaws led to problems with validity, which seems to

be a crucial area for improvement among language teachers in our study and elsewhere reported in the literature.

Regarding writing and speaking assessments, we found several problems; among them, most writing assessments assessed grammar instead of writing skills; the instruments did not include rubrics or if they did, the rubrics did not state what about these skills was to be assessed. Finally, there was a lack of authenticity due to the tendency to assess grammar mainly. Additionally, the lack of rubrics in the instruments for these skills was a major issue we noticed. This lack impacts the validity and reliability of the instruments because the instruments do not give evidence about learners' development of these skills and there may not be consistent decisions when assessing learners' performance. Thus, the instruments' issues in authenticity, validity, and reliability allowed us to make an informed choice: the need to address these qualities of language assessment in the course for these teachers.

Concerning recommendations, the process of this research study justifies the necessity of training teachers in designing assessments and developing their LAL in general. Therefore, an LAL program should address the following contents: how to design items based on design guidelines; how to define and narrow down a construct; approaches to construct definition for writing and speaking skills, within a task-based approach for assessment; and how to address the qualities of language assessment (validity, reliability, authenticity, etc.).

The analysis of language assessment instruments in this study gave us clear information about what teachers do and, more specifically, what they need to improve in language assessment. Hence, we suggest that instrument analysis be done as *one* source to understand and problematize teachers' LAL.

References

Arias, C. I., Maturana, L. M., & Restrepo, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas [Assessment in foreign language learning: Towards fair and demo-

cratic practices]. *Lenguaje*, 40(1), 99–126. In: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>

Alderson, J. (2010). *Assessing reading*. Cambridge University Press. In: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935>

Alderson, C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.

Bachman, L., & Damböck, B. (2018). *Language assessment for classroom teachers*. Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.

Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. In C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara, & K. O'Loughlin (Eds.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies* (pp. 126–136). Cambridge University Press.

Brown, J. D. (2011). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. McGraw Hill.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959>

Carr, N. T. (2011). *Designing and analyzing language tests*. Oxford University Press.

Cushing, S. (2010). *Assessing writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>

Davidson, F., & Lynch, B. (2001). *Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specifications*. Yale University Press.

Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327–347. <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>

Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. Routledge.

Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>

Frodden M. C., Restrepo, M. I., & Maturana, L. (2004). Analysis of assessment instruments used in foreign language teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(1), 171–201. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/3146>

Giraldo, F. (2018a). Language assessment literacy: Implications for language teachers. *Profile: Issues in*

- Teachers' Professional Development*, 20(1), 179–195. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>
- Giraldo, F. (2018b). A diagnostic study on teachers' beliefs and practices in foreign language assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 25–44. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a04>
- Giraldo, F. (2019). Designing language assessments in context: theoretical, technical, and institutional considerations. *HOW Journal*, 26(2), 123–143. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.512>
- Giraldo, F. (2021). Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533>
- Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing*. Routledge.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C., & Helness, H. (2004). *European survey of language testing and assessment needs. Part one: General findings*. <http://www.ealta.eu.org/resources.htm>
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385–402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>
- Inbar-Lourie, O. (2012). Language assessment literacy. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–9). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0605>
- Inbar-Lourie, O. (2013, November). *Language assessment literacy: What are the ingredients?* Paper presented at the 4th CBLA SIG Symposium Programme, University of Cyprus.
- Koh, K., Burke, L., Luke, A., Gong, W., & Tan, C. (2018). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: A focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 22(3), 264–288. <https://doi.org/10.1177/1362168816684366>
- Kremmel, B., Eberharter, K., Holzknacht, F., & Konrad, E. (2018). Fostering language assessment literacy through teacher involvement in high-stakes test development. In D. Xerri & P. Vella Briffa (Eds.), *Teacher involvement in high-stakes language testing* (pp. 173–194). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77177-9_10
- Levi, T. & Inbar-Lourie, O. (2019). Assessment literacy or language assessment literacy: Learning from the teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733017>
- Malone, M. E. (2017). Training in language assessment. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment: Encyclopedia of language and education* (3rd ed., pp. 225–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_16
- Montee, M., Bach, A., Donovan, A., & Thompson, L. (2013). LCTL teachers' assessment knowledge and practices: An exploratory study. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 13, 1–31.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403–412. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Villa-Larenas, S., & Brunfaut, T. (2022). But who trains the language teacher educator who trains the language teacher? An empirical investigation of Chilean EFL teacher educators' language assessment literacy. *Language Testing*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02655322221134218>
- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>

Teacher Identity in Language Pedagogy. A Narrative Perspective from Two Colombian Teacher Educators' Experience

Identidade docente na pedagogia da linguagem. Uma perspectiva narrativa a partir da experiência de dois formadores de professores colombianos

Identidad docente en pedagogía de la lengua. Una perspectiva narrativa desde la experiencia de dos formadores de docentes colombianos

Diego Ubaque-Casallas* 



Para citar este artículo

Ubaque-Casallas. D. (2023). Teacher Identity in Language Pedagogy. A Narrative Perspective from Two Colombian Teacher Educators' Experience. *Folios*, (58), 140-154. <https://doi.org/10.17227/folios.58-14523>

Artículo recibido
14 • 09 • 2021

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

* MA in Applied Linguistics to TEFL. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Correo electrónico: dfubaquec@udistrital.edu.co

Abstract

This paper accounts for the inspection of two language teachers' identities and language pedagogy through six conversations in a sixth-month period at two universities in Bogotá, Colombia. By adopting a no-methodology perspective, this study resorts to the notion of narrative to document language pedagogy experiences and inspect how the traditional, yet static notions of teacher identities and language pedagogy, are configured and re-configured through the pedagogical practice. Therefore, findings revealed that English language teachers contest marginal and hegemonic identity constructions through enacting their pedagogy conception. As a result, alternative ways of being and doing are exposed as a mechanism to exist and re-signify what language pedagogy has meant in the English language teaching field.

Keywords

teacher identity; language; pedagogy; narrative research

Resumo

Este artigo relata a inspeção das identidades e da pedagogia de dois professores de línguas através de seis conversas em um período de seis meses, em duas universidades de Bogotá, Colômbia. Ao Adotar uma perspectiva não metodológica, este estudo baseia-se na noção de narrativa para documentar experiências sobre a pedagogia da linguagem e para inspecionar como as noções tradicionais, mas estáticas, de identidades de professores e pedagogia da linguagem são moldadas e remodeladas por meio da prática pedagógica. Portanto, os achados revelaram que os professores de inglês questionam as construções de identidades marginais e hegemônicas por meio da promulgação da sua concepção pedagógica. Como resultado, expõem-se os modos alternativos de ser e fazer como um mecanismo para existir e redefinir o que a pedagogia da linguagem tem sido no campo do ensino de língua inglesa.

Palavras-chave

identidade docente; linguagem; pedagogia; pesquisa narrativa

Resumen

Este artículo da cuenta de la indagación de las identidades y la pedagogía de dos profesores de idiomas a través de seis conversaciones en un período de seis meses, en dos universidades de Bogotá, Colombia. Al adoptar una perspectiva no-metodológica, este estudio recurre a la noción de *narrativa* para documentar experiencias sobre la pedagogía del lenguaje e inspeccionar cómo las nociones tradicionales pero estáticas de las identidades docentes y la pedagogía del lenguaje se configuran y reconfiguran a través de la práctica pedagógica. Por lo tanto, los hallazgos revelaron que los profesores de inglés cuestionan las construcciones de identidad marginales y hegemónicas mediante la promulgación de su concepción pedagógica. Como resultado, se exponen modos alternativos de ser y hacer como mecanismo para existir y resignificar lo que ha sido la pedagogía del lenguaje en el campo de la enseñanza del idioma inglés.

Palabras clave

identidad docente; lenguaje; pedagogía; investigación narrativa

Introduction

Language Teacher Identities (LTIS) have been kept alive as a reflection of the “[English Language Teaching] ELT theories and practices that emanate from the former colonial powers” (Pennycook, 2008, p. 19). Without a doubt, this reflection still permeates English Language Teachers (ELTs) ways of knowing, doing, and being. For Núñez-Pardo (2020a), “[both] teachers and students should make critical sense of such domination dynamics that shape identities, knowledge, and self-directed actions” (p. 119). However, such a sense-making activity cannot happen if ELTs do not become aware of the complicity role in the reproductions of epistemic (Andreotti, 2011) and ontological violence they enact, consciously or unconsciously, in their teaching practices.

For instance, pre-packed instructional practices continue to be shared in the field as the only means to teach (Richards & Rodgers, 2014). However, as these have been mobilized and installed through notions such as method, methodology, teaching strategies, and learning strategies, among others; they have functioned as a colonial strategy to standardize curricular plans, material (Kumaramadivelu, 2016), and by all means, the teachers' language pedagogy (LP). Thus, although the epistemological control is apparent, there is also ontological dominance over LTIS. Such dominance is evident as “identity in the ELT field has been mainly an epistemological construction [...] subjected to fixed categories in which [teacher's subjectivities have] not been taken into account when it comes to identity formation” (Ubaque-Casallas & Castañeda-Peña, 2020, p. 17).

Accordingly, since there is evident onto-epistemological colonialism in the ELT (Torres-Rocha, 2019), I consider LP is a bridge to understanding LTIS. These have started to be explored from other epistemological and ontological borders (see, Ubaque-Casallas & Castañeda-Peña, 2020, 2021) that consider LP as means to challenge the instrumental conception that has “decontextualized [the multiple] forms of being in the field of teaching, [installing] a single and monolithic idea of the

language teacher and a single and fixed idea of the language student” (Castañeda-Peña, 2018, p. 18). As such, it seems fundamental to continue fostering a space of reflection to understand how LP allows the enactment of a multiplicity of ways of knowing, doing, and being *Otherwise*.

This study intends to add a differential lens to understand how English language teachers (ELTs) enact their LP conception and contest marginal and hegemonic identity constructions. Thus, this aims to trigger a broader discussion regarding the importance of re-signifying LP in the ELT field.

Theoretical considerations

Coloniality and being in the ELT

Coloniality and decoloniality are increasingly becoming critical terms for the Colombian ELT. For those interested in exploring LTIS far from enunciative colonial strategies, it has been fundamental to acknowledge that being in the field is rooted in a colonial narrative that subalterns ELTs (Kumaramadivelu, 2012). Nevertheless, to move forward and engage in an alternative thinking activity in which being and doing in the field can be named, not from linguistic-knowledge base frames, it is fundamental to explore LTIS, “from below and from within” (Escobar, 2010, p. 393). This means exploring the different experiences, voices, and subjectivities embodied in teaching.

Being in this study means to exist; therefore, it is critical to say that ELTs' existence has been tied to a “dehumanization, which marks not only those whose humanity has been stolen but also [though in a different way] those who have stolen it” (Freire, 2000, p. 44). With this, I refer to the subtraction of our ELTs' subjectivities by imposing a subaltern condition from which ELTs have been built as inferior or non-human (Restrepo & Rojas, 2010). Due to the colonial narrative I referred to, ELTs have become abstract subjects. Thus, their race, gender, sex, body, and identity have been replaced and filled with contents of what to do, what to teach, and who to be.

Consequently, as ELTS have been constructed, educated, and understood without their subjectivities, it is pivotal to investigate LTIS through LP. This attempt regards LP as a pathway to document the various and multiple means ELTS contest coloniality imposed by the knowledge system configured in the ELT (Maldonado-Torres, 2007).

Language Teacher identities

Identity is not an easy term to define, nor can it be easy to specify what LTIS could be. Nevertheless, there seems to be some agreement on which LTI is. It appears to be “a stand-alone construct, [...] largely been viewed as a composite of various other constructs such as race, gender, ‘native speaker’ status, religion, sexuality, and class” (Mason & Chik, 2020, p. 1029). No matter what those various constructs are, definitions seem far from encapsulating where these identities speak from (Grosfoguel, 2011); this is if we assume that “LTIS are [about] being and doing, [conditioned by] feeling and imagining, and [constructed and reconstructed in] storying” (Barkhuizen, 2017, p. 4).

Arguably, the ELT field has, primarily until now, constructed LTIS in the singular. For instance, LTIS are tied to the idea of the native speaker. For Tosuncuoğlu (2017), native speakers are in a prestigious position from which they have regulated knowledge and being within the field. This notion has called the attention of scholars who argue that this evident colonialism is worth exploring and contesting as it has influenced ELTS’ identities and teaching practices (Soto-Molina & Méndez, 2020). Therefore, LTIS, in the plural, are a decolonial narrative that: 1) intersect with the personal and particular location within global structures (Anzaldúa, 2009); and 2) are not outside the established hierarchies of the modern/colonial capitalist/patriarchal world-system (Grosfoguel, 2011).

Therefore, to understand how ELTS contest marginal and hegemonic identity constructions, usually banned and subalternized, it is necessary to explore LP as this embodies their identities.

Language pedagogy

Pedagogy is an umbrella term to describe a canon or frame of knowledge. For Walsh (2007), “the problem is not with the existence of such frames but rather with the ways they have historically worked to subordinate and negate “other” frames, “other” knowledge, and “other” subjects and thinkers” (p. 224). When it comes to ELT, such frames have imposed some hierarchies that have made invisible other types of learning and teaching identities (Castañeda-Peña, 2018). Moreover, these frames have contributed to subjecting pedagogy to neo-colonial principles in which language is positioned “as an instrument of domination [...] built as an object of desire” (Mignolo, 2003, p. 331). This has meant a top-down approach that regards pedagogy as a mechanism for merely transmitting instrumental and functional teaching knowledge.

As a result of this lineal logic, LP has been oriented towards instrumental and technical teaching approaches. For instance, one can find some examples of instrumental language pedagogies in the literature available. Shum et al. (2018) worked on a Reading to Learn Pedagogy to teach the discussion genre to non-Chinese-speaking students. Almazloum (2018) talks about a pedagogy of grammar that seeks to describe criteria for language learning. With this, I do not mean to promote any hierarchical construct of good or bad pedagogy but acknowledge that LP and knowledge emerging from it have been mostly tied to acquiring skills. This has resulted in a hegemonic construction of unique knowledge, an ideal being, and a universal doing that has diminished and weakened ELTS’ agency, something relevant “in reducing inequalities” (Archanjo et al., 2019, p. 73).

Consequently, if “language pedagogy has an ethical goal that goes into the construction of inter-subjective meanings that help us both to understand ourselves” (Granados-Beltrán, 2018, p. 175); it is relevant to look for a process of “re-signification and re/construction” (Escobar, 2010, p. 397) to detach from hegemonic and instrumental views. This would

permit ELTS to raise new purposes and break away from the same terms (Mignolo, 2010, p. 313), from which we have understood LP.

Context of the study

This study opened space to converse with Augusto and Eron (not their real names), two ELTS who work at two public universities in Bogotá, Colombia. Augusto is a Ph.D. in Education and Eron holds a MA in Applied Linguistics. Also, they have more than twelve years of experience teaching English in multiple and varied educational contexts. Although their professional background is relevant to the study, the main reason they participated in a six-month study was their interest in sharing their narratives as ELTS to help me understand how they enacted their LP conception and to what extent they contest marginal and hegemonic identity constructions. Both were welcomed to participate since they were colleagues who were more than willing to share their teaching experiences as educators. This was considered a perspective from the personal and the institution regarding LP and LTIS in different scenarios. However, this perspective does not mean that their voices represent the objectives of the programs they work for or that their narratives are an objective understanding of their programs' approaches. Still, they represent a personal reading that starts from their pedagogical practice and their particular location as university teachers of English.

No-methodology

Thinking about methodology is a problem of modernity. Therefore, I would not like to call forth this category, but to name how this study challenges such a colonial genealogy (Patel, 2016) by resorting to a no-methodology. Consequently, I echo Haber (2011), who claims that:

No-methodology is to follow all those possibilities that the path forgets, that the protocol obstructs, that the method represses [...] it is a conversation with the subaltern subjects, or with the subaltern side of the subjects, that is, with the semi-praxis that grows on the other side of the

things enunciated by the hegemonic language.
(pp. 29-30)

With this, I commit to finding a methodological and epistemological rupture in which this study "becomes an ethical and political bet of those [like me] who want to rethink the forms of traditional research" (Arroyo-Ortega & Alvarado-Salgado, 2016, p. 138). This argument acknowledges that "educational research should not lurch to uniformly adopting a particular epistemic stance, or approach, particularly while so few are fluent with the echoes and ongoing structure of [...] colonialism" (Patel, 2016, p. 64).

Although employing narratives may, for some (Connelly & Clandinin, 2006), constitute a methodological approach by itself, assuming a no-methodology implies "putting what has been lived into words, as ideas and emotions; re-signify experiences, fill with meaning" (Arias-Cardona & Alvarado-Salgado, 2015, p. 172). As such, when I refer to narratives as a no-methodology, I insinuate that I adopt an "epistemological, political, ideological and moral positioning [...] a project for the future according to models of coexistence based on plurality, diversity, and solidarity." (Rivas-Flores et al., 2020, p. 48).

Accordingly, I start from conversations with Augusto and Eron since these challenge the colonial master narratives (Zabala, 2016) installed in the ELT. It is worth noting that these conversations happened once a month for six months. To keep track of our reflections and involvement in the co-construction of the experiences, I transcribed each one as soon as possible. This allowed me to dwell on Augusto's and Eron's feelings, histories, and personal meanings shared in the conversations. Usually carried out in canonical research, this process did not intend to systematize "data." Instead, it was coherent with the ethical and ideological position of the study in which "the narrative is not exclusive to any scientific tradition, nor to its paradigmatic foundation" (Yedaide et al., 2015, p. 30), and therefore, it is not tied to any universalist and objectivist claim to be achieved.

All conversations were put together in a matrix of indexation that I created to add a differential lens to understand how ELTs enact their LP conception and contest marginal and hegemonic identity constructions. Although such a matrix may, for some, not fit into the lens of the no methodology approach this study adopted, it was more a tool to make evident the ruptures and epistemological cracks through which Augusto and Eron enunciated their *Otherwise*. I believe this matrix served as an analytical space to approach the intimacy of the reported conversations. However, I did not look for codes or properties (Syed & Nelson, 2015); alternatively, I attempted to inhabit conversations. Such an approach acknowledged that “who we are and from where we speak is highly relevant for the intellectual projects we are likely to pursue” (Moya, 2011, p. 79). Therefore, as individuals, we can “claim epistemic authority as well as to counter the objectified, dehumanized representations of [ourselves]” (Stone-Mediatore, 2003, p. 150).

That being said, I embraced the narrative as my own no-methodology approach. This, in essence, permitted me to break away from the rigid logic of scientific theories to embrace “the ambiguities, plurivalences and hybrid consistency of the most intuitive or explanatory theories” (Yedaide et al., 2015, p. 31) that merge and occur when conversating and existing with the other.

Constructions and reflection upon experiences

This study resorted to experiences from conversations with Augusto and Eron. Their voices were seen as an alleyway to contest “the way of knowing, legitimized, admitted, to the various ways of knowing” (Vasilachis de Gialdino, 2012, p. 11). Here, conversations acquired an alterative nature (Ortiz-Ocaña & Arias-López, 2019) since they abandoned the claim of investigative subjectivation (Haber, 2011) and hierarchies among those who participated. Instead, we, Augusto, Eron, and I, engaged in an exchange of voices, in “a respectful and supportive dialogue, with affection, between

equals, without the decolonial mediator [who] is the only person who asks” (Ortiz-Ocaña & Arias-López, 2019, p. 14). This served as a mechanism for recognizing the other as the possessor of knowledge *Other*.

In this study, I detached myself from narrative extractives and the traps of methodological impositions. This is why I must say that although some scholars stamp informed consent as embedded in the violence of universalized colonial epistemological regimes (Khan, 2005; Mignolo, 2009), as they are nested in the West’s rationality, I decided to adopt it to guarantee the privacy of my conversations with Augusto and Eron. It became an ethical resource to control the experiences that I hereafter disclose. Therefore, I believe any consent form becomes an instrument to reclaim research agency for those who converse, far from being a mechanism of epistemological control. Moreover, I also chose to transcribe verbatim, not to control Augusto’s and Eron’s voices, but to allow a closer reflection upon their experiences. In this respect, since “there is no single procedure that can be claimed as ‘best’ for analyzing narratives [...] [there are] a set of strategies that can be employed depending on how the researcher chooses to represent [experiences]” (Nasheeda et al., 2019, p. 2).

Accordingly, as I intend to represent experiences as intimate conversations, I proposed dialogue to understand how Augusto and Eron enacted their LP conception and contested marginal and hegemonic identity constructions. In so doing, identity construction accounts from Augusto and Eron’s pedagogical practices were inspected to recover LP as this is a mechanism of unlearning, learning, and relearning (Escobar-Gómez, 2019) about LTIS.

Augusto’s narrative

In conversing about LP, Augusto began by speaking about his experience as a teacher in TEPs. He narrated that he has experienced different contexts that have made him modify who he is and how he thinks as teacher. The following excerpt opens a path to reflect upon this:

My English teaching experience has been a bit changing. Let us say that when I graduated with my undergraduate degree, I graduated with a bit of vision; it was a bit static or linguistic about what language teaching is. I did not see or know other teaching dimensions that were not teaching grammar, or contextualizing the language. In this case, I am an English teacher or have been an English teacher. Then that perception accompanied me until I started my master's degree. There I met people and other things that helped me reconsider and reorient those visions toward other fields. *These other unexplored territories have enabled me to re-configure that vision of instrumental teaching to a more contextualized one, a more sensitive to the particularities of contexts.* [sic]

Although “pedagogy and all that is pedagogical [should] go beyond the instrumental sense of teaching and transmitting knowledge” (Walsh, 2013, p. 29), Augusto reveals the instrumental roots that have constructed LP in his experience. In a broader scenario, this argument is echoed by Granados-Beltrán (2018), who claims that language pedagogy “is [until now] focused on the meeting of standards which represent a certain level of acquisition of that skill” (p. 175). For example, we have witnessed how even English textbooks have been instrumentalized in the ELT field. These reproduce fixed notions of teaching that barely go beyond grammar structures (Rico, 2012; Núñez-Pardo, 2020b). Augusto narrates that when he graduated from his bachelor's program, he had assumed this grammar-structure approach as his own construction of LP, as books were the primary source for his teaching approach.

LP has been framed under foreign methodologies that disregard the particularities of local contexts where English is learned and taught (Kumaravadivelu, 2016). Interestingly, Augusto contemplates the importance of sharing with others and their perspectives to move away from such a conformist way of action (De Sousa-Santos, 2010). Thereby, it is then needed to embrace a more ecological view of LP in which action toward anti-rational and decolonial ends can be enacted (Khoja-Moolji, 2017). Moreover, it is pertinent

to reconsider and reorient visions that construct LTIs. In his own words: *that helped me to reconsider, reorient those visions that I had towards other fields, other unexplored territories that have enabled me to re-configure that vision of instrumental teaching to a more contextualized one, a more sensitive to the particularities of contexts.*

Augusto's words also bring forth a worth exploring idea, the notion of context. To delve into Augusto's narration about *particularities of contexts*, I must first consider that although LTI, in the singular, is a dynamic and shifting concept (Zembylas, 2003), “the formation, negotiation, and growth of teacher identity is a fundamentally social process taking place in institutional settings” (Varghese et al., 2005, p. 39). With this, I seek to set eyes on contexts as spaces in which LTIs, in the plural, are constructed. The following excerpt allows a more in-depth inspection of Augusto's experience:

Also, this allowed me to think in the macro context of the society in which we live. Since that, in one way or another, is linked to the teaching of language learning, in other words, learning and teaching are socio-political practices that can change what we do and what we are and from which we cannot escape; thus, we do not know them, they are there in some way or another. I said previously that it is a path of discovery that I have not finished discovering. In this new perspective, the dynamics are so varied and rich in information that they escape my essential vision before language teaching. Now, it is more fluid, more dynamic, and more unpredictable, which makes this new way of teaching more interesting, or I have a new vision of teaching the language, right? Contexts also play an essential role; it is not the same to say teaching English in a more mercantile institute to teaching it, for example, in a university, with teachers in training who are going to be language teachers or teach it in a district school or a university, public school. [sic]

For Augusto, instrumentalized notions of teaching are not sensitive to broader social contexts. In this respect, Augusto claims that as contexts are linked to language teaching, any LP should reflect

socio-political practices that, to some extent, may function as a means to transform teaching processes and subjectivities. When referring to a post-method pedagogy, Kumaravadivelu (2012) thinks of a three-dimensional system made up of three pedagogic parameters: “particularity, practicality, and possibility” (pp. 12-15). These parameters seem to interact with each other in a synergic relationship. As for the parameter of particularity, it states that any language pedagogy should be context-sensitive (Kumaravadivelu, 2012). Therefore, context particularities may become a rupture to trigger LTIS and LP *Otherwise*.

In the literature available, it can be found, for example, “community-based pedagogies [these are] [...] curriculum and practices that reflect knowledge and appreciation of the communities in which schools are located, and students and their families inhabit” (Sharkey, 2012, p. 1). Moreover, these pedagogies are context-sensitive since they foster a bottom-up approach to thinking of it as the center of the pedagogy. Such a lens is perhaps what Augusto advocates. The following excerpt allows me to elaborate on this assumption:

Contexts have much to do with the extension of the broad conception one has about pedagogy. Some contexts give you more mobility to those perceptions, those ideas of language teaching that I comment. For example, I come from a context where grammar was a priority. Currently, I continue in a context where this idea is quite strong. We follow this teaching philosophy concept or methodology to teach language, which is the vision of pedagogy. However, in some other contexts, the student is the priority. Each context inserts, imposes or even allows you to teach differently if you think about it. I believe these dynamics emerge from and converge better with how one sees or conceives as an educator. I also think that pedagogy is a category assigned to our bodies. I mean, if you believe grammar and pronunciation are the most important, you will probably have to speak like a native American and/or British, but no more. We become static, and normative in our views as teachers and individuals, and we

lose track of contexts believing that we must be like others to be a teacher. [*sic*]

In fact, as “modern/western pedagogy cannot recognize or make visible the differences between human beings, since their formative intention is to homogenize and standardize (Ortiz-Ocaña et al., 2018, p. 200), instrumental conceptions about LP make it a colonizing pedagogy. In this respect, Augusto’s linguistic considerations are essential as the ELT world “has experienced various ideological debates [in which] it was taken for granted that English is the property of its native speakers” (Fang, 2018, p. 115). However, in such debates, some authors (see Garcia & Li, 2014) have dared to say that English is a crucial sociopolitical linguistic construct that cannot be linked to named languages (American-British) (García & Li, 2014). Instead, this should work as a fluid construct in which a hegemonic linguistic imposition does not limit English.

Interestingly, Augusto’s positioning towards the need to think of contexts to understand LP and LTIS is relevant as this positioning reveals an unquestionable colonial intersection between LP and LTIS. In Augusto’s words —*we become static, normative in our views as teachers and individuals, and we lose track of contexts believing that we must be like others for being a teacher*—. According to poststructuralists, “teacher identity [in the singular] is not a fixed set of attributes” (Al-Khatib & Lash 2017, p. 243); instead, it is a conditional category in constant reconstruction (Liu & Xu, 2011). This lens fails to encapsulate the colonality in LP and LTIS denounced by Augusto. For instance, suppose ELTS construct self-images rooted in normative-disciplinary categories. In that case, these will “strongly determine the way teachers teach, the way they develop as teachers, and their attitudes toward educational changes” (Beijaard et al., 2004, p. 108).

In my view, since contexts seem to provide ELTS with the possibility to reflect upon their LP and LTIS, ELTS are to begin questioning who they are and what they know. LTIS are either static or changeable. Therefore, as they seem to be reflected and constructed in and through LP, contexts are critical

scenarios for ELTs to become aware of their place of enunciation.

Eron's narrative

Moreover, in conversing about LP, Eron shared that he is now adapting to a new teaching framework in which feelings, emotions, and self-reflection are core categories for the student-teachers he accompanies. This framework has become an attempt to support student and teachers in recognizing the importance of positive, nurturing relationships in education and developing compassion, empathy, and tolerance in their process of becoming student-teachers. This framework seems quite interesting as the tradition in Colombian TEPS has been set over acquiring disciplinary knowledge and skills (Fandiño, 2013).

Eron seems quite hopeful regarding this new approach to education as he is aware of its implications:

I am teaching other new boys from the first semester and second semester, and let us say that I can notice that there is a process of adaptation to this idea of learning through socio-emotional skills with the boys of the first semester and the second or third semester are a little more familiar with it, and they know how to handle it. Aspects like what? Let us say the development of strategies for learning with time management, I do not know, the use of mindfulness, even for certain moments when they are stressed from being there in front of a computer all day. So, in moments of how restorative circles, this of the socio-emotional becomes an exciting practice. For example, we sit down, we all talk about how we feel, that we liked the class we have, it has made it a bit difficult for us and let us say that is what we have done so far. [sic]

Although incorporating emotions into learning is not new (Kobul & Saraçoğlu, 2020), most of what has been documented, has been geared toward explaining how emotions may impact learning (Mustafina et al., 2020). There have been many attempts on the importance of cultivating compassion-based behaviors in the educational fields (Hofmann et al., 2011). However, these seem to help regulate emotions in educational settings.

Such a limited lens allows us to consider emotions a critical dimension in one's identity.

Augusto's approach to teacher education opens a path to subvert the vertical foundations student-teachers' seem to encounter in TEPS. As a matter of fact, this perspective is included in almost all the universities' claims present in the profiles they look for or educate. The so-called —Graduate profile¹— gives an account of these characteristics. Therefore, these are foundations that “by breaking the link between the subject of enunciation and the ethnic/racial/sexual/gender/epistemic place” (Grosfoguel, 2010, p. 459) have distanced them from where they speak and do *Otherwise*. For example, Mignolo and Walsh (2018) posit the notion of *crack* to “enable us to re-configure ourselves as subjects outside us/them binary... to construct alternative roads, create new topographies and geographies... look at the world with new eyes, use competing systems of knowledge, and rewrite identities” (p. 83). This would mean to think of this socio-emotional perspective as a rupture in which both teacher educators and student-teachers can navigate their epistemological and ontological conceptions to construct an alternative notion of teacher education and teacher identity.

The following excerpt opens the room to explore more of the rupture above unveiled in conversation with Eron:

There is a project for the university to become precisely that, in a place where the socio-emotional has relevance, and well speaking from the point of view purely, let us say, of the academic curriculum, of training, and the achievement of educational objectives are preserved let us say, aspects such as teacher evaluation, assessment, both formative and summative. So, let us say that those go hand in hand with each other, then let us say there are two aspects, the systematization of these socio-emotional education practices, giving them a beginning, an end, and some objectives,

¹ This is a profile that establishes the disciplinary and socio-academic skills a student-teacher is expected to possess by the time he/she graduates. Among some, this profile any professional must meet the elements of specific disciplinary fields. The professional in this field will not only participate in training and education processes but will also excel in his/her knowledge of the discipline.

some methods, a series of practices. At the same time, let us say, from the purely rigorous point of view of the university and because we are in the accreditation process, some teacher evaluations are followed, evaluation processes are followed, and let us say, as I mentioned, formative and summative that go hand in hand with the socio-emotional issue. However, I think all of this is very good since it is seen that it impacts what children are or will be as future professionals. [sic]

This alternative path coexists with traditional models of teacher education. For instance, Eron makes evident that this attempt to build on socioemotional education articulates aspects such as assessment and evaluation. Even though the former may not be seen as essential for the latter, as socioemotional education is not added to any professional curriculum as a fundamental area or skills to be developed, both have a defined objective when educating student-teachers. We cannot deny that in TEPS, student-teachers' agency has been reduced by the standardization of language teachers (Usma, 2009). However, this approach to teacher education seems to be a *crack* from which students' subjectivities may be constructed in coexistence with canonical teacher education notions, in which emotions are not contemplated.

Pirskanen et al., (2019) argue that "emotions are always shaped, named, evaluated and interpreted in a given social and cultural context. [and this is why] emotional experiences have an interactive, relational character" (p. 418) that should be considered in teacher education. In this respect, Eron also claims that such coexistence will impact student-teachers in the future. For instance, Hsu (2017) argues that there are possible pedagogical paths that teachers can choose against the colonial forms of English teaching. If student-teachers can change the power relations they find themselves marginalized (Kumaramadivelu, 2016), the same colonial foundations of teacher education can become more fluid and dynamic to think of LTIS from non-disciplinary discourses.

In my view, to confront the logic of coloniality that has set the roots for language teacher education, there must be an openness to decentering

epistemological foundations in the ELT field and an openness to reclaim ELTs' subjectivities. Consequently, as Walsh et al. (2018, p. 6) put it, there must be included in any pedagogical practice a more straightforward meaning of a decolonial pedagogy "[that] is forged in the perspective of intervening in the reinvention of society, in the politicization of pedagogical action, proposing to unlearn what has been learned and to challenge the epistemic structures of coloniality."

The narrative that Eron exposes shows the coexistence between hegemonic notions of teacher education and the interest in developing socio-emotional skills among student and teachers seems to open a space to construct an ecology of knowledges (de Sousa-Santos, 2018). Such a paradigm advocates for articulating the possibilities of epistemological pluralism within the ELT field. Nevertheless, it also shows a significant distance from traditional approaches in teacher education. The following excerpt allows a more in-depth inspection of this assumption:

In my student days, the linguistic standard was a British or American standard. You have to learn the structures and these academic contents; there is a cultural, literary, and linguistic component. However, be careful; I do not care how you assume it or learn it; it is how it is, right? You will be a vehicle of knowledge to transmit this university learning how it is. Now, let us say that has changed a bit; for example, with the arrival of critical thinking and many socio-emotional skills, students are given high priority in what they feel, what they think, and how. They assume learning. It could be said that they are allowed to feel, which seems important to me since it is something that is in us, but what has been done until now has been somewhat forgotten because we only think about the best possible teaching method. [sic]

In this narrative, Eron positions a critical decolonial path where there is an evident change in how teacher education is conceived. This path echoes Kumaramadivelu (2016), who argued that a "method functions as an operating principle shaping all other aspects of language education: curriculum, materials,

testing, and training” (p. 73). A principle that has positioned vertical and instrumental notions about pedagogy and teacher education, and that by all means compels those who want to delink from this colonial root to reject “a homogeneous, know-it-all epistemology on language teaching and learning” (Mastrellade-Andrade & Pessoa, 2019, p. 9). Therefore, even though the ELT field and TEPS have witnessed “one method after another rollout of Western universities and through Western publishing houses to spread out all over the world” (Kumaravadivelu, 2006, p. 20), Eron distances from this legacy by opening a space for student teachers to feel.

Then, feeling is the category that has also been removed from student-teachers' subjectivities in TEPS until now. When it comes to decolonial pedagogies, what Eron narrates could open up new possibilities to advance in reflections on other possible ways of knowing (Walsh, 2013) and feeling (Esteva, 2015). Feeling can then allow spaces to understand alternative ways of being in the field and, in so doing, enrich learning and teaching processes in TEPS.

Final thoughts

Acknowledging that decolonial pedagogies follow a path towards in-discipline (Meschini & Porta, 2017) means recognizing that these aim to delink from the assumption of pedagogy as a scientific discipline subjected to the instrumental lens of knowledge. Consequently, to think of LTIS and LP *Otherwise*, we as educators, must first think of the pedagogical paradigm to be able to reflect upon the importance of “knowing how to build, from below and collaboratively, other [paths] that are more meaningful and that allow spaces to understand alternative ways of knowing” (Moreno-Medrano, & Corral-Guillé, 2019, p. 2).

Therefore, conclusions drawn in this study are to be understood not as definite findings but as the result of exposing the intimacy of conversations about identity and language pedagogy. As such, such an intimacy depicts how two ELTs enacted their LP conception and contested marginal and hegemonic identity constructions.

First, this study encourages ELTs to delink (Mignolo, 2007) from a fixed and mono-disciplinary understanding of teacher identity and LP. As Aman (2014) states:

Delinking is a route to a decolonial alternative; that is, a dedication to the constitution of alternative modes of modernization by bringing to the fore knowledge systems that have been colonized and delegitimized, but which nonetheless facilitate moving outside the logics of modernity. (p. 211)

Therefore, this invites us to think, to do, and to be, pedagogically speaking, *Otherwise*. With this, I propose a dialogue in which language pedagogy is tied to its disciplinary function (the language as a system) and recognizes that pedagogy embodies our subjectivities. As such, it is, therefore, a mechanism to mobilize and visualize our existence. Simply put, we must begin by “acknowledging complexities and tensions among different subjectivities in the current world is the key element of an ethical and political decolonial project” (Granados-Beltrán, 2016, p. 184).

Second, conversations that are reported here, open a space to think that LP and LTIS should inform Teacher Education Programs (TEPS) in Colombia. TEPS were founded on hegemonic Euro-American-centric values that, even nowadays, influence and shape models of knowledge (Battiste, 2002). Not paradoxically, language TEPS have been immersed in dynamics of power. They function as colonial machinery of the nation-state configuration in as much as “language has been used as a tool of domination, conquest, and colonization throughout history” (García, 2019, p. 152). As a result, ELT's and student teachers have become both static and unwitting in their own epistemic beliefs, as has educational research also been tethered to this colonizing root. Therefore, to open a broader path in TEPS, it is necessary to begin, as Palermo (2015) proposes, “modifying themes, content, approaches, and styles of transmission, that is, a series of dimensions of education that we naturalize and, therefore, we consider inescapable” (p. 141).

Lastly, teacher identity is enacted in and through LP and vice-versa. Therefore, although “[we] teachers must recognize the plurality and diversity of ways of living, being, being, thinking of our students, in order not to incur in these exclusive actions in which coloniality [operates] in some of its dimensions” (Ortiz-Ocaña et al., 2018, p. 199), it is also necessary to acknowledge that such a plurality implies a myriad of LP; pedagogies that, as Walsh (2017) puts it, should open cracks, detachments, and new hooks. This means that, as Augusto and Eron made it evident, any understanding of identity and LP must derive from a personal repositioning in which LP can contain a character of resistance and alternativeness (Díaz, 2006).

References

- Al-Khatib, A. J., & Lash, M. J. (2017). Professional identity of an early childhood black teacher in a predominantly white school: A case study. *Child Care in Practice*, 23(3), 242–257. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1188766>
- Almazloun, M. (2018). Pedagogical grammar: Learners’ beliefs do matter. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(3), 41–53. <https://doi.org/10.30845/ijll.v5n3p4>
- Aman, R. (2014). Why interculturalidad is not interculturality. Colonial remains and paradoxes in translation between indigenous social movements and supranational bodies. *Cultural Studies*, 29(2), 205–228. <https://doi.org/10.1080/09502386.2014.899379>
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan US.
- Anzaldúa, G. (2009). *The Gloria Anzaldua reader*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822391272>
- Archanjo, R., Barahona, M., & Finardi, K. R. (2019). Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: Insights from Brazil and Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 62–75. <https://doi.org/10.14483/22487085.14086>
- Arias-Cardona, A. M., & Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171–181.
- Arroyo-Ortega, A. y Alvarado Salgado, S. V. (2016). Conocimiento en co-labor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 14(25), 121–148. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.2016.07>
- Barkhuizen, G. (Ed.) (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. National Working Group on Education.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. In H. Castañeda-Peña et al. (2018), *ELT local research agendas I* (pp. 17–35). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 477–487). Lawrence Erlbaum.
- De Sousa-Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Sousa-Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. In M. Meneses & K. Bidasca (Eds.), *Epistemologías del Sur: Epistemologías do Sul* (pp.25–62). Clacso.
- Díaz, C. (2006). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la construcción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Actualidades Pedagógicas*, 48, 95–103.
- Escobar-Gómez, M. (2019). Decolonial responsibility within international higher education: Institutional commitment and resistance strategies. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 10(1), 113–126. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.09>
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23), 171–186.
- Fandiño, Y. (2013). Knowledge base and EFL teacher education programs: A Colombian perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(1), 83–95.

- Fang, F. (2018). Native-speakerism revisited: Global Englishes, ELT, and intercultural communication. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 13(2), 115-129. <http://dx.doi.org/10.25170%2Fijelt.v13i2.1175>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. 30th-anniversary ed. Continuum.
- García, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages. Implications for education. In D. Macedo (Eds.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 152-168). Routledge.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT Teachers. *Íkala*, 21(2), 169-185. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04>
- Granados-Beltrán, C. (2018). Revisiting the need for critical research in undergraduate Colombian English language teaching. *HOW Journal*, 25(1), 174-193. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.355>
- Grosfoguel, R. (2010). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In B. de Sousa-Santos, M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 455-491). Cortez..
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing postcolonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-38. <https://doi.org/10.5070/T411000004>
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena de Antropología*, 23(1), 9-49. <https://doi.org/10.5354/rca.v0i23.15564>
- Hofmann, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical Psychology Review*, 31(7), 1126-1132. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.07.003>
- Hsu, F. (2017). Resisting the coloniality of English: A research review of strategies. *The CATESOL Journal*, 29(1), 111-132.
- Khan, S. (2005). Re-configuring the native informant: Positionality in the global age. *Signs*, 30(4), 2017-2035.
- Khoja-Moolji, S. (2017). The making of humans and their others in and through transnational human rights advocacy: Exploring the cases of Mukhtar Mai and Malala Yousafzai. *Signs*, 42(2), 377-402.
- Kobul, M. K., & Saraçoğlu, İ. N. (2020). Foreign language teaching anxiety of non-native pre-service and in-Service EFL teachers. *Journal of History, Culture & Art Research /Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 350-365. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2143>
- Kumaravadivelu, B. (2006). Dangerous liaison: Globalization, empire and TESOL. In J. Edge (Ed.), *(Re)locating TESOL in an age of empire* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85.
- Liu, Y., & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion? A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the "new work order" of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 27, 589-597.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Mastrella-de-Andrade, M., & Pessoa, R. R. (2019). A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: On being prepared to teach. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 35(3), 1-28.
- Mason, S. L., & Chik, A. (2020). Age, gender and language teacher identity: Narratives from higher education. *Sexuality & Culture*, 24(4), 1028-1045. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09749-x>
- Meschini, P., & Porta, L. (2017). Introducción a la colección. En L. Porta y M. Yedaide, *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Colección Indisciplina(s). Edem.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Akal Ediciones.
- Mignolo, W. (2007). DELINKING. *Cultural Studies*, 21(2), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>

- Mignolo, W. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mignolo, W. (2010). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of decoloniality. In W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 303–368). Routledge.
- Mignolo, W., & Walsh, K. (2018). *On Coloniality*. Duke University Press.
- Moreno-Medrano, L. M., & Corral-Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, 52, 1–20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-003)
- Moya, P. M. L. (2011). Who we are and from where we speak. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2).
- Mustafina, R. F., Ilina, M. S., & Shcherbakova, I. A. (2020). Emotions and their effect on Learning. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 318–324.
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). Transforming transcripts into stories: A multimethod approach to narrative analysis. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406919856797>
- Núñez-Pardo, A. (2020a). Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *HOW Journal*, 27(2), 113–133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.5>
- Núñez-Pardo, A. (2020b). A critical reflection on developing and implementing in-house EFL textbooks. *Revista Papeles*, 11(21), 11–31. <https://doi.org/10.54104/papeles.v11n21.581>
- Ortiz-Ocaña, A., & Arias-López, M. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147–166.
- Ortiz-Ocaña, A., Arias-López, M. I., & Pedrozo-Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/ desde el sur global. *Revista nuestra América*, 6(12), 195–222. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1t8c2w>
- Palermo, Z. (Ed.). (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Del Signo.
- Patel, L. (2016). *Decolonizing educational research: From ownership to answerability*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315658551>
- Pennycook, A. (2008). *English and the Discourses of Colonialism. The politics of language*. Routledge.
- Pirkanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Lämsä, T., Notko, M., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P., & Rogero-García, J. (2019). Children's emotions in educational settings: Teacher perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 417–426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge.
- Rico, C. (2012). Language teaching materials as mediators for ICC development: A challenge for materials developers. *Signo y Pensamiento*, 30, 130–154. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp30-60.melp>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A., & Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46–62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Sharkey, J. (2012). Community-based pedagogies and literacies in language teacher education: Promising beginnings, intriguing challenges. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 9–13.
- Shum, M. S., Tai, C. P., & Shi, D. (2018). Using 'Reading to Learn' (R2L) pedagogy to teach discussion genre to non-Chinese-speaking students in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 21(2), 237–247. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1159653>
- Soto-Molina, J. E., & Méndez, P. (2020). Linguistic colonialism in the English language textbooks of multinational publishing houses. *HOW Journal*, 27(1), 11–28. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.521>
- Stone-Mediatore, S. (2003). *Reading across borders - Storytelling and knowledge of resistance*. Palgrave Macmillan.
- Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375–387. <https://doi.org/10.1177/2167696815587648>
- Torres-Rocha, J. C. (2019). EFL teacher professionalism and identity: Between local/global ELT

- tensions. *HOW Journal*, 26(1), 153-176. <https://doi.org/10.19183/how.26.1.501>
- Tosuncuoğlu, İ. (2017). Non-native & native English teachers. *Journal of History, Culture & Art Research / Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 634-638. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i6.573>
- Ubaque-Casallas, D., & Castañeda-Peña, H. (2020). Non-normative corporalities and transgender identity in English as a Foreign Language student teachers. *HOW Journal*, 27(2), 13-30. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.548>
- Ubaque-Casallas, D., & Castañeda-Peña, H. (2021). "I'm here and I am queer". Queer teacher identities in ELT. A Colombian Study. *Folios*, (53), 91-105. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11291>
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 11(1), 123-141.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language Identity and Education* 4(1), 21-44.
- Walsh, C. (2007). Shifting the geopolitics of critical knowledge. *Cultural Studies*, 21(2-3), 224-239. In: <https://doi.org/10.1080/09502380601162530>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C., Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. (2018). Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(83), 1-11. In: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>
- Yedaide, M. M., Alvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.
- Zabala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Science + Business Media Singapore.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 103-125.

Le projet de lecture dans la classe de FLE: une approche interdiscursive

The Reading Project
in the FFL Class:
An Interdiscursive
Approach

**El proyecto
de lectura**
en la clase de FLE: un
enfoque interdiscursivo

Carolina Villada-Castro* 



Para citar este artículo

Villada-Castro, C. (2023). Le projet de lecture dans la classe de FLE: une approche interdiscursive. *Folios*, (58), 155-170. <https://doi.org/10.17227/folios.58-15928>

Artículo recibido
30 • 12 • 2021

Artículo aprobado
13 • 02 • 2023

* Doctora en Letras de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; magíster en Traducción de la Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, y filósofa de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Profesora de la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: carolina.villada@udea.edu.co

Résumé

Cet article de réflexion analyse l'importance et la pertinence de mettre en œuvre un projet de lecture dans la classe de FLE pour adultes, dans le cadre des études universitaires. Étant donné mon expérience comme enseignante de FLE, je propose une analyse interdiscursive de la lecture, incluant la perspective actionnelle, l'approche par les tâches, l'approche littéraire et sémiologique et la pédagogie du projet. Je considère cette démarche très ponctuelle car elle met en évidence plusieurs atouts du projet de lecture dans la classe de FLE: d'une part, le développement des capacités argumentatives, critiques et créatives des apprenants; et, d'autre part, la découverte de la pluralité et de la polyphonie textuelle ainsi que de la reconnaissance de l'altérité. Finalement, cela nous amène à affirmer, que la lecture est une stratégie didactique, favorisant les compétences communicative, interculturelle, plurilingue et pluriculturelle.

Mots-clés

perspective actionnelle; approche par les tâches; approche littéraire et sémiologique; pédagogie de projet; projet de lecture

Abstract

This reflection article analyzes the importance and relevance of implementing a reading project in the FFL class for adults, within the framework of university studies. Based on my experience as FFL teacher, I propose an interdiscursive analysis of reading, including the action-oriented approach, the task-based learning approach, the literary and semiological approach, as well as project-based pedagogy. I consider this approach specific, since it shows the multiple advantages of the reading project in the FFL class: on one side, the development of students' argumentative, critical and creative abilities; and, on the other hand, the discovery of textual plurality and polyphony, as well as the recognition of otherness. Finally, this study will lead us to affirm that reading is a didactic strategy, which promotes, at the same time, communicative, intercultural, multilingual, and multicultural skills.

Keywords

action-oriented approach; task-based learning approach; literary and semiological approach; project-based pedagogy; reading project

Resumen

Este artículo de reflexión analiza la importancia y la pertinencia de implementar un proyecto de lectura en la clase de FLE para adultos, en el marco de los estudios universitarios. A partir de mi experiencia como docente de FLE, propongo un análisis interdiscursivo de la lectura, incluyendo el enfoque orientado a la acción, el enfoque por tareas, el enfoque literario y semiológico, así como la pedagogía por proyectos. Considero este enfoque específico, dado que muestra las múltiples ventajas del proyecto de lectura en la clase de FLE: por una parte, el desarrollo de las capacidades argumentativas, críticas y creativas de los estudiantes; y, por otra parte, el descubrimiento de la pluralidad y polifonía textual, así como el reconocimiento de la alteridad. Finalmente, esto nos llevará a afirmar que la lectura es una estrategia didáctica, que favorece a la vez las competencias comunicativa, intercultural, plurilingüe y pluricultural.

Palabras clave

enfoque orientado a la acción; enfoque por tareas; enfoque literario y semiológico; pedagogía por proyectos; proyecto de lectura

Introduction

Cet article propose une réflexion basée sur mon expérience en tant qu'enseignante de FLE à des étudiants du supérieur et sur mon journal de bord. Cette expérience considère le projet de lecture comme une stratégie didactique et comme une invitation éthique qui permettra aux étudiants d'acquérir les compétences communicative, interculturelle, plurilingue et pluriculturelle, grâce à la découverte de la pluralité et de la polyphonie textuelle, d'autres points de vue dans les textes argumentatifs et d'autres imaginaires culturels dans les textes littéraires.

Pour y parvenir, je vais présenter, en premier lieu, le cadre théorique de cet article: il s'agit d'une perspective interdiscursive de la lecture, incluant la perspective actionnelle, l'approche par les tâches, l'approche littéraire et sémiologique, visant à montrer sa pertinence et ses atouts pour l'apprentissage, et la pédagogie du projet, afin de mettre en évidence le projet de lecture en tant que projet pédagogique où l'apprenant joue un rôle très actif du début jusqu'à la fin. En deuxième lieu, je décris les étapes du projet de lecture: sa conception, son déroulement et son évaluation, autrement dit, avant, pendant et après la mise en œuvre de la tâche finale. En troisième lieu, je réfléchis aux résultats de cette mise en place, à savoir l'identification de la pluralité du texte, la découverte de la polyphonie textuelle et la reconnaissance de l'altérité, qui aide aussi à développer les compétences interculturelle, plurilingue et pluriculturelle des apprenants dans le contexte actuel d'enseignement. Finalement, je fais la synthèse des atteintes, les écueils, les défis et les perspectives engendrées par ce type de projet pédagogique.

1. Une approche interdiscursive de la lecture

Une analyse de la lecture comme stratégie didactique dans la classe de FLE pour un public adulte au sein d'une université doit faire appel aux multiples discours ayant un rapport proche avec la didactique. C'est pourquoi j'y réfléchis en mettant en valeur à

la fois les discours littéraire et sémiologique. Ainsi, mon analyse se déroulera grâce à ces discours multiples, ce qui me permet d'affirmer que le discours de la lecture est, en conséquence, un discours interdiscursif. Selon Charaudeau et Maingueneau, tout discours est interdiscursif, puisque:

Il a pour propriété constitutive d'être en relation multiforme avec d'autres discours, d'entrer dans l'interdiscours [...] un espace discursif, un ensemble de discours (d'un même champ discursif ou de champs distincts) qui entretiennent des relations de délimitation réciproque les uns avec les autres. (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 324)

En conséquence, je développe une approche interdiscursive de la lecture: d'abord, j'expose la perspective actionnelle et l'approche par les tâches, par la suite, je présente l'approche littéraire et sémiologique. Finalement, j'explique pourquoi le projet de lecture peut être considéré comme un projet pédagogique.

1.1 La perspective actionnelle et l'approche par les tâches

Comme Puren (2004) l'a bien démontré, la perspective actionnelle transforme et enrichit l'approche par les tâches, vu que cette perspective resignifie la notion de tâche, qui n'est plus considérée comme une activité d'apprentissage. Ceci met en relation l'approche par les tâches et l'approche communicative déjà connue, mais la tâche est dorénavant conçue en tant qu'une action sociale, alors maintenant l'objectif est: «considérer les apprenants comme des acteurs sociaux» (Conseil de l'Europe, 2018, p. 27). Ainsi, ce tournant met en avant l'apprentissage de la langue comme un moyen pour devenir citoyen du monde, et l'apprentissage se conçoit comme un processus co-actionnel et interactif. À ce propos, le Conseil de l'Europe soutient que: «Le schéma descriptif et l'approche actionnelle du CECR met la co-construction du sens (grâce à l'interaction) au centre du processus d'apprentissage et d'enseignement.» (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28). C'est pourquoi la notion de tâche est mise en relief:

selon Puren, la tâche est une «unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage» (2004, p. 15), c'est-à-dire, la tâche doit donc assurer la cohérence entre le processus d'enseignement et d'apprentissage, où chaque activité graduelle et progressive doit être contextualisée, guidée et orientée vers un produit final. D'après Rosen, la tâche décrit une action en fonction d'un objectif communicatif et d'un «résultat tangible» (Rosen, 2009, p. 489), où l'apprenant développe ses compétences communicatives tout en participant à un apprentissage individuel et collaboratif afin d'achever non seulement les objectifs des tâches communicatives mais encore «les tâches proches de la vie réelle» (Rosen, 2009, p. 489).

En conséquence, il s'agit de planifier des activités conçues selon une visée socio-culturelle qui permettront d'évaluer les compétences des apprenants conformément aux tâches qu'ils puissent effectuer en envisageant un objectif communicatif et en parvenant à un produit concret. À cet égard, l'unité didactique s'avère juste comme l'assemblage de tâches ou d'actions coordonnées autour d'un objectif d'apprentissage et d'une compétence à développer par les apprenants dans un contexte social spécifique, de sorte qu'ils puissent réussir dans la production d'une tâche finale.

En outre, étant donné que l'apprenant est vu comme un acteur social et un citoyen du monde, alors le but est d'«accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière.» (Rosen, 2009, p. 488). L'apprenant est mis en valeur comme un citoyen capable de participer à la vie socio-culturelle dans d'autres pays et de développer, ainsi, ses compétences plurilingue et pluriculturelle. C'est ainsi que ce tournant didactique met l'accent sur les concepts de co-action et co-culturalité. À propos de ce virage aussi historique, la réflexion de Puren est très précise:

La didactique européenne qui va émerger dans ces années 2000 devra sortir de l'approche commu-

nicative [...], en passant en particulier du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est un *agir* avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune *par* et *pour* l'action collective). (Puren, 2004, p. 20)

Dans ce contexte, le projet de lecture dans la classe de FLE permet de rendre les étudiants plus autonomes au cours de leurs expériences de lecture, de participer à cette dynamique co-actionnelle pendant la mise en commun de la tâche finale, où ils devront exprimer leurs interprétations, formuler et reformuler leurs points de vue et, finalement, contribuer à la «co-culturalité» par l'enrichissement de leurs horizons de pensée et de leurs modes de vie socio-culturels grâce à la lecture.

1.2 L'approche littéraire et sémiologique de la lecture

*«On aime toujours un peu à sortir de soi,
à voyager, quand on lit.»*

PROUST, *Sur la lecture* (1906, p. 70)

Quant à moi, la lecture est une action provocatrice de la pensée, une voie vers la découverte d'autres mondes et, même, une puissance transformatrice de nous-mêmes, ce qu'on peut mettre en évidence grâce à l'approche littéraire et sémiologique de la lecture. Selon l'approche littéraire de Proust, bien que la lecture soit une activité solitaire, elle nous offre une communication vivifiante d'une autre pensée qui peut stimuler la nôtre:

La lecture ne saurait être ainsi assimilée à une conversation, fût-ce avec le plus sage des hommes; que ce qui diffère essentiellement entre un livre et un ami, ce n'est pas leur plus ou moins grande sagesse, mais la manière dont on communique avec eux, la lecture, au rebours de la conversation, consistant pour chacun de nous à recevoir communication d'une autre pensée, mais tout en restant seul, c'est-à-dire en continuant à jouir de

la puissance intellectuelle qu'on a dans la solitude et que la conversation dissipe immédiatement, en continuant à pouvoir être inspiré, à rester en plein travail fécond de l'esprit sur lui-même. (Proust, 1906, p. 35)

Par ailleurs, Barthes met en relation l'acte de lire avec l'action de tisser. D'abord, lire c'est tisser la pluralité du texte: «[la lecture] consiste à embrayer ces systèmes, non selon leur quantité finie, mais selon leur pluralité (qui est un être, non un décompte): je passe, je traverse, j'articule, je déclenche» (Barthes, 2002, p. 11). Lire nous mène d'un texte à un autre, d'une image à une autre, d'un récit à nos expériences, mais aussi, d'une vision inconnue de mondes à une remise en question de la nôtre; voici la pluralité du texte selon la perspective sémiologique. D'où l'invitation de Barthes: «il faut que la lecture soit elle aussi plurielle» (Barthes, 2002, p. 14).

Ayant mis en relation un texte avec un autre, le lecteur multiplie leurs sens possibles sur l'horizon toujours ouvert de la relecture et de la réinterprétation, de sorte qu'il devienne le tisseur même du pluriel du texte tout en découvrant son intertextualité. C'est pour cela que la lecture peut certainement amener les apprenants d'une langue étrangère à développer ou perfectionner leur compétence lectoriale et, parallèlement, d'autres compétences telles que les compétences communicative, interculturelle, plurilingue et pluriculturelle comme je vais le montrer ultérieurement. La lecture peut également susciter des émotions très positives chez les apprenants, celles qui se traduisent par le sentiment d'engagement qu'ils puissent éprouver au cours du déroulement du projet ou encore en dehors de la salle de classe, lorsqu'ils créent par eux-mêmes des clubs de lecture ou qu'ils continuent à lire individuellement.

D'ailleurs, la lecture nous donne en même temps du plaisir et des ruptures, même que selon Barthes «le plaisir de la lecture vient évidemment de certaines ruptures» (Barthes, 1973, p. 14), étant donné que certains clivages stimulés par la lecture

peuvent aider à nous interroger sur nos certitudes, nos jugements ou nos valeurs tout en agrandissant nos perspectives de pensée, de sensibilité et d'expérience, certes, un cadeau précieux pour les apprenants. D'où l'importance aussi éthique de la lecture. À cet égard, William Marx ajoute sa conception de la lecture des œuvres littéraires comme une découverte de l'altérité, c'est-à-dire qu'il s'agit d'«aller vers l'inconnu et l'étranger» (Marx, 2020, paragraphe 12). Lire signifie voyager dans l'espace et dans le temps, explorer des cultures inconnues et, en même temps, être surpris par ce que nous n'avions pas imaginé, vécu ou conçu, de façon que nous soyons capables de prendre conscience de nos différences historiques et culturelles. C'est justement cet étonnement qui nous aidera à élargir nos horizons de pensée, nos imaginaires culturels, qui plus est, à interroger nos préjugés en stimulant le déploiement de notre réflexion critique.

1.3 Du projet pédagogique au projet de lecture

Sans retard, il est nécessaire d'exposer la pédagogie du projet et de rendre compte du projet de lecture en tant que projet pédagogique. La pédagogie du projet appartient aux courants pragmatiste, constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage, puisqu'elle propose une pratique de pédagogie active, où les étudiants participent à la construction de leurs apprentissages et ils agissent de manière collaborative pendant le déroulement des tâches liées au projet. Ceci afin de répondre aux objectifs, de gérer leurs actions et de résoudre les difficultés qui puissent en découler tout en visant une production concrète de sorte que le projet opère comme un fil conducteur des apprentissages. Dans ce sens affirme Lafortune: «les projets donnent du sens aux apprentissages, supposent un engagement cognitif et mettent les élèves en situation de se poser des questions sur les ressources internes à développer et les ressources externes à rechercher» (Lafortune, 2010, p. 18).

Le projet pédagogique est composé, donc, par un ensemble de tâches enchaînées, progressives

et encadrées dans une unité pédagogique, qui doit répondre également aux compétences que les apprenants doivent acquérir et à leurs besoins particuliers. C'est pourquoi la participation active des apprenants est assurée du début jusqu'à la fin du projet. À ce sujet Boutinet dit:

Le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage. (Boutinet, 1996, p. 49)

D'autre part, depuis la conception du projet jusqu'à son évaluation, l'enseignant accompagne les apprenants à la découverte des nouvelles connaissances, agit comme médiateur entre leurs connaissances acquises et leurs nouvelles connaissances et amène les étudiants à résoudre leurs difficultés et à construire des solutions possibles tout en faisant valoir leur autonomie. C'est pour cela que le projet de lecture peut aussi être considéré comme un projet pédagogique, étant donné sa conception comme un ensemble des tâches liées, en fonction des objectifs spécifiques et en vue d'une production des apprenants, qui les rend

capables de construire et de créer par eux-mêmes des nouveaux sens possibles, grâce à la lecture des textes authentiques.

Selon Cuq et Gruca (2005, p. 170), les étapes du projet de lecture sont: 1. «La prélecture», 2. «L'observation du texte», 3. «La lecture silencieuse en fonction d'un projet» et 4. Les tâches pour faire réagir le lecteur. Ce qui se transpose proprement aux étapes du projet pédagogique, vu qu'il s'agit d'une étape de découverte du texte et de son auteur, une étape pour le déroulement du projet en tant que tel, une étape de production et d'évaluation.

Par ailleurs, pendant la conception du projet et la sélection des textes à lire, il est recommandable de définir la typologie textuelle, car il est indispensable d'illustrer les fonctions discursives et les parties des textes et d'explorer quelques exemples. Qui plus est, la typologie textuelle «offre de multiples possibilités de "pédagogisation" et permet de développer une réelle compétence textuelle tant en réception qu'en production» (Cuq et Gruca, 2005, p. 171). Voici le Tableau 1 pour caractériser les types de textes et pour que l'enseignant puisse s'y retrouver pendant leur exploration avec ses étudiants:

Tableau 1. Types des textes choisis pour le projet de lecture

Type de texte	Fonctions discursives	Éléments à découvrir
Texte narratif	Rapporter une situation initiale Raconter des événements réels ou fictifs Révéler une situation finale	- La temporalité - Le schéma narratif - L'action ou la suite d'actions - Le mode de narration - Le système énonciatif - Le mode de focalisation - Les acteurs du texte narratif - Le vocabulaire
Texte argumentatif	Défendre une thèse Donner des arguments Donner des exemples Justifier une opinion	- Les indices d'énonciation: jeu sur les pronoms personnels et les modalisateurs. - Le caractère dialogique. - L'organisation du texte: la thèse et les arguments, les connecteurs logiques, les champs lexicaux, la hiérarchie des arguments et les exemples.

Source: Élaboration propre en considérant la définition de la typologie textuelle de Cuq et Gruca (2005).

Ainsi qu'il est essentiel aussi de relever les types de lecture dont nous parlent Cuq et Gruca (2005), à l'effet d'enrichir la conception et la planification du projet juste avant de sa mise en œuvre, à savoir:

—La lecture écrémage qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire: ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels sont les articles qui nous intéressent et que nous lirons par la suite;

—La lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste; il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique

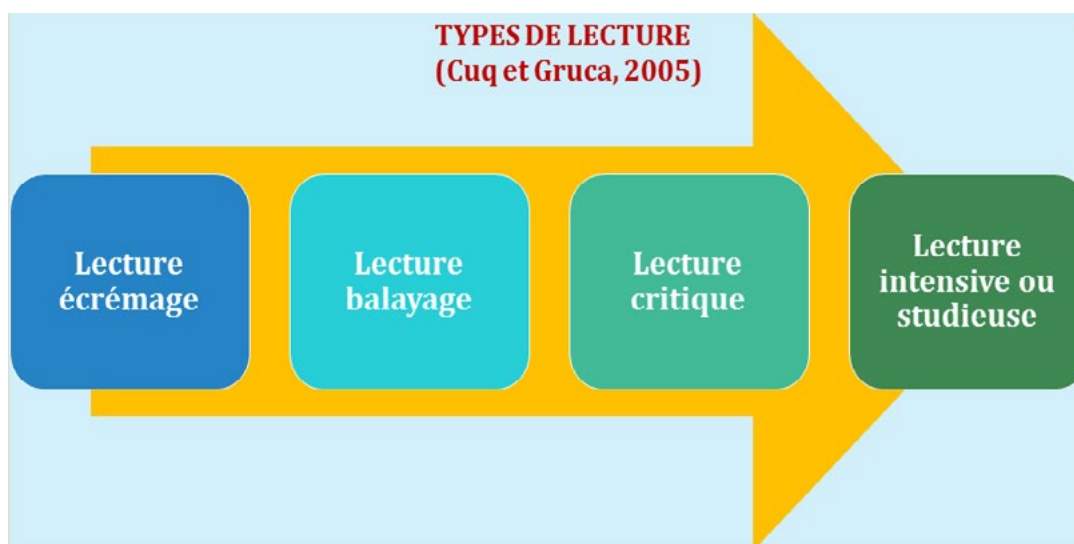
au quotidien: parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité, son horaire, par exemple;

—La lecture critique qui demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision: elle peut entraîner le commentaire;

—la lecture intensive ou studieuse qui vise à retenir le maximum d'informations et qui, par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en une quasi mémorisation du texte. (Cuq et Gruca, 2005, p. 169)

Cette typologie décrit bien le processus de lecture même, où les apprenants pourront y progresser en proportion de leur engagement, voici le Graphique 1 pour l'illustrer:

Graphique 1. Types de lecture



Source: Élaboration propre en considérant la définition des types de lecture de Cuq et Gruca (2005).

Quel que soit l'objectif du projet, il vaut mieux éviter des lectures négligées ou sans contexte. En revanche, il faut toujours motiver les apprenants à lire intégralement en raison de leur niveau et de leurs compétences. Bien qu'il ne soit pas possible de définir quel sera le niveau de lecture que chaque groupe atteindra, il est toutefois important d'amener les étudiants vers la lecture critique, vu qu'il

s'agit des étudiants du supérieur. Ceci même s'il est possible qu'il y ait des étudiants très engagés, qui veuillent aller plus loin vers une lecture intense et studieuse, ou encore qui veuillent former des clubs de lecture autour d'un genre littéraire ou d'un auteur. Par la suite, je vais précisément décrire le projet de lecture mis en œuvre dans ma classe de FLE.

2. Le projet de lecture dans la classe de FLE

Je commencerai ici par la description de la méthodologie par projets pédagogiques adoptée pour mettre en place le projet de lecture: ses étapes, son déroulement, la réception par les étudiants et les réflexions sur les bénéfices et les défis du projet de lecture dans la classe de FLE. En raison de mon expérience en tant qu'enseignante, j'ai auparavant mis en œuvre le projet de lecture en parvenant à une réponse très positive de la part des étudiants¹. Bien qu'à ce moment-là, l'objectif ait été d'améliorer la compréhension et la production orale et écrite des étudiants du supérieur, je rendrai ici compte de cette expérience antérieure sur une autre perspective, celle d'illustrer le projet de lecture ici en question, par moyen des auteurs sur le sujet ainsi que de mon journal de bord.

Le projet de lecture, entendu ici comme une stratégie d'enseignement, favorise le développement des compétences communicatives nécessaires chez les apprenants, étant donné qu'elles y sont abordées de concert et à trois conditions: que le projet soit lié aux dossiers thématiques visés dans le programme du cours, qu'il soit lié aux besoins des apprenants et qu'il soit intégré à une séquence pédagogique bien planifiée, tel que je vais l'expliquer.

2.1 Première étape: la conception du projet

Tout d'abord, il faudra faire un choix des textes dans le cadre du programme du cours, du dossier thématique et des intérêts des étudiants que l'enseignant pourra reconnaître dès la première séance –lorsqu'on fera connaissance avec eux–, au fur et à mesure du déroulement du cours ou en faisant une petite enquête d'intérêts. Par la suite, il sera nécessaire de se doter d'une bonne sitographie ou d'une sitothèque, y compris des bibliothèques numériques en ligne (par exemple: Gallica de la Bibliothèque Nationale de France BnF, Bibliothèque numérique TV5 Monde ou Bibliothèque des Amériques du

¹ Cet article fait partie de ma réflexion basée sur mon expérience en tant qu'enseignante de FLE dans l'École des langues de l'Université d'Antioquia.

Centre de la francophonie des Amériques), des livres numériques (tels que les *Anthologies des littératures francophones* de la FIPF et de l'OIF France), ou encore, des livres audio (notamment les fictions radiophoniques de France Culture ou les livres-audio de Radio-Canada). Puis, il sera essentiel d'inventorier sur une liste des textes exposant des genres discursifs différents en raison de la diversité même des apprenants, les étudiants pourront ainsi y trouver des options en accord avec leurs goûts et avec leurs niveaux de lecture en langue étrangère.

Pour la liste de textes à lire, il est convenable de choisir de petits extraits ou des textes complets de presse selon le cours. Par exemple, il est possible de proposer la lecture d'une bande dessinée pour les débutants, la lecture d'un fait divers pour les intermédiaires et la lecture d'une chronique, un éditorial ou d'une tribune pour les plus avancés. Étant donné que la presse est composée de cette grande diversité de types de discours et de genres textuels, elle sera très utile au moment d'enseigner aux apprenants à raconter, à décrire ou à argumenter en même temps qu'ils pourront prendre contact avec des textes authentiques, qui traitent des thèmes d'actualité dans le monde francophone voire dans le monde entier. Également, l'enseignant aura un grand nombre d'outils et de supports multimédia en ligne pour créer la séquence pédagogique concernée (v. gr. *RFI Savoirs*), exploiter le texte choisi et inciter au prolongement de la lecture en animant les étudiants à explorer par eux-mêmes les ressources multiples qu'ils y trouveront.

Une autre option pour la liste de textes à lire est, sans doute, la littérature. Des genres littéraires tels que la poésie, le théâtre et la narration peuvent enrichir énormément la classe de FLE et, simultanément, faire plaisir aux étudiants. À ce propos, après avoir révisé un grand corpus de manuels de FLE, Riquois (2009) conclut que la poésie est le genre le plus suggéré pour les niveaux débutants. En revanche, la littérature d'idée est la plus convenable pour les niveaux avancés. En ce qui concerne la narration et le théâtre, ceux-ci sont les genres les plus utilisés et les plus recommandés pour tous les niveaux. Par rapport à la poésie, c'est le texte

pluriel par excellence, donc les étudiants pourront y proposer des lectures multiples, découvrir de nouveaux mots ou des images insoupçonnées. Elle permet aussi d'encourager les apprenants à sentir le plaisir du texte (Barthes, 1973) et c'est aussi un grand outil pour faire des activités phonologiques variées en profitant de la musicalité et du rythme des poèmes.

D'autre part, le texte narratif (notamment les contes, les récits, les nouvelles, les romans) est également très pertinent pour concevoir un projet de lecture, puisqu'il raconte des histoires et des expériences inconnues, permet de voyager à travers le temps et l'espace, de découvrir de grands personnages et de suivre des arguments fascinants. C'est le cas des romans policiers (Riquois, 2009), leur composition formelle attire certainement les apprenants soit par la découverte d'un énigme à partir des indices, soit par la reconstruction d'un événement mystérieux ou par la recherche du suspect. Cela dit, Riquois considère que l'acquisition de la compétence lectoriale amène aussi à l'acquisition de la compétence générique: «le lecteur opère un va-et-vient dialectique entre une lecture participative et une distanciation qui lui donne le recul nécessaire à la perception de cette généricité» (Riquois, 2009, pp. 503-504), c'est pourquoi, à ce moment-là il est essentiel de construire de fiches pédagogiques en caractérisant chaque typologie textuelle à produire pour bien guider les apprenants pendant le déroulement du projet, tel que nous le verrons ultérieurement.

Enfin, pendant la conception du projet, il est possible aussi de prévoir la réponse favorable des étudiants, étant donné l'autonomie qu'ils éprouvent du début du projet en choisissant le texte à lire, à travers le déroulement des tâches où ils progressent selon leurs compétences et jusqu'à la fin, quand ils peuvent présenter en groupe leurs productions écrites et orales. C'est ainsi que l'enseignant doit développer l'unité didactique en planifiant les séquences pédagogiques à accorder au fur et à mesure que les besoins et les difficultés des étudiants apparaissent.

2.2 Deuxième étape: le déroulement du projet

Au début de la deuxième étape, il faudra présenter formellement le projet, ses objectifs ainsi que sa tâche finale. Il faut ici simultanément souligner son rapport au dossier thématique en cours, expliquer l'enchaînement et la relevance des sous-tâches pour déboucher sur la tâche finale et pour finir et dans la mesure du possible, mettre en commun des grilles d'évaluation. En ce sens, Cuq et Gruca affirment qu' :

Aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture, défini par des objectifs, qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active. Pour développer l'apprentissage de la compréhension, il est important de mettre en place un parcours tout en segmentant les diverses activités à accomplir selon une progression. (Cuq et Gruca, 2005, p. 170)

Nous avons proposé à ce stade de notre projet comme tâche finale une production écrite (carte mentale, ligne du temps, lettre du lecteur, essai argumentatif ou compte rendu critique) et une production orale (monologue, exposé oral, entretien, table ronde ou débat), en considérant toujours le niveau d'apprentissage des étudiants.

Pour l'avancée du projet, en premier lieu, nous avons mis en place des activités de découverte: L'exploration de la biographie des auteurs par moyen des podcasts ou des vidéos, suivis de sous-tâches de compréhension et de production orale. Puis, nous avons expliqué les caractéristiques de chaque type de texte à lire tout en accompagnant les étudiants dans la lecture, leur fournissant des fiches pédagogiques (des fiches pour rédiger les textes ainsi que des fiches de communication)², où ils trouveraient des consignes pour parvenir à la tâche finale. Ces outils, ont été publiés sur la plateforme éducative du cours dans un fichier nommé «Projet de lecture», afin que les étudiants puissent y revenir les consulter de manière asynchrone et, de la même façon, stimuler l'étude en autonomie.

2 Voir: Fiche pédagogique 1 et Fiche pédagogique 2.

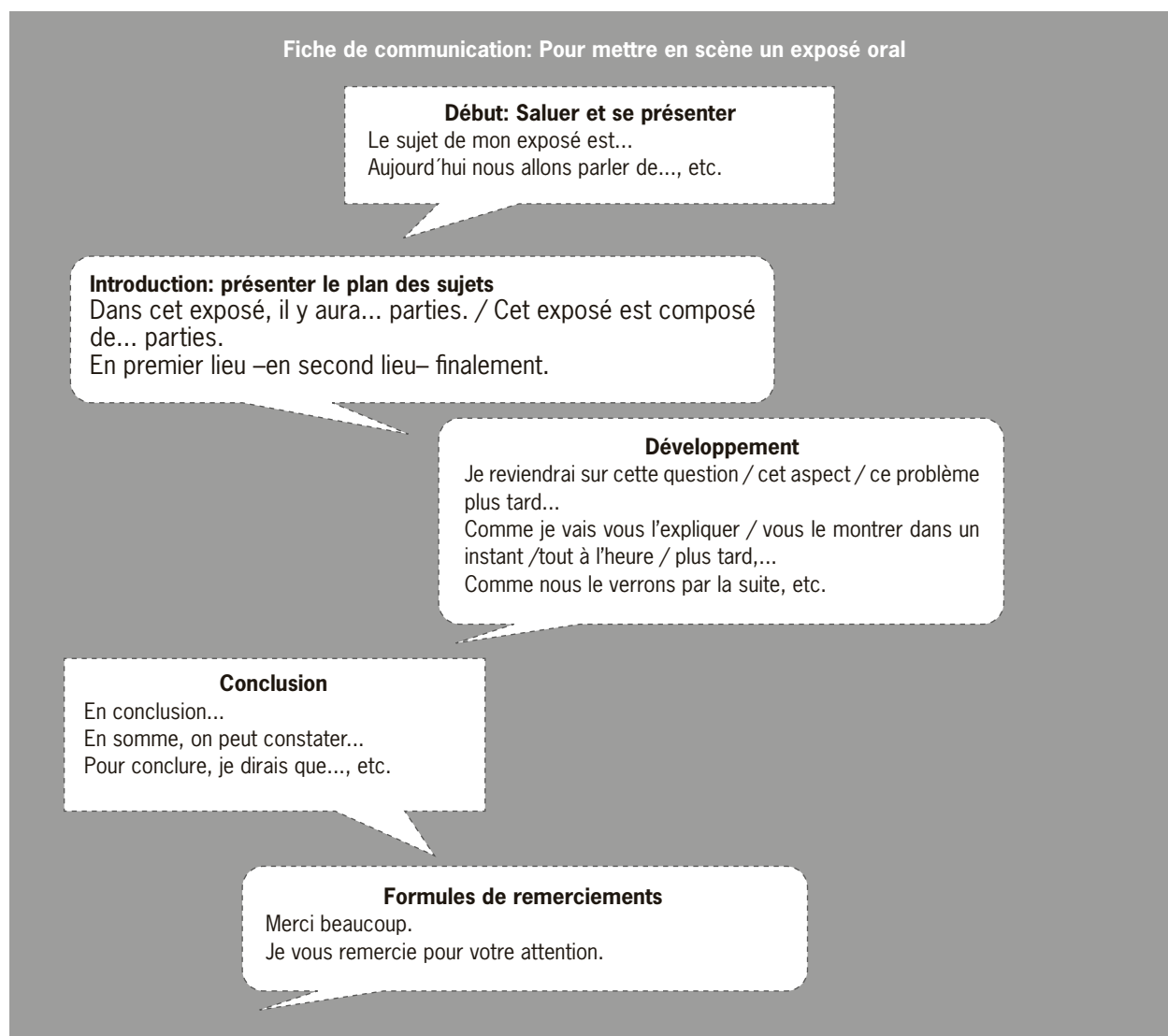
Voici quelques exemples des fiches pédagogiques utilisées pendant le déroulement du projet de lecture:

Fiche pédagogique 1. Fiche de production écrite: Pour rédiger un essai argumentatif

Titre		
Parties de l'essai argumentatif	Fonction discursive	Connecteurs logiques
Introduction	- Amener le sujet - Présenter la question - Annoncer le plan	- D'abord - Tout d'abord - En premier lieu, premièrement - En deuxième lieu, deuxièmement - En troisième lieu - En dernier lieu
Développement	- Reconstruire les réflexions de l'auteur/autrice lu(e) - Exposer ses arguments - Donner des exemples	- <i>Pour expliquer:</i> à savoir, c'est-à-dire, soit, etc. - <i>Pour justifier:</i> en effet, car, parce que, puisque, en sorte que, ainsi, c'est ainsi que, non seulement... mais encore, du fait de, etc. - <i>Pour lier:</i> Alors, ainsi, aussi, d'ailleurs, en fait, en effet, de surcroît, de même, également, puis, ensuite, etc. - <i>Pour opposer:</i> mais, cependant, or, en revanche, alors que, pourtant, par contre, tandis que, néanmoins, au contraire, pour sa part, d'un autre côté, malgré, au lieu de, etc. - <i>Pour donner des exemples:</i> Par exemple, comme, c'est le cas de, notamment, entre autre, en particulier, etc.
Conclusion	- Répondre à la question - Exprimer votre opinion ou point de vue - Élargir la thématique avec vos propres réflexions	- En conclusion - Pour conclure - En guise de conclusion - En somme - En résumé - Finalement - Enfin
Références		

Source: Élaboration propre.

Fiche pédagogique 2. Fiche de communication: Pour mettre en scène un exposé oral



Source: Élaboration propre.

Il est ici largement recommandé de mener des tâches de lecture et corrections intergrupales, afin de rendre chaque groupe conscient des possibles erreurs commises par les autres groupes dans leurs brouillons et qu'eux mêmes pourraient avoir. Ceci leur donnerait des outils d'autocorrection efficaces et pertinents en tant qu'exercices d'évaluation formative.

À mon avis, le plus important c'est que l'apprenant puisse mettre en valeur ses erreurs comme ses propres seuils pour une meilleure appropriation de ses connaissances déjà acquises et à acquérir.

En somme, le plus efficace de la pédagogie par projet c'est le fait qu'elle transforme le processus d'enseignement-apprentissage dans un laboratoire d'apprentissage collectif et collaboratif entre les apprenants et entre ceux-ci et leur enseignant. C'est la raison pour laquelle le processus même est mis au centre de chaque classe et devient la boussole du rapport entre l'enseignant et ses étudiants. De surcroît, il est possible aussi d'initier ou de renforcer les liens affectifs entre tous les acteurs, en percevant les camarades de classe comme ceux avec qui ils peuvent co-construire et produire des

nouveaux sens et leur enseignant comme un acteur, collaborateur et médiateur dans cette recherche et acquisition du savoir.

2.3. Troisième étape: l'évaluation et la réflexion sur le projet de lecture

Une fois la tâche finale est terminée, nous avons entamé la troisième étape du projet. Un parcours d'évaluation consistant à la réflexion tant individuelle que groupale. Sur ces entrefaites, un retour était fait à chaque étudiant en mettant l'accent sur son processus particulier; en allant au-delà de la note finale, je lui proposais des stratégies pour l'étude en autonomie et lui offrais des ressources en ligne. Parallèlement, je faisais la rétroaction en groupe en vue de faire un bilan sur les thèmes ou les compétences à perfectionner. C'est aussi un moment pour amener les étudiants à exprimer leurs propres réflexions sur leurs processus d'apprentissage. Il conviendrait à ce stade, d'utiliser un portfolio, de mettre à leur disposition une enquête simple ou de gérer des questions ouvertes, par exemple. À mon avis, ce moment est aussi très important, étant donné que beaucoup d'étudiants pourraient être encouragés à prolonger volontiers le projet de lecture et à explorer la lecture libre, ce qui change absolument la relation avec la langue étrangère et favorise, sans doute, son acquisition. À ce propos, Pudo dit:

Or, il faut se rendre compte que sans doute, ceux qui aiment lire en langue maternelle, voire en une autre langue étrangère, seront plus susceptibles de se laisser engager dans les activités de lecture libre et de partager leurs réactions avec les autres, quoiqu'il puisse y avoir des cas où quelqu'un apprend à aimer la lecture tardivement, grâce à un cours de langue étrangère : résultat peut-être le plus précieux que puisse souhaiter un enseignant. (Pudo, 2013, p. 158)

En somme, le projet de lecture est une technique ou une stratégie didactique et transversale qui permettra l'acquisition des compétences communicatives tout en améliorant la compréhension et la production écrite et orale des apprenants, quand elle est suivie de tâches encourageant la production de

textes ou d'enregistrements réfléchis ou critiques, même quand ils sont motivés à l'écriture créative. Cela peut ainsi contribuer également à en faire des acteurs sociaux et des citoyens critiques, objectifs qui ont tous deux été mis en valeur par le Conseil de l'Europe (2018).

De par mon expérience, la réponse positive et favorable des étudiants concernant l'évaluation du projet de lecture est remarquable. Pendant la séance finale dédiée à l'évaluation du cours en groupe³, ils se sont mis d'accord pour exprimer que ce type de stratégie pédagogique était très complète, vu qu'elle mettait en relation toutes les compétences à acquérir, qu'ils avaient fait leur propre bilan de connaissances déjà acquises et à perfectionner, puis qu'ils avaient aimé l'invitation à la pensée critique concernant les thématiques d'actualité des sociétés hispanophones et francophones. Qui plus est, ils ont souligné qu'ils s'étaient rendus compte que leur difficulté majeure avait été le temps limité à cause de l'excès des cours à l'Université et du travail. En outre, ils ont affirmé qu'ils avaient élargi non seulement leurs connaissances de la langue mais encore leurs perspectives culturelles, grâce à la découverte de la richesse des univers littéraires français et encore plus francophones.

En définitive, ces réflexions m'ont fait penser à la pertinence de continuer à concevoir d'autres projets de lecture à l'avenir, mais cette fois-ci j'ajouterais bien une stratégie, à savoir, la classe inversée, ceci afin de gérer mieux le temps des séances étant donné le temps limité des étudiants du supérieur en Colombie, qui partagent leur temps entre leur vie laborale et universitaire, ayant comme priorité leurs revenus de survie. En classe inversée, il serait indispensable que les vidéos, les fiches didactiques ou les textes soient courts et simples, car ceux-ci sont les outils que les apprenants regarderont en autonomie chez eux, le plus convenable sera donc de commencer la classe inversée à partir de leurs pré-compréhensions, en revenant sur leurs doutes et leurs questions, de façon à ce que la séance soit centrée sur l'application et production à partir des

³ Rapport basé sur mon journal de bord.

connaissances acquises, en vue de la tâche et du projet en cours.

3. En guise de conclusion: lire comme un voyage polyphonique, interculturel, plurilingue et pluriculturel

Au terme de cette réflexion on pense qu'il serait approprié de faire un bilan sur les atteintes, les écueils, les défis et les perspectives ouvertes par la mise en place du projet de lecture dans la classe de FLE. Tout d'abord, à propos des atteintes, il est saillant que cette stratégie ait suscité la découverte des narrations, des récits, des articles, des faits divers, etc., de la part des apprenants, ce qui les a incités à créer des dialogues possibles avec les textes et à les mettre en relation avec d'autres textes qu'ils avaient déjà lus. C'est ainsi que beaucoup d'apprenants ont identifié l'intertextualité et ils ont déployé la pluralité (Barthes, 2002), des points de vue et des horizons d'interprétation, ce qui s'est exprimé dans leurs productions écrites et dans leurs exposés oraux.

En plus, une autre atteinte a été mise en évidence: il s'agit de la polyphonie du texte, celle que les apprenants ont reconnue très bien quand ils ont pris position pour un argument ou pour un énonciateur en rejetant d'autres au moment de la table ronde et encore plus dans le débat. Depuis Bakhtine (1970), la polyphonie est une caractéristique des textes littéraires: elle «concerne les rapports multiples qu'entretiennent auteur, personnages, voix anonymes (le "on-dit"), différents niveaux stylistiques, etc.: on parlera de "polyphonie" s'il s'établit dans le texte un jeu entre plusieurs voix» (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 448). Cette stratégie d'analyse littéraire peut enrichir la classe de FLE: d'une part, elle favorise la reconnaissance des voix du texte, ce qui aide beaucoup à sa compréhension écrite. Par ailleurs, elle aide à son exploitation phonologique, si ces extraits à plusieurs voix sont lus à voix haute par plusieurs apprenants. Ainsi, la lecture à voix haute m'a permis de mettre en scène la polyphonie pendant le déroulement de la classe, ce qui est très bien accueilli par les apprenants vu

qu'ils s'aperçoivent tout de suite du dynamisme du texte et, ainsi, de leurs possibilités d'interprétation.

Cela dit, aujourd'hui la polyphonie est considérée comme un atout de tous les discours, vu que: «l'auteur peut faire parler plusieurs voix à travers de son texte» (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 444). De fait, les textes argumentatifs comme ceux de la presse incluent aussi une polyphonie textuelle, puisqu'ils peuvent rassembler plusieurs énonciateurs et plusieurs points de vue que le lecteur peut identifier grâce aux stratégies discursives. Cela prépare aussi les apprenants pour les productions écrites très avancées comme l'essai argumentatif, la lettre du lecteur ou le compte-rendu critique. À ce propos, je voudrais témoigner de l'intérêt qui ont déclaré quelques étudiants, vu qu'ils ont lié leurs formations universitaires aux tâches du cours de français tout en élargissant leurs processus d'apprentissage.

Enfin, un autre accomplissement important a été la reconnaissance de l'altérité grâce à un projet de lecture de petits extraits de littérature francophone, puisque celle-ci nous a confronté aux pensées des gens d'autrefois, aux récits d'autres peuples, aux histoires d'autres cultures, entre autres. C'est pourquoi la relation avec la lecture comprend aussi un contact avec l'altérité, comme le dit Marx: «Nous croyons lire les textes, mais sommes non moins lus par eux, jugés, éprouvés, secoués, révoltés parfois, soumis que nous sommes à leur rayonnement stellaire.» (Marx, 2020, paragraphe 56). À cet égard, revenant sur mon journal de bord, je voudrais de plus souligner que pendant l'évaluation du projet de lecture, l'un des étudiants a clairement affirmé que la lecture des extraits de récits francophones l'avait incité à mettre en question les stéréotypes en prenant conscience des luttes d'autres peuples et d'autres cultures, ce qui avait également augmenté sa propre expérience culturelle du monde. D'où la valeur de textes littéraires francophones en tant qu'outils pour sensibiliser les apprenants à l'acquisition de la compétence interculturelle, plurilingue et pluriculturelle, quand les apprenants parviennent à identifier les limites de leurs représentations

culturelles et encore mieux quand ils accueillent les nouvelles perspectives ouvertes par la lecture, car cette ouverture de la pensée opérée par la rélation à l'altérité montre bien que la lecture peut déclencher un dialogue entre cultures et langues différentes en modifiant l'horizon interprétatif et éthique du lecteur ou de la lectrice.

En ce qui concerne les écueils, le premier a été le besoin de développer ou d'améliorer la compétence lectoriale des apprenants, qui arrivent au cours avec des niveaux de lecture très hétérogènes, à partir de textes variés, de sources diverses et d'unités textuelles complètes et bien contextualisées. D'où l'importance des enquêtes d'intérêt au début du projet et de fournir une liste de textes diverses aux apprenants. En outre, il faut créer des outils pour l'analyse des typologies textuelles choisies pour qu'ils puissent bien s'orienter à travers de textes variés et réussir en même temps la compétence générique comme l'a bien souligné Riquois (2009).

Le deuxième écueil fait référence aux difficultés d'expression écrite de quelques étudiants, c'est pourquoi il est essentiel de dédier des séances aux ateliers d'écriture et de créer des fiches pédagogiques en leur expliquant le processus d'écriture selon la typologie du texte à produire. D'ailleurs, dès mon expérience, je trouve que les ateliers de correction collective sont des pratiques certainement efficaces, car ils permettent aux étudiants de découvrir leurs erreurs en découvrant les erreurs sur les textes des autres, tel que je l'ai expliqué auparavant. Ceci joue le rôle d'un exercice métacognitif important, de surcroît il produit la resignification même de l'erreur: elle n'est plus considérée comme une faute, par contre, elle est perçue comme une incompréhension à résoudre. À ce moment-là l'intervention de l'enseignant est primordiale pour les inciter à mettre en valeur leurs propres erreurs au lieu de les refuser.

Pour finir, le troisième écueil est le vocabulaire limité des apprenants, ce qui peut être surmonté à l'aide du texte lui-même, c'est-à-dire, à travers l'analyse de la fonction du mot dans le cadre de la phrase ou du paragraphe où il soit apparu. Par ailleurs, il est essentiel de multiplier les significa-

tions possibles des mots dans les contextes les plus diverses, en ce sens Giasson dit:

Si le lecteur rencontre ce même mot dans plusieurs contextes, il arrivera à se construire un portrait plus complexe de la signification de ce mot. Il est donc important que les élèves lisent des textes variés et en quantité suffisante pour pouvoir rencontrer les mots nouveaux dans des contextes nombreux et différents. (Giasson, 1994, p. 37)

Il est possible aussi de renforcer le vocabulaire des apprenants à partir du texte lu en cherchant d'autres mots liés à celui qui vient d'être découvert. De plus, selon Giasson: «les formes d'activités les plus largement recommandées sont les constellations, les matrices sémantiques, les schémas de définition et la technique des "phrases possibles"» (Giasson, 1994, p. 38). On pourrait aussi ajouter d'autres activités telles que des remue-ménages, des cartes mentales ou des cartes conceptuelles, celles-ci aident encore plus à améliorer la compréhension du texte, des termes et des arguments y trouvés principalement dans les textes explicatifs ou argumentatifs. De même, la motivation de l'enseignant est à nouveau précieuse, quand il encourage les apprenants à formuler des hypothèses, à s'entraider entre pairs grâce à leur compréhension individuelle du même passage, à argumenter leurs choix ou quand il les invite à s'approprier du nouveau vocabulaire, appris dans leurs propres productions écrites.

Quant aux défis, il est nécessaire de continuer à encourager les apprenants à lire des textes authentiques dans le but d'améliorer leur compétence lectoriale et de leur motiver à une lecture active et critique, ce qui est possible en vue de l'intérêt des étudiants du supérieur pour apprendre la langue et réussir les examens internationaux, continuer leurs études ou même travailler dans des pays francophones. D'ailleurs, il est essentiel de contribuer à la didactique de la lecture et, selon l'affirmation de Riquois, aux «didactiques des littératures» (2009, p. 503), étant donné la pluralité des genres littéraires encore à explorer, en réfléchissant sur nouveaux projets de lecture à concevoir mais, surtout, en

créant des outils didactiques pour assurer leur bon déroulement.

Par ailleurs, considérant que le processus de lecture comprend un exercice d'interprétation complexe où l'apprenant doit formuler et reformuler ses compréhensions et, en même temps, se trouver au milieu de perspectives de pensée ou de modes de vie culturels hétérogènes, ainsi que faire des médiations et y prendre position, les apprenants parviennent donc, avec cela, à acquérir une compétence plurilingue et pluriculturelle, à savoir, un «répertoire linguistique dynamique et évolutif» (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28), dont ils disposeront pour élargir leurs horizons de savoir et d'action en tant qu'acteurs sociaux et citoyens dans un monde à la fois plurilingue et pluriculturel.

C'est pour cela que le projet de lecture peut aussi agir sur la compétence interculturelle des apprenants quand ils nouent un dialogue entre le regard culturel de l'auteur et leurs propres regards, ce qui a été mis en exergue pendant l'étape d'évaluation du projet de lecture de courts extraits de récits de la littérature francophone. Lorsque l'une des participantes a raconté que grâce à l'exercice de lecture proposé, elle avait découvert le rôle des femmes dans une culture lointaine et les conflits que ce personnage avait expérimentés après son départ pour un pays étranger. Autrement dit, la situation fictive du personnage l'a amenée à confronter ses propres valeurs culturelles et à penser aux femmes de sa culture. D'où la pertinence des mots de Cuq et Gruca: «tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité» (Cuq et Gruca, 2005, p. 413).

Quant aux perspectives ouvertes, comme enseignante je souhaite vivement continuer les projets de lecture dans ma classe, toutefois, il vaut mieux mettre au centre la littérature francophone, vu que d'après Riquois: «La littérature francophone est timidement représentée, mais sa présence laisse à penser qu'elle sera désormais incontournable» (2009, p. 239). J'ajouterais qu'elle est pertinente pour mettre en relation simultanément la compé-

tence interculturelle, plurilingue et pluriculturelle, car chaque récit francophone peut dessiner une cartographie de lieux, d'histoires et, enfin, de regards culturels qui montrent les tensions, les conflits, les défis de même que les opportunités de déconstruire des stéréotypes en séduisant beaucoup aux apprenants, tel que je l'ai déjà illustré.

En somme, le projet de lecture dans la classe de FLE aidera les apprenants à développer leurs compétence communicative, interculturelle, plurilingue et pluriculturelle en leur fournissant des points de vue et des horizons plus élargis et plus variés que les leurs; c'est pourquoi la lecture dans le processus d'enseignement-apprentissage peut être un vrai voyage polyphonique, interculturel, plurilingue et pluriculturel.

Références

- Bakhtine, M. (1970). *La Poétique de Dostoïevski*. Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (2002). *S/Z*. Éditions du Seuil.
- Boutinet, J.-P. (1996). *Psychologie des conduites à projet*. PUF.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions du Seuil.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Didier.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. *Québec français*, (92), 37-39.
- Lafortune, L. (2010). Pédagogie du projet et développement des compétences transversales: un changement de posture pédagogique. *Education Canada*, 49(5), 16-20.
- Marx, W. (2020). *Vivre dans la bibliothèque du monde*, avant-propos de Thomas Römer, préface d'Antoine Compagnon. Éditions du Collège de France [édition en ligne, *OpenEdition*]. <https://books.openedition.org/cdf/10102>
- Proust, M. (1906). *Sur la lecture*. BeQ La Bibliothèque électronique du Québec.

- Pudo, D. (2013). Lecture autonome en classe de langue étrangère pour adultes. *Romanica Cracoviensia*, (13), 147-160. DOI:10.4467/20843917RC.13.013.1398
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXIII(1), 10-26.
- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère: Du roman légitimé au roman policier* [Thèse pour l'obtention du doctorat en Linguistique, Université de Rouen]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-00403124/document>
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, (45), 487-498. DOI:10.3138/cmlr.66.4.487

Sitographie et sitothèque

- Bibliothèque Nationale de France-BnF. (1997). *Gallica*. <https://gallica.bnf.fr/>
- Centre de la francophonie des Amériques. (2014). *Bibliothèque des Amériques*. <https://www.bibliothequedesameriques.com/>
- France Culture. (s.d.). *Fictions*. <https://www.france-culture.fr/fictions>
- Radio-Canada. (s.d.). *Livres-audio*. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/categories/1003063/livres-audio>
- RFI. (s.d.). *RFI Savoirs*. <https://savoirs.rfi.fr/>
- TV5 Monde. (s.d.). *Bibliothèque numérique TV5 Monde*. <https://bibliothequenumerique.tv5monde.com/>

Technologies in English as a Second/Foreign Language Writing Classes

Tecnologias em aulas
de escrita em inglês
como segunda língua/
língua estrangeira

Tecnologías en clases
de escritura en inglés
como segunda lengua/
lengua extranjera

Maria-Lourdes Lira-Gonzales* 
Kuok Wa Chao Chao** 
Joanie David*** 



Para citar este artículo

Lira-Gonzales, M. L., Chao Chao, K. W. y David, J. (2023). Technologies in English as a Second/Foreign Language Writing Classes. *Folios*, (58), 173-189.
<https://doi.org/10.17227/folios.58-16435>

* Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue, Canadá. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Montreal, Canadá.

Correo electrónico: maria.lira@uqat.ca

** Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Doctorado en Medición y Evaluación en Educación, Universidad de Montreal, Canadá.

Correo electrónico: kuok.chao@ucr.ac.cr

*** Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue, Canadá. Bachillerato en TESL, Canadá.

Correo electrónico: joanie.david@outlook.com

Artículo recibido
05•04•2022

Artículo aprobado
13•02•2023

Abstract

This paper presents a systematic review on the use of technologies in English as a Second Language (ESL) and as a Foreign Language (EFL) writing classes. The pursued objectives were to: 1) review recent empirical studies for the use of technologies in ESL/EFL writing classes; and 2) synthesize and assess the impacts of digital technologies on written texts and the writing process. Hence, the findings of this review are relevant because the arrival of new technologies has changed the environment in which digital writing is practiced and there is a lack of rigorous literature reviews that allow a better comprehension of these impacts (Lira-Gonzales & Grégoire, 2022).

Keywords

digital writing; ESL/EFL, educational technology; writing skills; English

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão sistemática sobre o uso de tecnologias em aulas de escrita de Inglês como Segunda Língua (ISL) e Língua Estrangeira (ILE). Os objetivos foram: 1) revisar estudos empíricos recentes para o uso de tecnologias nas aulas de redação ISL/ILE; e 2) sintetizar e avaliar os impactos das tecnologias digitais em textos escritos e no processo de escrita. Portanto, os achados desta revisão são relevantes porque a chegada de novas tecnologias mudou o ambiente em que a escrita digital é praticada e há um vácuo de rigorosas revisões bibliográficas que permitem uma melhor compreensão desses impactos (Lira-Gonzales e Grégoire, 2022).

Palavras-chave

escrita digital; ISL/ILE; tecnologia educacional; habilidades de escrita; inglês

Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática sobre el uso de tecnologías en clases de escritura de inglés como Segunda Lengua (ISL) y Lengua Extranjera (ILE). Los objetivos perseguidos fueron: 1) revisar estudios empíricos recientes para el uso de tecnologías en las clases de escritura de ISL/ILE y 2) sintetizar y evaluar los impactos de las tecnologías digitales en los textos escritos y en el proceso de escritura. Por lo tanto, los hallazgos de esta revisión son relevantes porque la llegada de las nuevas tecnologías ha cambiado el entorno en el que se practica la escritura digital y existe un vacío de revisiones bibliográficas rigurosas que permitan una mejor comprensión de estos impactos (Lira-Gonzales y Grégoire, 2022).

Palabras clave

escritura digital; ISL/ILE; tecnología educativa; habilidades de escritura; inglés

Introduction

The process of digitalization is leading to a fundamental social change affecting all spheres of social life (Kergel & Heidkamp, 2022). In the pedagogical field, more specifically in the field of second language pedagogy, there is a need for restructuring key concepts such as learning, teaching and education that consider socio-economic and cultural changes. Indeed, “with the ever-growing significance and diversification of media, there is a call to challenge, renegotiate and expand on current discourses that have formulated media literacy as an integral objective in 21st-century education” (Lütge, 2022 p. 1).

This paper reports on a systematic literature review on the use of technologies in ESL/EFL writing classes. In a previous knowledge synthesis concerning the use of technologies in L1 and L2 classes (Lira-Gonzales & Grégoire, 2022), the scope of study was limited to elementary and secondary educational levels, and further research in the context of tertiary education was proposed.

The present literature review responds to that call aiming to: (1) review empirical studies carried out between 2015 and 2021 on the use of technologies in ESL/EFL tertiary writing classes and (2) synthesize and assess the impacts of digital technologies on written texts and the writing process.

We hope that this literature review contributes to analyse the implications of cultural change on second language education in the digital age by bringing together various studies engaging with electronic writing practices in second language education. In painting a picture as to the current landscape of second and foreign language writing practice in formal and informal contexts, this work aims to outline practices of use that are promising for implementation within second and foreign language education.

Method

To include only the most recent research findings, we reviewed full articles published in peer-reviewed academic journals between 2015 and 2021.

To conduct the literature review we established a series of keywords connected with different aspects of digital writing. As in Lira-Gonzales and Grégoire (in press), we based all searches on the word “writing” combined with a modifier related to concepts, practices, and tools in digital technologies. Table 1 presents the keywords.

Table 1. Literature review keywords

Primary Keyword	Secondary Keywords	
	English	
Writing	+	1. Digital
		2. Educational technology/Electronic learning
		3. ICT
		4. Handheld devices
		5. Smartphone
		6. SMS
		7. Tablet (iPad)
		8. Laptop computers
		9. Computers
		10. Word processing
		11. Blog
		12. Microblog
		13. Twitter
		14. Collaborative writing

Source: Author's own elaboration (2021).

The process of analysing the 355 references initially found followed the criteria listed in Lira-Gonzales and Grégoire (in press), except for the students' educational levels. Therefore, the relevance of an article was determined by the following conditions:

1. It must address a form of digital writing practiced by learners.
2. It must be published in a peer-reviewed academic journal.
3. It must present the results of an original empirical study.
4. It must be focused on students (learning), not teachers.
5. It must present a study conducted at a college, university, or language institute (adult students).
6. It must present a study concerned with English language learning as an L2/FL.

We independently vetted a sample of 60 texts and achieved 98.5% intercoder reliability. After analysing the titles and abstracts of all 355 texts, 15% were identified as out of scope, 2.8% were not published in academic journals, 2% were not based on original empirical research, 0.3% focused exclusively on teachers, 11% were concerned with either elementary or secondary school, 31% were published prior to

2015, and 5% investigated languages other than English. In the end, 32.9% of the found references met all the criteria for retention according to the systematic review objectives.

We read and analysed each retained article, importing their PDFs into NVivo and coding them according to the categories in Lira-Gonzales and Grégoire (in press). Table 2 presents the text category codes.

Table 2. Text categories codes

Database	Possible values
Research questions	Objectives considered relevant for this knowledge synthesis
Country	Country in which the study took place
Data collection environment	Urban, suburban, rural environment, environment not mentioned
Teaching level	College, university, language institute
Sector	Private, public, no sector mentioned
Length of technology implementation	Less than 2 months, 2-4 months, 5-7 months, more than 8 months, no duration mentioned
Web-based tools	Blogs, computers, e-readers, Edmodo, Facebook, Instagram, messaging apps, podcasts, smartphone, storytelling websites, Twitter, wikis, word processors
Pedagogical use	Argumentative texts, collaborative writing, academic writing, peer feedback, student perceptions, summary writing
Equipment	Desktop computer, laptop computer, tablet, smartphone, e-reader, equipment not mentioned
Qualitative data collection method	Interviews, observation, questionnaire, student's productions, focus groups
Quantitative data collection method	Standardized tests, evaluation by criteria, keystroke logging
Analysis method	Inductive analysis, content analysis, descriptive statistics, inferential statistics
Research types	Experimental, quasi-experimental, case study, action-research, control group, no control group, qualitative, quantitative, mixed methods
Number of participants	0-10, 11-25, 26-50, 51-75, 76-100, 101+
Conclusions and results	Conclusions and results related to objectives considered relevant

Source: Author's own elaboration (2021).

These codes allowed us to produce a cross-reference matrix to understand the studies' characteristics, presented in the following sections.

Results and discussion

In the following sections we will present and discuss the results of this systematic review on the use of technologies in ESL and EFL tertiary writing classes.

For research purposes, we preselected 355 journal articles referencing the impact of information and communication technologies (ICTs) on ESL/EFL writing. We excluded 248 articles according to the following criteria: (1) participants not in language institutes, college, or university (n=44); (2) non-empirical studies (n=6); (3) teacher-centred studies (e.g., teachers' perceptions or practices related to the use of ICTs to improve writing) (n=1); (4) studies of

L2s other than English (n=19); (5) studies outside the scope of the knowledge synthesis (e.g., studies of ICTs used for pedagogical purposes without examining their impact on writing skills) (n=60); (6) studies not published in academic journals (n=9); and (7) studies published before 2015 (n=109). Based on the established criteria and methodology, we selected 107 articles for this review (henceforth, the retained studies).

The following subsections present a synthesis of the 107 studies selected for systematic review.

Research designs. Research on L2/FL digital writing was conducted following qualitative (n=37), quantitative (n=18), and mixed method (n=52) designs.

For research type, 47 studies were quasi-experimental, while 17 were experimental. Only 34 used a control group. In certain cases, authors qualified their studies as experimental even though they did not meet the defining characteristics of true experimental studies (i.e., random selection, experimental treatment, pre- and post-testing). In Altakhaineh and Al-Jallad (2018) and Alharbi's (2015) studies, for example, the participants were not randomly selected nor assigned to research groups. Finally, case study (n=39) was a more frequent methodology than action project (n=4).

The most common instruments used in these studies were students' written productions (n=107), questionnaires (n=64), and evaluations by criteria (n=46). Interviews (n=30), standardized tests (n=21), observation grids (n=9), focus groups (n=6), and keystroke logging analysis (n=1) were less frequent.

This section describes the research contexts of the retained studies, including data collection, educational level, number of participants, and duration of technology use.

Data collection. Thirty-seven studies were conducted in urban areas and one rurally. For 69 studies, no information was provided on data collection. Thirty-two specified taking place in public institutions, 17 were conducted in the private sector, two dealt with both private and public sectors, and the remaining 60 did not specify.

Educational level and number of participants. Eight studies were conducted at colleges, 91 at universities, and 8 at language institutes. Low numbers of participants were reflected in the methodologies; 6 studies had fewer than 10 participants; 22 had between 11 and 25; 32 studies had 26 to 50; 28 had 51 to 75; 13 had 76 to 100; and only 6 studies had more than 101 participants.

Duration of technology use. Most of the retained studies (n=82) mentioned the amount of time students spent using writing technologies in language classrooms. Fifty-four studies indicated duration of 2 to 4 months; 7 were carried out in 5 to 7 months; 1 lasted more than 8 months; and 20 took less than 2 months. Twenty-five studies did not mention the duration of technology use. Since these timeframes often reflect the study's total duration and not the amount of class time spent using technology, it is difficult to know if technology use was extensive or limited to specific tasks.

Approaches towards digital writing in ESL/EFL tertiary language writing classes

In general, the retained studies approached digital writing from two distinct perspectives: they either examined students' writing performance through specific pedagogical uses of digital technologies (n=32) or focused on students' perceptions toward a particular emerging digital technology (n=37). Most investigated students' writing performance and perceptions (n=42). In this review, we used "perceptions" as an umbrella term for students' attitudes, preferences, and opinions regarding the use of digital technologies in ESL/EFL writing classes.

One common pedagogical use of digital technologies is feedback provision, both for teacher (n=13) and peer feedback (n=26). The studies' findings share the positive impact of feedback on students' writing performance in different areas, such as academic writing (e.g., Chiang, 2020), argumentation skills (e.g., Kathpalia & See, 2016) summary writing (e.g., Termsinsuk, 2015) and student perception (e.g., Chen, W. C. et al., 2015). Findings also agree on students' positive perceptions towards peer and

teacher feedback provision (e.g., Alvira, 2016). One of the advantages of using digital technology in classrooms is that it allows students to receive formative feedback—not only from their teachers, but also their peers and, potentially, the public at large, rather than being limited by traditional classroom affordances (Lira-Gonzales & Nassaji, 2019).

Writing non-traditional textual genres

Blog writing. Among the 24 studies related to blogs, 12 reported positive outcomes in terms of: reading and writing learners' performance (Alharbi, 2015; Asoodar et al., 2016; Lin, 2015; Sauro & Sundmark, 2016; Tan, 2017); metalinguistic awareness and critical thinking (Chen, 2016; Gunduz, 2016), self-regulation (Fathi et al., 2019), argumentation structure (Kathpalia & See, 2016), collaboration skills (Roy, 2016; Zenouzagh, 2018) and summary writing ability (Termsinsuk, 2015). Five studies reported positive student perceptions towards the use of blog writing in L2 classes and showed that students who hold positive perceptions towards non-traditional textual genres participated actively in online activities (Chen, 2015; Chen, W. C. et al., 2015; Rashid et al., 2017; Sakamoto, 2017; Yang, 2018). Three studies also reported students' perceptions of corrective feedback through blog writing; whereas the findings of two of them were positive (Pollard, 2015; Xu & Yu, 2018), 1 study (Huang, 2016) found that students' perceptions towards blogs were positive, even though they were mixed in terms of the suitability of peer feedback.

Finally, 4 studies reported no effect on writing skills (Jayaron & Abidin, 2016; Özdemir & Aydin, 2017; Pham & Usaha, 2016; Thomas, 2017).

Facebook. The 19 studies on the use of Facebook in L2 writing comprised 10 illuminating positive outcomes for students' performance including: intrinsic motivation and self-efficacy improvement (Alberth, 2019), vocabulary acquisition (Alkurdi et al., 2019), writing accuracy (Bailey & Judd, 2018; Barrot, 2016; Elfatah & Ahmed, 2016; Ho et al., 2020; Rodliyah, 2016; Yen et al., 2015) and writing fluency improvement (Dizon, 2016) as well as increased engagement with task review (Saeed & Ghazali, 2017).

Seven studies outlined positive perceptions towards Facebook as an online learning, five of them reported on students perceiving Facebook as an environment facilitating learning English (AbuSa'aleek, 2015; Alam & Mizan, 2019; Bailey et al., 2017; Kitchakarn, 2016; Razak & Saeed, 2015); positive perceptions were also found towards using Facebook to provide and receive peer corrective feedback on grammatical errors (Amin et al., 2016) and as a means to improve students' motivation to writing in English (Yu, 2018). Finally, two studies noted no effect on students' writing attributable to Facebook use (Altakhaineh & Al-Jallad, 2018; Dizon & Thanyawatpokin, 2018).

Wikis. Of 18 studies, ten denoted positive effects on students' performance stemming from the use of wikis including improvement in: writing accuracy (Akbari & Erfani, 2018; Estaji & Salimi, 2018; Li & Zhu, 2017; Zou et al. 2016), collaborative learning (Castillo et al., 2017; Franco-Camargo & Camacho-Vásquez, 2018; Hsu, 2019; Kioumarsis et al., 2018) and summarization skills (Wu, 2016). One study reported that wiki mediated peer feedback led to writing abilities improvement (Gharehbag et al., 2019).

Two studies found learners' perceptions and preferences towards the use of wikis to be positive, showing students' preferring wikis to pen-and-paper writing (Chen, C. J. et al., 2015; Wang, 2015). Studies also reported that the use of wikis in L2 classes reduced writing anxiety levels (Iksan & Halim, 2018; Kassem, 2017) and showed that student enjoyed wiki mediated peer feedback (Vahedipour & Rezvani, 2017). 2 studies underscored that although participants were motivated using wikis and the interaction they allow, students experienced certain difficulties using these tools (Hudson, 2018; Ramanair et al., 2017). Finally, 1 study (Hsu & Lo, 2018) reported no effect on writing performance.

Messaging apps. Messaging apps were also of interest. Of 10 related studies, 7 found positive effects on students' performance and 1 found positive student perceptions. Only 1 reported no signs of significant long-term improvement (see Table 3).

Table 3. Messaging apps

Studies	Participants and setting	Methods	Results
Aghajani and Adloo (2018)	70 ESP university students in Iran	Quasi-experimental, quantitative 1 EGR, 1 CGR Tasks: Essay writing using Telegram (EGR) or pen and paper (CGR).	EGR outperformed CGR in content, organization, and vocabulary. Students had positive attitudes toward using Telegram.
Andujar and Salaberri-Ramiro (2019)	64 EFL university students in Spain	Quasi-experimental, mixed methods 2 EGR, no CGR Task: Discussion threads on mobile environment (EGR1, WhatsApp; EGR2, Facebook)	EGR1 outperformed EGR2 in affective engagement, but not cognitive engagement. No difference was found in behavioural engagement in both groups.
Awada (2016)	52 EFL university students (no country specified)	Quasi-experimental, mixed methods 1 EGR, 1 CGR Task: Critiquing essay writing on WhatsApp (EGR) or with pen and paper (CGR)	EGR outperformed CGR in critique writing proficiency and motivation for learning.
Azodi and Lotfi (2020)	74 EFL university students in Iran	Quasi-experimental, quantitative 1 EGR, 1 CGR Tasks: Essay writing using Telegram (EGR) or conventional instruction (CGR)	EGR outperformed CGR in writing accuracy and complexity.
Heidari et al. (2018)	60 EFL university students in Iran	Quasi-experimental, quantitative 1 EGR, 1 CGR Task: Narrative essays using Telegram instructions (EGR) or face-to-face instructions (CGR)	There was an improvement in EGR's English narrative writing performance.
Li, L. et al. (2019).	79 ESL language institute students in China	Quasi-experimental, quantitative 2 EGR, no CGR Task: Argumentative essays (EGR, wikis; EGR1, small messaging group [SMG], EGR2, big messaging group [BMG])	SMG students significantly outperformed BMG students in essay quality.
Pourdana et al. (2021)	42 EFL language institute students in Iran	Quasi-experimental, mixed methods 1 EGR, no CGR Task: Revision of writing assignment in WhatsApp	There was no significant long-term improvement in discourse markers after receiving instructor written corrective feedback.
Rostami and Khodabandeh (2019)	30 EFL university students in Iran	Quasi-experimental, mixed methods 2 EGR, no CGR Task: Essay writing using e-mail (EGR 1) or Telegram (EGR2)	Essays from Telegram were significantly more informal than essays sent by e-mail.
Villafuerte and Romero Andonegi (2017)	40 EFL university students in Spain and 80 EFL university students in Ecuador	Questionnaire, quantitative 2 EGR, no CGR Task: Questionnaire	Spanish learners showed a preference for WhatsApp, whereas Ecuadorian learners preferred Facebook.
Yan (2019)	88 EFL university students in China	Quasi-experimental, mixed methods 1 EGR, no CGR. Task: Collaborative essay writing using WeChat	WeChat was found to improve students' efficiency of writing practice, frequency of interaction, and critical thinking.

Source: Author's own elaboration (2021).

Smartphones and tablets. Four studies honed in on the use of smartphone applications. Three found positive outcomes (2 in terms of improvement of

writing skills and 2 in terms of students' perceptions), while 1 noted no improvement in students' writing achievement in the experimental setting (see Table 4).

Table 4. Smartphones and tablets

Studies	Participants and setting	Methods	Results
Klimova and Polakova (2020)	28 EFL university students in the Czech Republic	Survey questionnaire, quantitative 1 EGR, no CGR Tasks: Word/phrase translation from L1 to English using an EFL vocabulary-learning mobile application	Students found the corrective feedback provided through the app useful.
Lin et al. (2020)	34 EFL university students in Taiwan	Case study, mixed methods 2 EGR, no CGR Task: Essay writing using augmented-reality context-aware ubiquitous writing (ARCAUW) and mobile-assisted classroom-based writing	Both groups improved in essay writing. ARCAUW led to the development of task schema in long-term memory, motivation, and self-regulation in writing.
Lin (2019)	57 EFL college students in Taiwan	Quasi-experimental, mixed methods 1 EGR, 1 CGR. Task: Face-to-face using pen and paper (CGR) and online using tablets (EGR) for peer feedback	No significant difference in writing achievement was found.
Siddique (2017)	90 ESL college students in Pakistan	Quasi-experimental, mixed methods 1 EGR, 1 CGR. Tasks: Descriptive essay writing using mobile phone instructions (EGR) or PowerPoint instructions (CGR)	EGR outperformed CGR in the post-tests. EGR students reported being more motivated to write essays than those in CGR.

Source: Author's own elaboration (2021).

Twitter. Three studies focused on using Twitter, with all reporting positive findings—two regarding writing performance and one regarding students' perceptions (see Table 5).

Table 5. Twitter

Studies	Participants and setting	Methods	Results
Ahmed (2015)	60 female university EFL students in Saudi Arabia	Quasi-experimental, quantitative 1 EGR, 1 CGR Tasks: Essay writing using Twitter (EGR) or pen and paper (CGR)	EGR outperformed CGR on the development of ideas, content, organization, voice, and style.
Cabrer and Castillo (2017)	15 EFL university students in Ecuador	Quasi-experimental, mixed methods 1EGR, no CGR Task: Using Socrative, Padlet, and Twitter to prepare for writing activities	Significant progress was achieved in the organizational structure of the text, correct usage of language, punctuation, coherence, and cohesion.
Taskiran et al. (2018)	90 EFL university students in Turkey	Questionnaire survey 1 EGR, no CGR Tasks: Writing Tweets	Students held positive perceptions toward Twitter activity in language learning.

Source: Author's own elaboration (2021).

Instagram. Five studies investigated the use of Instagram and its effects on students' writing skills. Four reported positive perceptions stemming from the use of Instagram and one reported that while

students agreed Instagram helped improve their language proficiency, they preferred in-class instruction (see Table 6).

Table 6. Instagram

Studies	Participants and setting	Methods	Results
Akhlar et al. (2017)	101 EFL university students in Malaysia	Questionnaire, focus groups, mixed methods 1 EGR, no CGR. Tasks: Writing on Instagram	Although students had positive perceptions toward using Instagram to improve their writing skills, most (67%) reported a preference for class instruction over Instagram.
Gonulal (2019)	97 EFL/ESL participants from various countries	Mixed methods 1 EGR, no CGR Task: Self-report survey	Participants perceived Instagram as a good platform for language learning. Negative perceptions were marginal.
Handayani et al. (2018)	34 EFL university students in Indonesia	Pre-experimental, quantitative 1 EGR, no CGR Tasks: Opinion essays, peer feedback on Instagram	Students improved their scores on the post-tests. They held positive perceptions toward the use of Instagram in writing classes.
Mustain et al. (2019)	100 EFL university students in Indonesia	Quasi-experimental, mixed-methods 1 EGR, no CGR. Tasks: Writing assignments on Instagram	Students held positive perceptions toward the use of Instagram in writing classes, feeling more engaged in meaningful interaction.
Rinda et al. (2018)	70 EFL adult students (no country specified)	Case study, mixed methods 1 EGR, no CGR. Task: Writing on Instagram	Students believed that peer feedback and Instagram helped them correct their spelling, learn new vocabulary, and find ideas.

Source: Author's own elaboration (2021).

Edmodo. Three studies used Edmodo, all noting that the experimental groups outperformed the control groups and students' perceptions were positive (see Table 7).

Table 7. Edmodo

Studies	Participants and setting	Methods	Results
Alsmari (2019)	80 EFL university students in Saudi Arabia	Experimental 1 EGR, 1 CGR Task: Paragraph writing using Edmodo (EGR) or pen and paper (CGR)	EGR group outperformed CGR in the post-test. The use of Edmodo increased EGR's motivation to learn.
Hosseinpour et al. (2019)	53 EFL university students in Iran	Quasi experimental, mixed methods 1 EGR, 1 CGR Task: Essay writing using Edmodo (EGR) or pen and paper (CGR)	EGR outperformed CGR in the post-test on organization, vocabulary, and mechanics. EGR had positive perceptions of using Edmodo.
Ma'azi and Janfeshan (2018)	40 EFL adult learners in Iran	Experimental, quantitative 1 EGR, 1 CGR Task: Writing compositions using Edmodo (EGR) or pen and paper (CGR)	EGR outperformed CGR in the post-test. Participants had positive attitudes toward Edmodo.

Source: Author's own elaboration (2021).

Storytelling websites or apps. As can be seen in Table 8, 2 studies focused on storytelling websites and both found positive effects on learning and student perceptions.

Table 8. Storytelling websites or apps

Studies	Participants and setting	Methods	Results
Chiang (2020)	18 EFL university students in Taiwan	Exploratory case study, mixed methods 1 EGR, no CGR Tasks: Academic essays using Storybird	Students self-rated digital literacy improved after the treatment. They held positive perceptions towards integrating Storybird with L2 writing classes.
Li, K. L. et al. (2019)	6 ESL university students in Malaysia	Quasi-experimental, qualitative 1 EGR, no CGR. Tasks: Narrative essays using i-Spring Pro 6.2	Using e-book writing software for process-based writing enhanced students' motivation and writing outcomes.

Source: Author's own elaboration (2021).

Word processors. Twenty studies concentrated on the use of word processors. Fifteen studies noted positive effects on writing skills including: students' engagement in feedback writing through the use of Google Docs (Alharbi, 2020; Alsubaie & Ashuraidah, 2017; Jeong, 2016; Lin, 2019; Sherafati et al., 2020; Yang, 2018), writing motivation (Alvira, 2016; Liu & Lan, 2016; Yilmaz, 2018), use and awareness of learning strategies (Bailey & Cassidy, 2019), writing accuracy (Ebadi & Rahimi, 2017; Pham et al., 2020; Seyyedrezaie et al., 2016; Wang, 2017), and writing apprehension lessening (Marandi & Seyyedrezaie, 2017). However, 1 study (Cequeña, 2020) reported that no significant difference was found in students' writing performance.

Five studies found positive perceptions towards the use of Google Docs in L2 writing (Aqiera et al., 2017; Bikowski & Vithanage, 2016; Ebadi & Rahimi, 2019; Sevilla-Pavón, 2015; Vakili and Ebadi, 2019).

Conclusion

While multiliteracies and related pedagogies have been established as a priority within general pedagogy for some time, there remains a lack of consensus as to how this fact interfaces with established practice in second and foreign language education (concerning teacher education, teaching methodology and curricular development), particularly considering rapid developments in digital

technologies in the past decades (Lütge, 2022). The findings of this literature review provide a portrait of the scope of media and literacies for second and foreign language education in the digital age and provide examples of best practices for working with media in formal language learning contexts.

In second and foreign language classrooms writing assessment traditionally uses paper-based writing tasks. However, as the studies reported in this literature review show, students can employ digital media to produce their writing; they can write with the computer using word process instead of handwriting their essays (e.g., Lin, 2019; Wang, 2017) and compose their writing online on blogs (e.g., Asoodar et al., 2016; Tan, 2017), wikis (e.g., Hsu, 2019). Moreover, students can produce digital compositions that allow them entering into relationships with new kinds of audiences in different platforms such as Twitter (e.g., Ahmed, 2015) or Instagram (e.g., Mustain et al., 2019). This shows that "technology-enhanced writing tasks involve both technical and social elements —the former mainly using Web 2.0 and the latter involving a broader understanding of the role of audience in writing" (Lee, 2017, p. 123).

In addition, ESL/EFL teachers should consider that integrating technologies in writing classes not only promote student collaboration, but also allow students to comment on their peers' writings and

receive feedback in return (e.g., Amin et al., 2016; Castillo et al., 2017). This finding is particularly important since although second and foreign language learners tend to be reliant on teacher feedback the teacher feedback alone is inadequate to help students develop independence and self-editing skills (Lee, 2017). Peer feedback allows that by temporarily taking on the role of the teacher through peer review, students actively engage in their own learning and assume responsibility of their learning (Liu & Hansen, 2002). At the same time, students can identify strengths and weaknesses in their writing, hence improving writing proficiency and driving them further toward autonomy (Hansen & Liu, 2005).

The findings of this literature review show that students hold positive perceptions of social networking and online publishing which provide a powerful source of incentives for writing; and yielded positive outcomes stemming from the use of these technologies to improve student writing performance. However, as mentioned in Lira-Gonzales and Grégoire (2022), this may create an impression that Web 2.0 technologies are more effective than they truly are, as studies with negative or neutral outcomes may be less disseminated. Furthermore, studies with positive outcomes often looked at multiple aspects of writing, making it harder to attribute students' success to the use of digital technologies specifically.

Finally, in this systematic review, we identified certain recurring experimental weaknesses, such as lack of control groups, experimental periods of insufficient length, and low participant numbers. Further research avoiding such design flaws is required.

References

AbuSa'aleek, A. O. (2015). Students' perceptions of English language learning in the Facebook context. *Teaching English with Technology*, 15(4), 60-75. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84949659196&partnerID=40&md5=adc-f7e1dd2b604c60458621998183525>.

Aghajani, M. & Adloo, M. (2018). The effect of online cooperative learning on students' writing skills and attitudes through Telegram application. *International Journal of Instruction*, 11(3), 433-448. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11330a>.

Ahmed, M. A. E. A. S. (2015). The effect of Twitter on developing writing skill in English as a foreign language. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, 2(1), 134-149.

Akbari, F. & Erfani, S. S. (2018). The effect of Wiki and e-portfolio on writing skill of Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(3), 170-180. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v7n.3p.170>.

Akhlar, A., Mydin, A. A. & Kasuma, S. A. A. (2017). Students' perceptions and attitudes towards the use of Instagram in English language writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, Special issue on Graduate Students Research on Education*, 47-72. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85041138422&partnerID=40&md5=595be18e7b4a977e29ef4f5f4a38b534>.

Alam, M. Z. & Mizan, F. B. (2019). Facebook as a formal instructional environment in facilitating L2 writing: Impacts and Challenges. *International Journal of Language Education*, 3(2), 41-48. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1244361&lang=fr&site=ehost-live>.

Alberth. (2019). Use of Facebook, students' intrinsic motivation to study writing, writing self-efficacy and writing performance. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1552892>.

Alharbi, M. (2015). Effects of Blackboard's discussion boards, blogs and wikis on effective integration and development of literacy skills in EFL Students. *English Language Teaching*, 8(6), 111-132. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p111>.

Alharbi, M. A. (2020). Exploring the potential of Google Doc in facilitating innovative teaching and learning practices in an EFL writing course. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(3), 227-242. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1572157>.

Alkurdi, I. H. A., Rashid, R. A. & Mohamed, A. F. (2019). The perception of TEFL students on the use of Facebook groups in teaching EFL writing. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 7(7), 291-304. <https://www.scopus.com/>

- inward/record.uri?eid=2-s2.0-85075291590&partnerID=40&md5=477bf3b3d12f84a7a27d1fcd51d3550.
- Alsmari, N. A. (2019). Fostering EFL students' paragraph writing using Edmodo. *English Language Teaching*, 12(10), 44-54. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n10p44>.
- Alsubaie, J. & Ashuraidah, A. (2017). Exploring writing individually and collaboratively using Google Docs in EFL contexts. *English Language Teaching*, 10(10), 10-30. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n10p10>.
- Altakhaine, A. R. M. & Al-Jallad, M. Z. (2018). The use of Twitter and Facebook in teaching mechanics of writing to Arabic-Speaking EFL learners. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 13(09), 4-14. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8457>.
- Alvira, R. (2016). The impact of oral and written feedback on EFL writers with the use of screencasts. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 79-92. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.53397>
- Amin, N. M., Rahman, A., Azam, N., Sharipudin, M.-N., Bakar, A. & Saifulnizam, M. (2016). The practice of "grammar naziness" on Facebook in relation to generating grammar learning: A motivation or demotivation in updating statuses in English on Facebook. *Pasaa: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 52, 83-104.
- Andujar, A. & Salaberri-Ramiro, M. S. (2019). Exploring chat-based communication in the EFL class: Computer and mobile environments. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1614632>.
- Aqiera, N. S., Clement, F. S. & Abd Ghani, K. (2017). Exploring learners contribution and experience in web-based collaborative report writing. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 2(2). <https://doi.org/10.33736/jcshd.511.2017>.
- Asoodar, M., Atai, M. R. & Vaezi, S. (2016). Blog-integrated writing with Blog-Buddies: EAP Learners' Writing Performance. *Journal of Educational Computing Research*, 54(2), 225-252. <https://doi.org/10.1177/0735633115615588>.
- Awada, G. (2016). Effect of WhatsApp on critique writing proficiency and perceptions toward learning. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264173>.
- Azodi, N. & Lotfi, A. (2020). E-collaborative tasks and the enhancement of writing performance among Iranian university-level EFL learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 165-180. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1239120&lang=fr&site=ehost-live>.
- Bailey, D. & Cassidy, R. (2019). Online peer feedback tasks: Training for improved L2 writing proficiency, anxiety reduction, and language learning strategies. *CALL-EJ*, 20(2), 70-88. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85071043625&partnerID=40&md5=4f88cf607fa4b4a629371996b-6bef6c9>.
- Bailey, D., Park, I. & Haji, S. A. (2017). An investigation of Facebook for language learning: Better understanding perceptions and participation. *CALL-EJ*, 18(2), 14-30. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85028934926&partnerID=40&md5=25d4c44479c2146b38d7744543a12fc7>.
- Bailey, D. R. & Judd, C. (2018). The effects of online collaborative writing and TOEIC writing test-preparation on L2 writing performance. *Journal of Asia TEFL*, 15(2), 383-397. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.1.383>.
- Barrot, J. (2016). Using Facebook-based e-portfolio in ESL writing classrooms: Impact and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 286-301. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1143481>.
- Bikowski, D. & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning and Technology*, 20(1), 79-99. <http://llt.msu.edu/issues/february2016/bikowskivithanage.pdf>.
- Cabrer, P. & Castillo, L. (2017). Flipping the classroom through the use of Socrative, Padlet, and Twitter in an academic writing course: A case of pre-service EFL teachers in Ecuador. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue IETC*, 331-336. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85045200366&partnerID=40&md5=97ce2b7e0ffd46822fcf47c3ba3533c4>.
- Castillo, L., Ochoa, C., Cabrera, P., & Vargas, A. (2017). The use of wikis to enhance collaborative reading and writing skills in a pre-service EFL teacher training program in an Ecuadorian academic context. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue INTE*, 652-659. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85057640954&partnerID=40&md5=1bb9b8078840b999490f64afc8722bd8>.

- Cequeña, M. B. (2020). Correlations of self-perception in reading and in writing, reading and writing performance in web-mediated and conventional writing instruction. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1067-1083. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1247123&lang=fr&site=ehost-live>.
- Chen, C. J., Chuah, K. M., Tho, J. & Teh, C. S. (2015). Attitudinal factors affecting wiki group collaboration for English writing. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 18(2), 22-36. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1078387&lang=fr&site=ehost-live>.
- Chen, P.-J. (2016). Learners' metalinguistic and affective performance in blogging to write. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 811-835. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2015.1068813>.
- Chen, R. (2015). L2 blogging: Who thrives and who does not? *Language, Learning & Technology*, 19(2), 177-196. <http://llt.msu.edu/issues/june2015/chen.pdf>.
- Chen, W.-C., Shih, Y.-C. D., & Liu, G.-Z. (2015). Task Design and Its Induced Learning Effects in a Cross-Institutional Blog-Mediated Telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 28(4), 285-305. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.818557>.
- Chiang, M. H. (2020). Exploring the effects of digital storytelling: A case study of adult L2 writers in Taiwan. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 65-82. <https://doi.org/10.22492/ije.8.1.04>.
- Dizon, G. (2016). A comparative study of Facebook vs. paper-and-pencil writing to improve L2 writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29, 1-10. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1266369>.
- Dizon, G. & Thanyawatpokin, B. (2018). Web 2.0 tools in the EFL classroom: Comparing the effects of Facebook and blogs on L2 writing and interaction. *The Eurocall Review*, 26(1).
- Ebadi, S. & Rahimi, M. (2017). Exploring the impact of online peer-editing using Google Docs on EFL learners' academic writing skills: A mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 30(8), 787-815. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1363056>.
- Ebadi, S. & Rahimi, M. (2019). Mediating EFL learners' academic writing skills in online dynamic assessment using Google Docs. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 527-555. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527362>.
- Elfatah, M. A. & Ahmed, A. S. (2016). Using Facebook to develop grammar discussion and writing skills in English as a foreign language for university students. *Sino-US English Teaching*, 13(12), 932-952. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.12.004>.
- Estaji, M. & Salimi, H. (2018). The application of wiki-mediated collaborative writing as a pedagogical tool to promote ESP learners' writing performance. *Asian ESP Journal*, 14(1), 112-141. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85050210693&partnerID=40&md5=12a5c3f47e4770571204ae35d7863f21>.
- Fathi, J., Ahmadnejad, M. & Yousofi, N. (2019). Effects of blog-mediated writing instruction on L2 writing motivation, self-efficacy, and self-regulation: A mixed methods study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 159-181. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14722>.
- Franco-Camargo, L. F. & Camacho-Vásquez, G. (2018). The impact of wikis & videos integration through cooperative writing tasks processes. *English Language Teaching*, 11(5), 116-129. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n5p116>.
- Gharehbagh, M. J., Stapa, S. H. & Darus, S. (2019). The effects of written corrective feedback using wikis among ESL learners. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 25(1), 1-10. <https://doi.org/10.17576/3L-2019-2501-04>.
- Gonulal, T. (2019). The use of Instagram as a mobile-assisted language learning tool. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 309-323. <https://doi.org/10.30935/cet.590108>.
- Gunduz, M. (2016). Promoting interaction through blogging in language classrooms. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 438-443.
- Handayani, A. D., Cahyono, B. Y. & Widiati, U. (2018). The use of Instagram in the Teaching of EFL Writing: Effect on writing ability and students' perceptions. *Studies in English Language Teaching*, 6(2), 112-126. <https://doi.org/10.22158/selt.v6n2p112>.
- Hansen, J. G. & Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, 59(1), 31-38.
- Heidari, J., Khodabandeh, F. & Soleimani, H. (2018). A comparative analysis of face toface instruction vs. Telegram mobile instruction in terms of narrative writing. *JALT CALL Journal*, 14(2), 143-156.
- Ho, P. V. P., Phung, L. T. K., Oanh, T. T. T. & Giao, N. Q. (2020). Should peer e-comments replace traditional peer comments? *International Journal of*

- Instruction*, 13(1), 295-314. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13120a>.
- Hosseinpour, N., Biriá, R. & Rezvani, E. (2019). Promoting academic writing proficiency of Iranian EFL learners through blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 99-116. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1231392&lang=fr&site=ehost-live>.
- Hsu, H. C. & Lo, Y. F. (2018). Using wiki-mediated collaboration to foster L2 writing performance. *Language Learning and Technology*, 22(3), 103-123. <https://doi.org/10.125/44659>.
- Hsu, H.-C. (2019). Wiki-mediated collaboration and its association with L2 writing development: An exploratory study. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 945-967. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1542407>.
- Huang, H.-Y. C. (2016). Students and the teacher's perceptions on incorporating the blog task and peer feedback into EFL writing classes through blogs. *English Language Teaching*, 9(11), 38-47. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n11p38>.
- Hudson, J. (2018). Using Wikis for collaborative writing in the ELT classroom. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2(2), 413-426. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v2i2.22906>.
- Iksan, H. & Halim, H. A. (2018). The effect of e-feedback via wikis on ESL students' L2 writing anxiety level. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 30-48.
- Jayaron, J. & Abidin, M. J. Z. (2016). A pedagogical perspective on promoting English as a foreign language writing through online forum discussions. *English Language Teaching*, 9(2), 84-101. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p84>.
- Jeong, K.-O. (2016). A study on the integration of Google Docs as a web-based collaborative learning platform in EFL writing instruction. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(39), 1-7.
- Kassem, M. A. M. (2017). Developing business writing skills and reducing writing anxiety of EFL learners through wikis. *English Language Teaching*, 10(3), 151-163. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n3p151>.
- Kathpalia, S. S. & See, E. K. (2016). Improving argumentation through student blogs. *System*, 58, 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.03.002>.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (Eds.). (2022). *Perspectives on education in the digital age*. Routledge.
- Kioumarsí, H., Shalmani, H. B. & Meymeh, M. H. (2018). Wikis and wiki-based activities: On peer collaboration in wikispaces and its implications for the development of the L2 writing ability. *CALL-EJ*, 19(2), 139-165. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85051293984&partnerID=40&m-d5=d23bb6ab45ecf3a5974e90f8c5cca0b4>.
- Kitchakarn, O. (2016). How students perceived social media as a learning tool in enhancing their language learning performance. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), 53-60.
- Klimova, B. & Polakova, P. (2020). Students' perceptions of an EFL vocabulary learning mobile application. *Education Sciences*, 10(2). <https://doi.org/10.3390/educsci10020037>.
- Lee. (2017). Technology in classroom L2 writing assessment and feedback. In *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts* (pp. 123-146). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3924-9_9.
- Li, K. L., Razali, A. B. & Baki, R. (2019). Writing narrative essays using e-book writing software: Analyses of students' digital written works. *Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1289-1304. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.14.1289>.
- Li, L., Gao, F. & Guo, S. (2019). The effects of social messaging on students' learning and intrinsic motivation in peer assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12409>.
- Li, M. & Zhu, W. (2017). Good or bad collaborative wiki writing: Exploring links between group interactions and writing products. *Journal of Second Language Writing*, 35, 38-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2017.01.003>.
- Lin, C. J. (2019). An online peer assessment approach to supporting mind-mapping flipped learning activities for college English writing courses. *Journal of Computers in Education*, 6(3), 385-415. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00144-6>.
- Lin, M. H. (2015). Learner-centered blogging: A preliminary investigation of EFL student writers' experience. *Educational Technology & Society*, 18(4), 446-458. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1078241&lang=fr&site=ehost-live>.

- Lin, V., Liu, G.-Z. & Chen, N.-S. (2020). The effects of an augmented-reality ubiquitous writing application: A comparative pilot project for enhancing EFL writing instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 1-42. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770291>.
- Lira-Gonzales, M.-L. & Grégoire P. (2022). Technologies in second language classes: Knowledge synthesis of digital writing skills acquisition. In C. Lütge (Ed), *Foreign Language Learning in the Digital Age: Theory and Pedagogy for Developing Literacies* (pp. 189-205). Routledge.
- Lira-Gonzales, M.-L. & Nassaji, H. (2019). The provision and efficacy of peer feedback in blogs versus paper-based writing. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 170(2), 228-250.
- Liu, J., & Hansen, J. G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.8952>.
- Liu, S. H. J. & Lan, Y. J. (2016). Social Constructivist approach to web-based EFL learning: Collaboration, motivation, and perception on the use of Google Docs. *Educational Technology and Society*, 19(1), 171-186. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84957714704&partnerID=40&md5=b9c25047305b538ca74cd9cdaa9067a6>.
- Lütge, C. (2022). Introduction. In C. Lütge (Ed), *foreign language learning in the digital age: Theory and pedagogy for developing literacies* (pp. 2-5). Routledge.
- Ma'azi, H. & Janfeshan, K. (2018). The effect of Edmodo social learning network on Iranian EFL learners writing skill. *Cogent Education*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1536312>.
- Marandi, S. S. & Seyyedrezaie, M. S. (2017). The multi-course comparison of the effectiveness of two EFL writing environments: Google Drive versus face-to-face on Iranian EFL learners' writing performance and writing apprehension. *CALL-EJ*, 18(1), 9-21. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85012120089&partnerID=40&md5=c10936fdf10e1dd892ad74e7850faaa5>.
- Mustain, K., Husniyah, A. & Zubaidi. (2019). Instaclass: Incorporating Instagram as a mobile learning tool in language classroom. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 4(2), 93-101.
- Özdemir, E. & Aydin, S. (2017). Blogging effect on EFL writing motivation. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 7(2), 40-57. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2017040103>.
- Pham, T. N., Lin, M., Trinh, V. Q. & Bui, L. T. P. (2020). Electronic peer feedback, EFL academic writing and reflective thinking: Evidence from a Confucian context. *SAGE Open*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/2158244020914554>.
- Pham, V. P. H. & Usaha, S. (2016). Blog-based peer response for L2 writing revision. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 724-748. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1026355>.
- Pollard, A. (2015). Web-based journals in the classroom: Motivation and autonomous learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 20-31. <https://doi.org/10.17509/ijal.v4i2.680>.
- Pourdana, N., Nour, P. & Yousefi, F. (2021). Investigating metalinguistic written corrective feedback focused on EFL learners' discourse markers accuracy in mobile-mediated context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(7), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00111-8>.
- Ramanair, J., Rethinasamy, S. & Misieng, J. (2017). Collaborative writing using wiki: Tertiary students' perspectives. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(1), 84-101. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85021343543&partnerID=40&md5=33c15804dcac692890be09b1fb48fe72>.
- Rashid, S., Cunningham, U. & Watson, K. (2017). Task-based language teaching with smartphones: A case study in Pakistan. *Teachers and Curriculum*, 17(2), 33-40. <http://dx.doi.org/10.15663/tandc.v17i2.167>.
- Razak, N. A. & Saeed, M. A. (2015). EFL Arab Learners' peer revision of writing in a Facebook group: Contributions to written texts and sense of online community. *English Language Teaching*, 8(12), 11-26. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n12p11>.
- Rinda, R. K., Novawan, A. & Miqawati, A. H. (2018). Students' perspectives on social media-based learning of writing through Instagram. *Journal of English in Academic and Professional Communication*, 5(1), 23-33.
- Rodliyah, R. S. (2016). Using a Facebook closed group to improve EFL students' writing. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*, 27(1), 82-100. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v27i1/82-100>.

- Rostami, F. & Khodabandeh, F. (2019). A comparative study of language style variations in e-mail and "Telegram" messages by non-native intermediate learners of English. *Teaching English with Technology*, 19(4), 69-89. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1233485&lang=fr&site=ehost-live>.
- Roy, C. K. (2016). Be creative and collaborative: Strategies and implications of blogging in EFL classes. *English Language Teaching*, 9(7), 129-145. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n7p129>.
- Saeed, M. A. & Ghazali, K. (2017). Asynchronous group review of EFL writing: Interactions and text revisions. *Language Learning and Technology*, 21(2), 200-226. <http://llt.msu.edu/issues/june2017/saeedghazali.pdf>.
- Sakamoto, M. (2017). How effective is interactive learning? Investigating Japanese university students' language patterns in a collaborative writing task. *IAFOR Journal of Language Learning*, 3(2), 115-139. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1167258&lang=fr&site=ehost-live>.
- Sauro, S. & Sundmark, B. (2016). Report from middle-earth: Fan fiction tasks in the EFL classroom. *ELT Journal*, 70(4), 414-423. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1117173&lang=fr&site=ehost-live>.
- Sevilla-Pavón, A. (2015). Examining collective authorship in collaborative writing tasks through digital storytelling. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 18(1). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1065157&lang=fr&site=ehost-live>.
- Seyyedrezaie, Z. S., Ghonsooly, B., Shahriari, H. & Fatemi, A. H. (2016). A mixed methods analysis of the effect of Google Docs Environment on EFL Learners' writing performance and causal attributions for success and failure. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 90-110. <https://doi.org/10.17718/tojde.34418>.
- Sherafati, N., Largani, F. M. & Amini, S. (2020). Exploring the effect of computer-mediated teacher feedback on the writing achievement of Iranian EFL learners: Does motivation count? *Education and Information Technologies*, 25, 4591-4613. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10177-5>.
- Siddique, M. (2017). The effects of Utilizing smartphone in enhancing students' English writing skills in Pakistan [Doctoral dissertation]. Universiti Utara Malaysia.
- Tan, K. E. (2017). Using online discussion forums to support learning of paraphrasing. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1239-1249. <https://doi.org/10.1111/bjet.12491>.
- Taskiran, A., Gumusoglu, E. K. & Aydin, B. (2018). Fostering foreign language learning with Twitter: Reflections from English learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 100-116. <https://doi.org/10.17718/tojde.382734>.
- Termsinsuk, S. (2015). Development of a blended instructional model via weblog to enhance English summary writing ability of Thai undergraduate students. *IAFOR Journal of Education*, 123-138. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1100642&lang=fr&site=ehost-live>.
- Thomas, S. (2017). Journalogue: Voicing student challenges in writing through a classroom blog. *Educational Technology & Society*, 20(1), 112-122. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1125876&lang=fr&site=ehost-live>.
- Vahedipour, Z. & Rezvani, E. (2017). Impact of wiki-based feedback on grammatical accuracy of Iranian EFL learners' writing skill. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 5(20), 111-124.
- Vakili, S. & Ebadi, S. (2019). Exploring EFL learners' developmental errors in academic writing through face-to-face and computer-mediated dynamic assessment. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 345-380. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1698616>.
- Villafuerte, J. & Romero Andonegi, A. (2017). Learners' attitudes toward foreign language practice on social network sites. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 145-158. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p145>.
- Wang, J. (2017). Cloud computing technologies in writing class: Factors influencing students' learning experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 197-213. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85021733659&partnerID=40&md5=234a8ba229e4c5d96161e7353753fa55>.
- Wang, Y.-C. (2015). Promoting collaborative writing through wikis: A new approach for advancing innovative and active learning in an ESP context.

- Computer Assisted Language Learning*, 28(6), 499-512. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.881386>.
- Wu, S.-K. (2016). Strategy use, writing performance, and students' perceptions of wiki-based collaborative summary writing in an EFL context. *International Journal of Science Arts and Commerce*, 1(4), 78-87.
- Xu, Q. & Yu, S. (2018). An action research on computer-mediated communication (CMC) peer feedback in EFL writing context. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(3), 207-216. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0379-0>.
- Yan, L. (2019). A study on WeChat-based collaborative learning in college English writing. *English Language Teaching*, 12(6), 1-9. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p1>.
- Yang, Y.-F. (2018). New language knowledge construction through indirect feedback in web-based collaborative writing. *Computer Assisted Language Learning*, 31(4), 459-480. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1414852>.
- Yen, Y.-C., Hou, H.-T. & Chang, K.E. (2015). Applying role-playing strategy to enhance learners' writing and speaking skills in EFL courses using Facebook and Skype as learning tools: A case study in Taiwan. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 383-406. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2013.839568>.
- Yilmaz, A. (2018). Computers in reading and writing skills through the motivational lens: Snagit™, screen-cast and e-mail services. *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 264-283. <https://doi.org/10.30935/cet.414>.
- Yu, L. T. (2018). Incorporating Facebook into an EFL writing course: Student perception and participation in online discussion. *CALL-EJ*, 19, 1-22. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85042662587&partnerID=40&md5=b017ecfd6856a961c6d054054b590a5a>.
- Zenouzagh, Z. M. (2018). Multidimensional analysis of efficacy of multimedia learning in development and sustained development of textuality in EFL writing performances. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2969-2989. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9754-y>.
- Zou, B., Wang, D., & Xing, M. (2016). Collaborative tasks in Wiki-based environment in EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1001-1018. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1121878>.

Exploring Music to Learn Languages from an Intercultural Perspective

**Explorando a música
para aprender línguas
desde uma perspectiva
intercultural**

**Explorando la música
para aprender lenguas
desde una perspectiva
intercultural**

Alejandro Fernández-Benavides* 
Stefanny Castillo-Palacios** 



Para citar este artículo

Fernández-Benavides, A. y Castillo-Palacios, S. (2023). Exploring Music to Learn Languages from an Intercultural Perspective. *Folios*, (58), 188-204. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16178>

Artículo recibido
19•02•2022

Artículo aprobado
13•02•2023

* Magíster en Estudios Interlingüísticos e Interculturales por la Universidad del Valle.
Correo electrónico: alejandro.fernandez.benavides@correounivalle.edu.co

** Licenciada en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés. Universidad Santiago de Cali.
Correo electrónico: stefany.castillo00@usc.edu.co

Abstract

The interconnected and changing social, political and economic reality of the postmodern era pushes for a perspective of language teaching that addresses the intercultural dimension of communication in the EFL classroom. This need added to the persistence of ethnocentrism, hate discourses, and discrimination demand an active role of teachers and students as intercultural mediators. This goal can be achieved with the integration of the intercultural dimension in language teaching. Therefore, this study aimed to integrate the intercultural approach of language teaching through the exploration of the cultural meanings in Rhythm and Blues (R&B) music. In this way, data collection included a survey, focus group sessions, students' artifacts and observations. Data were analyzed through thematic analysis and some themes explored were the cultural dimension of R&B, the affordances of music to discover other cultures, the students' conception of culture, and the relevance of culture in EFL. Finally, findings showed that the students identified some cultural manifestations in R&B music and its potential to examine other cultures. Similarly, the participants discovered the importance of culture in language learning and its role to enhance their pedagogic experiences.

Keywords

culture; interculturality; language teaching; music

Resumo

A mutável e interconectada realidade social, política e econômica da era pós-moderna impulsiona uma perspectiva de ensino de línguas que aborda a dimensão intercultural da comunicação na sala de aula ELE. Essa necessidade somada à persistência do etnocentrismo, discursos de ódio e discriminação demandam um papel ativo de professores e alunos como mediadores interculturais. Este objetivo pode ser alcançado com a integração da dimensão intercultural no ensino de línguas. Portanto, este estudo teve como objetivo integrar a abordagem intercultural do ensino de línguas através da exploração dos significados culturais na música de *Rhythm and Blues* (R&B). Deste modo, a coleta de dados incluiu uma pesquisa, sessões de grupo focal, artefatos dos alunos e observações. Os dados foram analisados por meio de uma análise temática e alguns temas explorados foram a dimensão cultural do R&B, as possibilidades da música para descobrir outras culturas, a concepção dos alunos sobre a cultura e a relevância da cultura na ELE. Por fim, os resultados mostraram que os alunos identificaram algumas manifestações culturais na música R&B e seu potencial para examinar outras culturas. Da mesma forma, os participantes descobriram a importância da cultura na aprendizagem de línguas e seu papel para melhorar suas experiências pedagógicas.

Palavras-chave

cultura; interculturalidade; ensino de línguas; música

Resumen

La cambiante e interconectada realidad social, política y económica de la era posmoderna impulsa una perspectiva de enseñanza de lenguas que aborde la dimensión intercultural de la comunicación en el aula de lenguas extranjeras. Esta necesidad sumada a la persistencia del etnocentrismo, discursos de odio y discriminación, exigen un rol activo de docentes y estudiantes como mediadores interculturales. Esta meta puede ser lograda con la integración de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas. Por tanto, este estudio tuvo por objetivo integrar el enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas mediante la exploración de los significados culturales en la música *Rhythm and Blues* (R&B). De esta forma, la recolección de datos incluyó una encuesta, sesiones de grupo focal, artefactos de los estudiantes y observaciones. Los datos se analizaron mediante un análisis temático y algunos temas fueron la dimensión cultural de la música R&B, las posibilidades de la música para descubrir otras culturas, la concepción de los estudiantes sobre la cultura, y la relevancia de la cultura en el aula de lenguas. Finalmente, los resultados mostraron que los estudiantes identificaron algunas manifestaciones culturales en la música R&B y su potencial para examinar otras culturas. Asimismo, los participantes descubrieron la importancia de la cultura en el aprendizaje de idiomas y su papel para mejorar sus experiencias pedagógicas.

Palabras clave

cultura; interculturalidad; enseñanza de lenguas; música

Introduction

The Colombian social and political realities impose the need to address the intercultural dimension (ID) in education to promote equality, respect, tolerance, and coexistence. Acknowledging, studying, and validating the linguistic/cultural diversity of indigenous, palenque, creole, and other languages/cultures within the national boundaries (González, 2017; González de Pérez, 2012; Pérez, 2008) and the study of indigenous and Afro-descendant peoples' life conditions in Colombia and Latin America (Antón, 2008; Bula, 2016; Giménez, 2000; Góngora-Mera, 2019; Guerrero & Soler, 2020; Hooker, 2008; Villa & Houghton, 2004) reveal the interest to achieve a full-scale integration of different social groups. Current tensions and the global landscape have paved the way for the exploration of the role of culture in the configuration of national and social identities (Arismendi Gómez, 2022).

In ELT, this view has been reinforced by the relevance of culture in the development of areas such as science and technology (Bonilla-Tenesaca et al., 2016), literature (Hoff, 2019; Matos, 2012), arts (Matos & Melo-Pfeifer, 2020; Porto & Zembylas, 2020), multimodality (Fernández, 2017, 2019) and its role to recognize learners' social contexts (Álvarez-Valencia & Bonilla, 2009; Quintana-Arias & Bello-Serna, 2020). Nevertheless, the presence of ethnocentrism, discourses of hatred (Arismendi Gómez, 2022), and lingering discriminatory practices (Mbilishaka et al., 2020; Romero, 2008; Zuluaga et al., 2021) push for a more direct integration of the ID in ELT. Despite numerous efforts have been made to teach languages under an intercultural perspective at schools (Castañeda, 2012; Ramírez-Lizcano & Cabrera-Tovar, 2020; Ramos et al., 2012) and universities (Agudelo, 2007; Carreño, 2018; Gómez, 2015), its inclusion is still incipient (Álvarez-Valencia, 2014; Bonilla-Tenesaca et al., 2016; Meadows, 2016). Therefore, the growing need to address the ID through research, the generation of alternative approaches to explore intercultural elements in the EFL classroom, and the promotion of spaces to discuss the importance of bringing

culture to everyday ELT practices are required in order to shed light on the relationship EFL-culture. Hence, this study aimed to integrate intercultural language learning (ILL) in the EFL classroom from the exploration of cultural elements in rhythm and blues (R&B) music. This article answers the following questions:

- What cultural manifestations and relationships did the students find between R&B and culture?
- What conception and role do the students assign to culture in the EFL classroom?

Theoretical discussion

Intercultural language teaching

Recently, the Colombian academy has included in its agenda the need to address the ID of language learning (LL) (Álvarez-Valencia, 2014; Henao et al., 2019; Meadows, 2016). The advocates of this perspective suggest that ILL thrives for facing real-time communication while dealing with intercultural misunderstanding, interpreting cultural meanings, and adopting constructive positions towards social phenomena (Byram, 1997; Wagner & Byram, 2017; Ware & Kramersch, 2005). Therefore, ILL is a view of LL in which culture receives a paramount place given the close relationship between language and culture, and intercultural mediation is one of the key goals (Ho, 2009).

ILL defines culture as a changing (Byram et al., 2002; Hinkel, 1999; Nieto, 2002), multifaceted (Liddicoat & Scarino, 2013; Morán, 2001) and social phenomenon (Álvarez-Valencia & Fernández, 2019; Kramersch, 1998). Culture includes some elements—ideas, perspectives, attitudes, meanings, symbols, practices, behaviors, and conducts—(Liddicoat et al., 2003; Morán, 2001) shared by communities within specific chronological, geographical and political contexts (Geertz, 1973; Nieto, 2002). Bonilla-Tenesaca et al. (2016) conceive culture as an ability to interpret the world as classifications and representations which are materialized through

experiences, symbols, and behaviors. Liddicoat and Scarino (2013) propose that culture is the individuals' reference framework to interpret and respond to social/cultural actions which determine people's relationships.

Culture in EFL

Given the relationship language-culture, including the ID is a must for ELT (Agudelo, 2007; Kramsch, 2003). First, communicative abilities are not enough to establish successful interactions with people from different cultures (Byram, 1997; Liddicoat, 2008). Second, communication is not limited to the linguistic realm, other dimensions (multimodal/semiotic elements) require active exploration and interpretation (Álvarez-Valencia & Fernández, 2019). Viewing culture as an open and changing ensemble of tangible/intangible semiotic resources that are created through social interaction is complementary to Álvarez-Valencia's (2018) notion of language as a delocalized, fluid and evolving semiotic resource that establishes complementary interrelationships with other semiotic systems. These multimodal and semiotic dimensions of communication highlight the relationship of ELT with the ID because the semiotic resources present in cross-cultural interactions make sense through the interpretation of their cultural nature and features. Interpreting cultural meanings is difficult under a verbocentric perspective of LL (Álvarez-Valencia, 2018; Block, 2014; Kress, 2000; Liddicoat, 2008). In LL, students must deal with situations coming from different cultural contexts and perspectives, therefore interpreting only linguistic elements leaves aside various meanings that are paramount to grasp whole messages (Liddicoat & Scarino, 2013). Third, a more diverse set of skills is necessary to understand the nuances that emerge in interactions. Some models aiming to explain the ID of communication have agreed on the role that affective, cognitive and behavioral factors play (Spitzberg & Changnon, 2009). Among these models, Byram's (1997) is highlighted due to its connection with ELT and its definition of specific descriptors for its skills.

Intercultural Communicative Competence

Byram's Intercultural Communicative Competence (ICC) model focuses on the skills that allow learners to establish and maintain interactions with speakers of other languages/cultures. He presents three key areas: attitudes, knowledge and skills. Attitudes mean the affective elements that learners demonstrate in real-time situations (interest, curiosity and eagerness to discover other perspectives). Knowledge describes the factual information that learners require when interacting with people, documents or situations in diverse cultural contexts. Skills are divided in three categories: skills of interpreting/relating, discovery/interaction and critical cultural awareness. These categories are related to the abilities to understand and contextualize information, situations and products from diverse cultures (*savoir comprendre*); use previous skills, knowledge and attitudes to discover new perspectives (*savoir faire*); and take personal/critical positions towards cultural manifestations (*savoir s'engager*).

ICC encourages intercultural speakers with the capacity to understand the multilayered relationships among cultures/languages without leaving aside their own culture (Byram, 1997; 2003).

Music in language learning and culture

Music has been explored as a catalyst for meaningful LL (López et al., 2021). Due to the conception of music as the universal language (Mora et al., 2011), its emotional meanings (Griffie, 1995), complex structure -similar to language- (Adorno, 2000; Patel, 2003; Fubini, 2004) and close cultural relationships (Murphey, 1992), the role of music in ELT has received attention (Xi, 2021). The potential of music in LL appears in certain areas: phonology (Bidelman et al., 2013; Hallam, 2010), motivation (Mishan, 2005) and cognitive factors (Murphey, 1992; Medina, 1993). The cultural dimension of music in ELT is recognized because it portrays other people's perspectives (Mora et al., 2011) and displays one's own culture (Murphey, 1992).

Here, music is considered as a cultural product and semiotic resource. Given the cultural nature, influences and meanings that are constructed around music (Cunin, 2003; Márquez & Valdés, 2006; Mosquera & Provansal, 2000; Xi, 2021), this research stresses the cultural value of music from a multimodal view in which sounds, rhythm and lyrics constitute diverse modes of communication of a semiotic ensemble (The New London Group, 1996). Music constitutes one of the cultural products of human communities, therefore, this cultural product/symbol is a source of semiotic meanings that are communicated through social action because some elements of cultures include products, perspectives, and practices. Since music encompasses all these elements in their lyrics, messages, ideas, and shared practices (dancing, singing), it is seen here as a cultural manifestation.

Methodology

Design

Qualitative research was selected because of the detailed exploration of the participants' ideas, conceptions and voices under a naturalistic approach (Blanchet & Chardenet, 2011; Hernández-Sampieri et al., 2014). Action-research was adopted and conceived as "a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices and the situations in which the practices are carried out" (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 1). Action-research is participant-focused, reflective, collaborative, transformative, and contextualized (McDonough & McDonough, 1997).

This experience centered on the students' reflection of the cultural connection between music and culture and the presence of culture in LL. The focus was placed on the students. This study was reflective, it invited learners to collaborate, to get a better view of their social realities, and to contribute alternatives for ILL, which reflects the key features of action research.

Context and participants

The study was developed at a private school in Cali¹. Thirty-two eighth graders participated. Students took English lessons four hours per week. The students and their parents were informed about the research purpose and methods, then the students' parents signed a consent form to allow this research. Anonymity and confidentiality were maintained, data were used only for academic purposes and all ethical regulations were respected. Participation was voluntary.

The authors' roles were different: author one was the director of this research and author two implemented the proposal following author one's guidelines. Author two was not the teacher in charge of the group, she was an undergraduate student in her final year doing her research project, the school provided a limited permission for eight weeks (which was a limitation for this study) so she could apply her research in a class under the surveillance of a school's English teacher.

Data collection procedures

Focus group. Four focus groups sessions (with six students each) were conducted to know the students' perceptions and reflections about culture and music in LL (Annex 1). Sessions were developed out of class, lasted 28 minutes and were recorded.

Survey. A survey was used to inquire about the students' ideas about learning English, integrating R&B, and the inclusion of culture in LL (Annex 2). The survey was applied in the last session and students answered on paper.

Students' written production. Students developed a written activity per session (Annex 3). These exercises promoted reflections about culture, music and social issues. One question/topic discussed in class was addressed. These reflections were written on paper and delivered to author two. Five activities were developed, and in the last session, students presented their own songs.

¹ This study comes from the undergraduate research "Connecting cultures through rhythm & blues songs in English classes", submitted at Universidad Santiago de Cali.

Observations. Observations were carried out to identify the participants' attitudes, reactions and behaviors (Annex 4). Eight lessons were observed: one prior to the implementation of the didactic sequence, six corresponding to the implementation of the didactic proposal and another one when students completed the survey.

Data analysis

Thematic analysis was implemented because it facilitates identification, exploration and report of patterns in qualitative data through detailed description and organization which allow discovering different dimensions (Braun & Clarke, 2006). Braun and Clarke's (2006) steps were followed:

- Data reconnaissance
- Generation of preliminary codes
- Identification of general topics
- Topic revisions
- Definition of dominant topics
- Final report production

Data were organized in a spreadsheet where key findings were highlighted and classified. Validation

was achieved through several cycles of revision and comparison. This process was developed with information from each instrument and triangulation allowed to compare data from each source and identify main categories and illustrative excerpts.

The students' voices were gathered in Spanish and here they are presented in English. A code is used to show the students' commentaries. Their names were changed by a letter (P=participant) and a number. The first letter represents the instrument: O=observations, S=survey, W=workshop, FG=focus group. Then, the number of question=Q or session=S, appears. For observations, the code only includes the letter O and the number of session=O-S3. For workshops, the number of session and participant are added=W3-P9.

Didactic proposal

This proposal was developed in six sessions, each focusing on a cultural topic related to an R&B song (Table 1). Three out of the five selected songs are from Beyoncé because of their social messages in the lyrics, the importance of this artist in pop culture and the appealing videos discussing sensitive topics/ social issues (obesity, self-esteem, gender violence, discrimination).

Table 1. Topics/songs discussed

Session/topic/song	Class activities
1: Music preferences <i>Move your body</i> -Beyoncé (2011)	Talking about music. Writing about preconceptions/stereotypes.
2: Social Issues Mississippi (1968) <i>A Change Is Gonna Come</i> - Sam Cooke (1964)	Discussing about social issues in Colombia. Writing predictions about Colombia's political reality.
3: Love perceptions <i>If a were a boy</i> -Beyoncé (2008)	Discovering social issues in songs. Writing about love relationships (Colombia-U.S.A). Homework: Asking elders about love relationships.
4: Gender Roles <i>Formation</i> -Beyoncé (2016)	Discussing about anglophone cultures and social stereotypes. Writing about how society defines people's identities.
5: Women's social roles <i>I got a woman</i> -Ray Charles (1954)	Talking about songs. Reading about women in politics and the word "Machismo". Writing about the social relevance of women.
6: Students' songs performances	Final discussion: Changing your own culture.

Source: Author's own elaboration.

In the activities students sang, talked about the topics of the songs, worked on communicative elements of English and reflected about intercultural elements. Students composed a song based on their reflections and performed it in class. Lessons included four stages:

- Warm up: students listened to the song to work in class, vocabulary and social topics were introduced.
- Introduction: a song was explored with guiding questions about social issues and opinions.
- Practice: the students presented their views about the song and the social topics in workshops.
- Wrap up: final reflections were drawn.

Results and discussion

Data presented addresses the students' ideas about the relationship between culture and R&B which encompass the learners' understanding of R&B as a cultural materialization, and the power of music to discover other cultures. The role of the ID in LL was examined through the commentaries regarding the students' conception of culture and the role of culture in LL.

R&B and culture

R&B's cultural nature. Students identified R&B as a manifestation of cultural elements. Some students said: "Its rhythm is very important in the United States" (S-Q9-P3), "It's a very important rhythm in English-speaking cultures" (S-Q9-P5), "[...] in some songs the culture is noticeable so many times, and in other songs not." (S-Q9-P19), "I liked that some songs talked about society, others about problems in other countries, sometimes about ancient times when people fell in love [...], then, I can say that those songs were very important, [and] interesting too" (FG-Q1-P7). These opinions show that students recognized in the lyrics some elements related to American culture. Learners noticed the relevance of R&B in some Anglophone countries, and some fea-

tures of American people such as social behaviors, issues and love relationships.

Understanding the relationship between R&B and its cultural manifestations is part of Byram's (1997) skill of knowledge. This skill implies knowing about: "the processes of social interaction in one's interlocutor's country" (p. 51), which relates to social behaviors and activities such as the ones connected with music. Music, as a cultural element, is key to fathom social practices and its relationship with local cultures stresses the symbolic role that music plays in social cohesion and meaning making (Campbell et al., 2007; Murphey, 1992; Xi, 2021). In the data, this relationship is understood and the connections between music and culture were identified showing how learners conceived this link culture-music. Liddicoat and Scarino (2013) maintain that a need to comprehend the nature of culture is the recognition of cultural symbolic elements and the social processes behind them.

Music to discover other cultures. Recognizing the relationship R&B-culture allowed students to reflect about the use of songs to discover other cultures. Most students answered that music is a tool to explore Anglophone cultures:

Question 8. Do you consider that songs are a good strategy to know the Anglophone culture? Why?

"Yes, because they speak about stereotypes."
(FG-Q8-P11)

"Yes, because the songs always have a lesson."
(FG-Q8-P1)

"Yes, we can learn about other cultures."
(FG-Q8-P12)

These answers show that some of the cultural elements highlighted were stereotypes, moral lessons and facts about other cultures. Examining these dimensions is relevant to identify different social groups and their cultural markers. Discussing stereotypes implies talking about the other and the self and the recognition of differences —behaviors such as stereotype threat (Shapiro & Neuberg,

2007), positive stereotype validation (Clark et al., 2017) or self-validation (Petty et al., 2002) illustrate this phenomenon—. Identifying and examining stereotypes may lead to think about values and notice potential ethnocentric perspectives/misunderstandings, which is part of Byram's (1997) skills of interpreting/relating.

Although no other commentary about stereotypes or their manifestations was found, the presence of this element in an answer may indicate that reflecting about other people paved the way to address the ethical/moral nature of this project, something that was stressed by another student: "What I liked most was the way each song taught us a lesson. You [author two] looked for a different way to teach English, it wasn't just writing on the board, reading in our notebooks, it was more dynamic" (FG-Q8-P5). Music was not only seen as a source for cultural learning, it was also conceived as a catalyst for meaningful reflection and life lessons. This element makes reference to the affective dimension of intercultural competence. Since the ID does not only thrive for developing communicative or cognitive skills, under this view, learning encompasses developing attitudes of acceptance, empathy and openness towards other people (Byram, 1997; Spitzberg & Changnon, 2009; Kramsch, 1998).

The following answers portray how some students identified the affordances of music to discover other cultures:

Question 9. What does music represent for you?

"A way to express culture." (FG-Q8-P5)

"Music represents the freedom we deserve. Music can change bad situations and it is the rhythm of life." (FG-Q8-P15)

"It is a way to express and know other people." (FG-Q8-P17)

In these commentaries, students recognize the role of music as a means to express cultural meanings, represent values and establish links with different people. Hence, the participants' experience in this study helped them to explore

how music, from a pedagogic perspective, can build bridges between cultural views. P15's words remark on music's affective power in the way people see the world. These findings show the connection: music-culture and how this bond leads individuals to reflect about feelings, emotions and values such as freedom. These reflections tell that the potential to link the EFL classroom with other cultures can be achieved through the examination of music to facilitate respect, and understanding (García & Juan, 2015; Gillespie et al., 2014).

Culture in the EFL classroom

Students' conception of culture. This project offered students a path to think about the importance of culture in LL. One of the steps to acknowledge the role of music in the promotion of intercultural skills is reflecting about the understanding of culture. Students conceptualized culture as follows: "Culture is what represents people and each person can build their identity through different cultures because I can learn a little from all of them" (FG-Q1-P6). "[Culture] is what characterizes a specific group, its music, customs, dialects" (FG-Q1-P7). "[Culture is] what represents a place like joy, foods and folklore" (FG-Q1-P10). These samples show how students, after exploring some cultural manifestations in R&B, identified that culture is paramount to define people's identity and it manifests through several ways.

Learners acknowledged that culture is important in the identity of a community, individuals or places. In the songs written by the students, we observe the multiplicity of elements behind the conception of culture and people's cultural identity:

What is Colombia?

Country of love and happiness

Factured [Featured] in sports such as skating, soccer, dishes like chontaduro and Sancocho (Students' song #1)

In the answers above, students highlight dimensions of Colombian culture such as perspectives (love and happiness), practices (sports) and products (foods). These components, besides showing

different edges of Colombian cultural identity, manifest the students' idea of culture as a set of several interconnected and related dimensions. This relationship has a social dimension that stresses certain behaviors and meanings which determine people's reactions, practices and perspectives (Liddicoat & Scarino, 2013; McLaren, 2003; Ramírez-Lizcano & Cabrera-Tovar, 2020).

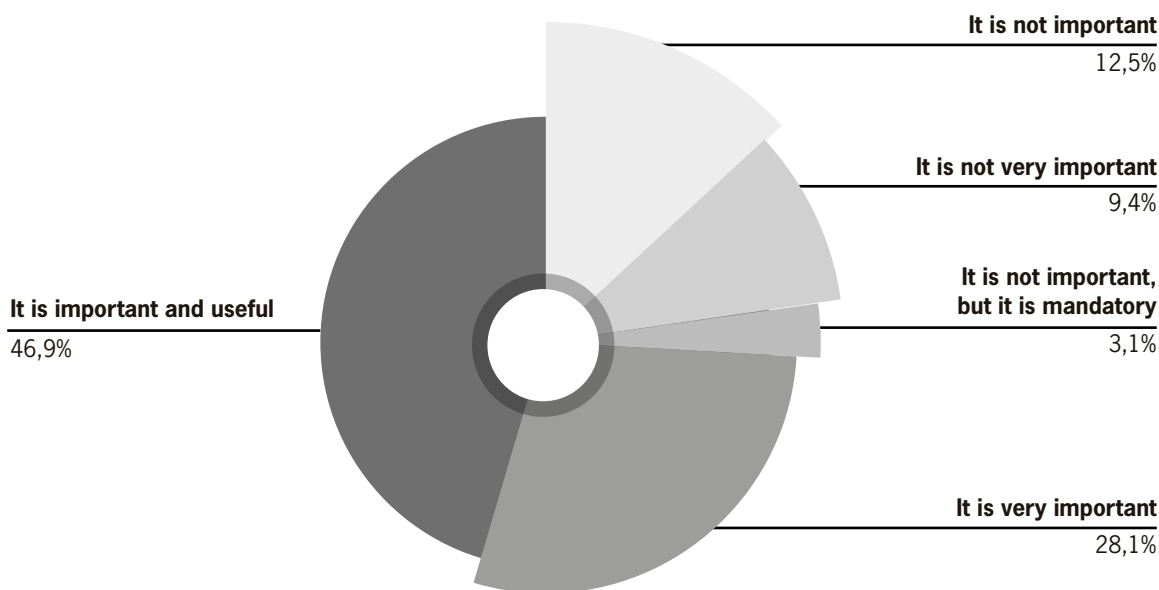
P6 mentions that everybody can learn from different cultures and recognizes the interconnectedness of cultures and how several cultures interact and forge people's identities. Admitting that learning from other cultures is possible paves the way to strengthen ideas of cooperation, understanding and openness towards other peoples and cultures, those attitudes are necessary ILL (Kramsch, 1998, Liddicoat, 2008). Seeing culture as an element that shapes social identity offers the opportunity to examine similar aspects such as practices, products, and perspectives (Morán, 2001). Recognizing the different dimensions of culture (see song excerpt) is another step to develop knowledge about other cultures and being able to interpret cultural manifestations (Byram, 1997; Byram et al., 2002). Hence, identifying culture beyond facts, traditions and products, provides learners a solid foundation to improve their understanding of cultural phenomena since culture encompasses more than just factual information, it encompasses all expressions of human groups and their views (Poyatos, 1992).

Similarly, the recognition that cultures are more than visible elements can be seen in the students' list of related elements: music, dishes, customs, folklore, dialects, values, sports, joy. Hence, learners saw culture's multidimensional nature and presence in everyday routines. Cultures possess a tangible dimension which coexists with abstract sets of components that are constructed, shaped and materialized, therefore, comprehending culture goes beyond knowing data about traditions, folklore or products and implies developing a

nuanced understanding of diverse cultural manifestations (Geertz, 1973; Morán, 2001; Nieto, 2002). Part of this understanding is achieved when learners identify that cultures are dynamic, multilayered and socially-bound. In the excerpts, these features appear when students listed cultural manifestations, when they spoke about the social role of cultures, in the song excerpt and when P6 highlights the social connection between cultures and individuals. Although these definitions of culture cover different areas, still other elements such as deep and critical views about the world or the changing nature of cultures were not widely addressed. Nevertheless, understanding that culture is not a monolithic body of static knowledge is a departure point to fathom how cultures express and operate. Students understood that culture is not only a matter of facts, products and traditions; they comprehended the dynamic and close nature of culture as an entity that defines individuals' choices within a global context.

Culture and language learning. Data revealed how students recognized the importance of culture in EFL. In the survey, students were asked about this topic (Figure 1) and their answers showed that most of them (75%) saw culture as useful and important (46,9%) or very important (28,1%); opposed to those who think that culture is not important (12,5%), not very important (9,4%) or that despite not being very relevant it is mandatory (3,1%). These opinions mean that despite certain opposition to the ID in LL, this research enhanced the students' experience with different cultures through the use of music and showed the need of integrating other cultures in LL. Stressing the importance of the ID in ELT is a step ahead towards a deeper comprehension of the world, better integration with the sociocultural reality and development of critical skills (Fernández, 2019; Quintana-Arias & Bello-Serna, 2020; Wagner & Byram, 2017). Therefore, discovering that most students understand the relevance of culture in LL is necessary to develop intercultural skills and create ways for intercultural communication.

Figure 1. Students' opinions about the importance of culture in EFL



Source: Authors' own elaboration.

These numbers are supported by some of the students' remarks: "If we know other cultures, we can learn to interact with different people" (FG-Q2-P1), or:

Yes [knowing about other cultures in the English class is important] because we are used to learn about our culture, [and] family tradition, and our parents never try to teach us about the United States, Spain, and others. So, I think if we don't learn it at home, we can do it somewhere outside. (FG-Q2-P11)

These answers reveal that some students understood a key element of the relationship culture-LL and identified that successful interactions at intercultural level can be achieved with proper knowledge and skills. P11 remarked that despite being immersed in a context where information about one's own culture is abundant, exposure to other cultural views is scarce. P11 also highlights that although cultural learning is not available at home, it can be reached outside. These ideas and the data in Figure 1 show eagerness to discover other cultures, their national memory and practices; it also demonstrates openness and respect toward other cultures and atti-

tudes of intercultural understanding (Byram, 1997; Liddicoat, 2008). These attitudes are necessary in the development of intercultural skills and competences, they are also a departure point to reach intercultural citizenship (Wagner & Byram, 2017).

Limitations

These results were achieved through the use of R&B in an English class. Nevertheless, students' reflections stayed at the level of attitudes and identification of some L2 cultural elements and its relevance for LL, which is a tiny part of ILL. Even though stereotypes were mentioned, detailed exploration was scarce. Some causes might be the lack of time in class (only eight weeks granted by the school), the omission of the ID in previous courses/levels, and author's two role as a trainee without total control of the lessons. These factors remark the limitations of studies aiming at developing ILL in which time, follow up methodologies and curricular attention are required to promote intercultural competence. These are some of the challenges that language teachers face in the postmodern landscape and through experiences like this one light is shed on potential alternatives to

include cultures in LL. This experience contributed to further examination of the field and the design of pedagogical alternatives to promote ILL.

Conclusions

To conclude, the implementation of a didactic sequence based on the use of R&B was an alternative that promoted intercultural skills and reflections about different cultures. Students found that R&B music is an important expression of anglophone peoples. This relationship is manifested in the presence of topics related to culture such as cultural perspectives and meanings. This finding led students to acknowledge R&B's cultural nature and its potential to promote ICC skills. Similarly, learners understood that music is an open door to know about other cultures and people because it reflects their multidimensional essence through the discussion of stereotypes, facts and life lessons.

Students identified the importance of integrating the ID in EFL. By analyzing R&B music, learners thought about the conception of culture as a multilayered phenomenon that encompasses different areas (perspectives, practices, products). They also found that culture is a major element that determines people's identities and behaviors through their exposition to inherited ideas and behaviors. Hence, students assigned a vital role to culture as an element that promotes discovering other realities that are not common in their local contexts, and which will enable them to be aware of their own and others' perspectives.

Despite some limitations concerning the students' partial development of intercultural skills and understanding of the intricate nature of culture as a social phenomenon, this experience calls attention about the growing challenges that language teachers face in the 21st century classroom where cultural awareness and the development of critical thinking are requirements to achieve a better society that understands how to deal with otherness under the principles of democracy, equality and freedom.

References

- Adorno, T. (2000). *Sobre la música*. Paidós.
- Agudelo, J. J. (2007). An intercultural approach for language teaching: Developing critical cultural awareness. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(1), 185–217. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2718>
- Álvarez-Valencia, J. A. (2014). Developing the intercultural perspective in foreign language teaching in Colombia: A review of six journals. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 226–244. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.896922>
- Álvarez-Valencia, J. A. (2018). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: una perspectiva desde la multimodalidad. En M. Machado (Ed.), *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras* (pp. 56–72). Editora Unemat.
- Álvarez-Valencia, J. A., & Bonilla, X. (2009). Addressing culture in the EFL classroom: A dialogic proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 151–170. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11448>
- Álvarez-Valencia, J. A., & Fernández, A. (2019). Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs. *Journal of International and Intercultural Communication*, 12(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/17513057.2018.1503318>
- Antón J. (2008). Multiethnic nations and cultural citizenship: Proposals from the Afro-descendant movement in Ecuador. *Souls*, 10(3), 215–226. <https://doi.org/10.1080/10999940802347715>
- Arismendi Gómez, F. (2022). Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica. *Folios*, 55. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12893>
- Beyoncé. (2008). If I were a boy. On *I am... Sasha Fierce*. [Streaming audio]. <https://www.youtube.com/watch?v=AWpsOqh8q0M>
- Beyoncé. (2011). Move your body. <https://www.youtube.com/watch?v=mYP4MgxDV2U>
- Beyoncé. (2008). Formation. On *Lemonade*. [Streaming audio]. https://www.youtube.com/watch?v=WDZJPJV__bQ
- Bidelman, G., Hutka, S., & Moreno, S. (2013). Tone language speakers and musicians share enhanced

- perceptual and cognitive abilities for musical pitch: Evidence for bidirectionality between the domains of language and music. *PLOS ONE*, 8(4), e60676. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0060676>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dirs.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines.
- Block, D. (2014). Moving beyond “lingualism”: Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn* (pp. 54-77). Routledge.
- Bonilla-Tenesaca, J., Batista-Medina, I., & Jiménez-Álvarez, M. (2016). La ciencia, la tecnología y la enseñanza del idioma inglés en contextos multi-interculturales del Ecuador. *Santiago*, 141, 721-730. <https://santiago.uo.edu/cu/index.php/stgo/article/view/1582>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bula J. (2016). Afro-Colombian integration in mestizo cities. *City*, 20(1), 130-141. <https://doi.org/10.1080/13604813.2015.1096053>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003). On being “bicultural” and “intercultural”. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 50-66). Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Consejo de Europa. <http://www.lrc.cornell.edu/director/inter-cultural.pdf>
- Campbell, P., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents’ expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236. <https://doi.org/10.1177/002242940705500304>
- Carreño, L. (2018). Promoting meaningful encounters as a way to enhance intercultural competences. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 120-135. <https://doi.org/10.14483/22487085.11987>
- Castañeda, M. (2012). Adolescent students’ intercultural awareness when using culture-based materials in the English class. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 14(1), 29-48.
- Charles, R. (1954). I got a woman. On *Single*. [Streaming audio]. https://www.youtube.com/watch?v=CnI_LuCJ4Ek
- Clark, J., Thiem, K., & Kang, S. (2017). Positive stereotype validation: The bolstering effects of activating positive stereotypes after intellectual performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(12), 1630-1642. <https://doi.org/10.1177/0146167217723324>
- Cooke, S. (1964). A change is gonna come. On *Ain’t that good news* [Streaming audio]. <https://www.youtube.com/watch?v=wEBlaMOmKV4>
- Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel*. Arfo Editores.
- Fernández, A. (2017). *Intercultural Communicative Competence in a Social Networking Site for Language Learning* [Master’s thesis]. Universidad del Valle.
- Fernández, A. (2019). Intercultural components in the multimodal structure of a language learning website. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 21(1), 59-74. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.69951>
- Fubini, E. (2004). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Alianza.
- García, I., & Juan, A. (2015). The use of rhymes and songs in the teaching of English in primary education. *Docencia e Investigación*, 25(2), 83-101.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gillespie, R., Russell, J., & Hamann, D. (2014). String music educators’ perceptions of the impact of new string programs on student outcomes, school music programs, and communities. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 175-187. <https://doi.org/10.1177%2F0022429414531987>
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas: Estado de la cuestión. En L. Reina (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*. Ciesas/INI/ Miguel Ángel Porrúa.
- Gómez, L. (2015). Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 43-59. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a03>
- Góngora-Mera, M. (2019). The ethnic chapter of the 2016 Colombian peace agreement and the afro-descendants’ right to prior consultation: A story of unfulfilled promises. *The International Journal of Human Rights*, 23(6), 938-956. <https://doi.org/10.1080/13642987.2018.1562920>

- González de Pérez, M. (2012). Los gitanos y su lengua. En C. Patiño Rosselli, & J. Bernal (Comp.), *El lenguaje en Colombia. Tomo 1: Realidad lingüística de Colombia* (pp. 738-757). Instituto Caro y Cuervo.
- González, M. (2017). Diferencias culturales en el mundo global: Cuestiones irresueltas para los pueblos indígenas de América Latina. *Folios*, 30, 75-88. <https://doi.org/10.17227/01234870.30folios75.88>
- Griffie, D. (1995). *Songs in action*. International Book Distribution.
- Guerrero, J., & Soler, S. (2020). Representación de los indígenas en las leyes generales de educación de Colombia. *Folios*, 52. <https://doi.org/10.17227/folios.52-9559>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Henao, E., Gómez, J., & Murcia, J. (2019). Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 179-193.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw-Hill.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Ho, S. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Hoff, H. (2019). Fostering the “intercultural reader”? An empirical study of socio-cultural approaches to EFL literature. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, 443-464.
- Hooker, J. (2008). Afro-descendant struggles for collective rights in Latin America: between race and culture. *Souls*, 10(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/10999940802347764>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (third ed.). Deakin University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2003). Teaching language along the cultural faultline. In D. Lange, & R. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 19-35). Information Age Publishing.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337-340.
- Liddicoat, A. J. (2008). Pedagogical practice for integrating the intercultural in language teaching and learning. *Japanese Studies*, 28(3), 277-290. <https://doi.org/10.1080/10371390802446844>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Commonwealth of Australia.
- López, N., Moya, M., & Bravo, 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>
- Márquez, E., & Valdés, E. (2006). La música palenquera (Saranga ri Palenge). *Revista Anaconda*, 8, 65-78.
- Matos, A. (2012). *Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions*. Peter Lang.
- Matos, A., & Melo-Pfeifer, S. (2020). Editors' introduction: Art matters in languages and intercultural citizenship education. *Language and Intercultural Communication*, 20, 289-299.
- Mbilishaka, A., Ray, M., Hall, J., & Wilson, P. (2020). “No toques mi pelo” (don't touch my hair): Decoding Afro-Cuban identity politics through hair, African and Black Diaspora. *An International Journal*, 13(1), 114-126. <https://doi.org/10.1080/17528631.2019.1639298>
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. Arnold.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction of critical pedagogy in the foundations of education* (fourth ed.). Allyn and Bacon.
- Meadows, B. (2016). Una revisión teórica de la enseñanza de la cultura: En honor al quincuagésimo aniversario de Asocopi. *HOW Journal*, 23(2), 148-169. <https://doi.org/10.19183/how.23.2.294>
- Medina, S. (1993). The effect of music on second language vocabulary acquisition. *FEES News, National Network for Early Language Learning*, 6(3), 1-8.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books.

- Mora, C., Fuentes, T., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.
- Morán, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle & Heinle.
- Mosquera, C., & Provansal, M. (2000). Construcción de identidad caribeña popular en Cartagena de Indias a través de la música y el baile de champeta. *Revista Aguaita*, 3, 98-113.
- Murphey, T. (1992). The discourse of pop songs. *TESOL Quarterly*, 26(4), 770-774
- Nieto, S. (2002). *Language culture and teaching: Critical perspectives for a new century*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Patel, A. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674-681.
- Pérez, J. (2008) The role of the Palenque language in the transmission of Afro-Palenquero cultural heritage. *Museum International*, 60(3), 71-79. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0033.2008.00654.x>
- Petty, R., Briñol, P., & Tormala, Z. (2002). Thought confidence as a determinant of persuasion: The self-validation hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 722-741.
- Porto, M., & Zembylas, M. (2020). Pedagogies of discomfort in foreign language education: Cultivating empathy and solidarity using art and literature. *Language and Intercultural Communication*, 20, 356-374.
- Poyatos, F. (1992). Nonverbal communication in foreign-language teaching: Theoretical and methodological perspectives. In *Evaluation and language teaching* (pp. 115-143). Peter Lang.
- Quintana-Arias, R. & Bello-Serna, C. (2020). Biopolítica, vida cotidiana e interculturalidad: la clase de inglés como un espacio emancipatorio que da solución al conflicto intercultural bilingüe en un colegio público de Bogotá. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 127-141.
- Ramírez-Lizcano, N., & Cabrera-Tovar, M. A. (2020). EFL learners' perceptions about language learning and culture when using telecollaboration. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 95-113. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.82213>
- Ramos, B., Aguirre, J., & Hernández, C. (2012). A pedagogical experience to delve into students' sense of cultural belonging and intercultural understanding in a rural school. *HOW Journal*, 19(1), 123-145.
- Romero, C. (2008). Condiciones de vulnerabilidad social y acción colectiva de la población desplazada ubicada en Bogotá. *Revista Colombiana de Sociología*, 30, 27-46.
- Shapiro, J., & Neuberg, S. (2007). From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences and interventions. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 107-130.
- Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Sage.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Villa, W., & Houghton, J. (2004). *Violencia política contra los pueblos indígenas de Colombia, 1974-2004*. Cecoin/OIA/IWGIA.
- Wagner, M., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0043>
- Ware, P., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), 190-205. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00274.x>
- Xi, X. (2021). English teachers' perspectives on using music in English language teaching in Thai secondary schools. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(2), 145-150. <https://doi.org/10.17507/tpls.1102.05>
- Zuluaga, B., Ortiz, M. & Vergara-Figueroa, A. (2021). Twice as hard to get half as far? Differences in sheepskin effects between Afro-Colombian and non-Afro-Colombian women. *Peabody Journal of Education*, 96(2), 166-176. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1905352>

Annexes

Annex 1. Focus Group

Esta investigación requiere de su colaboración y se le agradecería que contestara estas preguntas. La información recolectada es confidencial y de uso estrictamente académico. Esta entrevista tiene una duración aproximada de 20 minutos.

Experiencia

- ¿Qué les gustó de este proyecto?
- ¿Qué no les gustó?, ¿qué le mejorarían?
- ¿De alguna forma ha contribuido en su futuro?

Cultura

- ¿Qué es cultura para ustedes?
- ¿Consideran importante aprender sobre otras culturas en las clases de inglés?, ¿por qué?
- ¿Qué opinan sobre la cultura anglófona?
- En sus clases de inglés, ¿se trabaja la cultura?
- ¿Qué temas sobre cultura se trabajan en las clases?
- ¿Consideran que su cultura es más importante que otras?, ¿por qué?
- ¿Cómo les gustaría aprender sobre otras culturas en las clases de inglés?

Música

- ¿Consideran que el uso de canciones es una buena herramienta para aprender de

la cultura anglófona en las clases de inglés?, ¿por qué?

- ¿Qué representa la música para ustedes?
- ¿Con cuál de las siguientes frases están ustedes de acuerdo?: “la música es un elemento que por generaciones ha hecho que los jóvenes entren al mundo de las drogas y que las chicas se prostituyan” o, “la música mejora la vida de las personas”, ¿por qué?
- ¿La música ha influido de alguna forma en sus vidas?, ¿cómo?

Annex 2. Survey

Esta investigación requiere de su colaboración y se le agradecería que contestara esta encuesta. La información recolectada en este documento es confidencial y de uso estrictamente académico. Esta encuesta tiene una duración aproximada de 15 minutos.

Enseñanza de inglés

1. ¿Considera importante aprender inglés?
 - Sí
 - No
 - ¿Por qué?
2. En caso de que su respuesta haya sido afirmativa, enumere las siguientes opciones de 1-5 siendo el 1 de menor y el 5 de mayor valor (*evite repetir un mismo número*).

	1	2	3	4	5
Mejores oportunidades laborales					
Superación personal					
Ajustar en la sociedad					
Interés personal					
Necesidad académica					

3. ¿Le gusta el inglés?
- Sí
 - No
 - ¿Por qué?
4. ¿Cuál de las siguientes opciones utilizaría para aprender inglés?
- Canciones
 - Lecturas
 - Cuentos
 - Imágenes
 - Videos
 - Gramática
5. ¿Qué habilidades desearía desarrollar en inglés?, por favor, enumérelas siendo el 1 de menor valor y el 4 de mayor valor.

	1	2	3	4
Comprender textos escritos				
Comprender conversaciones				
Expresarse/interactuar oralmente				
Escribir textos				

Cultura

6. ¿Qué tan importante es aprender sobre otras culturas en las clases de inglés?
- No es importante.
 - Es muy importante.
 - Es poco importante.
 - No es importante, pero es una obligación.
 - Es necesario y útil.
7. ¿Le gustaría aprender sobre la cultura anglófona (cultura de los lugares y países donde el idioma nativo es el inglés) en las clases de inglés?

- Me gustaría aprender mucho sobre la cultura anglófona.
- Me interesa la cultura anglófona y es muy importante.
- No me interesa la cultura anglófona, pero es importante.
- No me gustaría aprender de la cultura anglófona.

Música (R&B)

8. ¿Considera que la música es una herramienta ideal para la enseñanza del inglés?
- Es una buena herramienta.
 - Puede ser útil.
 - No me apasiona, pero podría aceptarla.
 - Me es indiferente.
 - No es buena herramienta.
9. ¿Qué opina sobre el género musical que se ha escogido en esta investigación (R&B)?
10. Califique de 1 a 3 (siendo 1 el menor valor y 3 el mayor): ¿le parece que la cultura anglófona (cultura de los países donde el idioma nativo es el inglés) es evidente en las canciones?

	1	2	3
Mucho			
Muy poco			
Nada			

11. ¿Qué elementos de las lenguas extranjeras le permiten recordar las canciones?
- Vocabulario
 - Aspectos importantes de otras culturas
 - Gramática

Muchas gracias por su atención y apoyo en esta investigación.

Annex 3. Guiding questions/topics

Lesson	Topic	Question/Activity
#1	Music/stereotypes	How did you imagine your English lessons with the new pre-service teacher?
#2	Politics	Predict Colombia's political future
#3	Love relationships	How did men attract women in the past?
#4	Society/identity	Should each person build their own identity without the influence of society? Why?
#5	Women's roles	How important is the role of Colombian women in our society?

Annex 4. Observations format

Preguntas	Observaciones	Respuesta de los estudiantes	Procesos interculturales
Cultura			
¿La cultura estuvo inmersa en clase?			
¿Sobre qué cultura se habló?			
¿Hubo una relación cultura-habilidades comunicativas?			
Comunicación			
¿Se abordaron las habilidades comunicativas?			
¿Cuáles fueron las reacciones de los estudiantes hacia el tema de clase?			

El imaginario cultural en la obra de Gilbert Durand*

The Cultural Imaginary
in the Work of Gilbert
Durand

O imaginário cultural
na obra de Gilbert
Durand

Martha Cecilia Herrera** 
Alfonso Torres-Carrillo*** 



Para citar este artículo

Herrera, M. C. y Torres-Carrillo, A.
(2023). El imaginario cultural en la obra
de Gilbert Durand. *Folios*, (58), 207-218.
<https://doi.org/10.17227/folios.58-14682>

* Este artículo hace parte de la investigación "El río como teatro de la memoria. Violencia política y expresiones estético-artísticas en Colombia", código: DIE-004-EAP-21. También fundamenta conceptualmente el proyecto "Perspectiva infantil en la literatura colombiana: del retorno a la infancia a las infancias figuradas", código: DSI-542-21.

** Doctora en Filosofía e Historia de la Educación por la Universidad Estadual de Campinas. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo: mherrera@pedagogica.edu.co

*** Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo: atorres@pedagogica.edu.co

Artículo recibido
25•10•2021

Artículo aprobado
13•02•2023

Resumen

La categoría de *imaginario*, también denominada *imaginario social o cultural*, no contó con mucho prestigio en el pensamiento moderno y las ciencias sociales clásicas debido a la hegemonía del racionalismo —que dio preeminencia a lo racional y a las ideas claras e indistintas— y del positivismo —que privilegió solo aquellos fenómenos fácticos y observables—. Se deben a Gilbert Durand las elaboraciones más acabadas de esta categoría y su instauración en el campo de las ciencias sociales y humanas para abordar las problemáticas contemporáneas en las que lo simbólico ocupa un lugar central. En esta dirección, este artículo de reflexión aborda la reciente revaloración de la dimensión imaginaria en el pensamiento contemporáneo, para luego abordar la conceptualización elaborada por Durand sobre lo imaginario. Este autor lo entiende como un conjunto de imágenes mentales y visuales con el cual un individuo o una sociedad organizan y expresan simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo. También se exponen los rasgos que le atribuye al imaginario: su *fluir* transhistórico y *magmático*, y su capacidad de operar desde una lógica de sincronicidad acausal y recuperar el principio de numinosidad. Finalmente, se presentan algunas posibilidades del uso de los imaginarios en los estudios sociales.

Palabras clave

imaginario; símbolo; imaginación; Gilbert Durand

Abstract

The concept of *imaginary*, also known as *social or cultural imaginary*, did not have much prestige in modern thought and classical social sciences due to the hegemony of rationalism —which gave preeminence to the rational and to clear and indistinct ideas— and positivism —which privileged only those factual and observable phenomena—. Gilbert Durand is responsible for the most complete development of this concept as well as its establishment in the field of social and humanities as a tool to address contemporary problems in which the symbolic occupies a central place. In the regard, this article addresses the recent revaluation of the imaginary dimension in contemporary thought, then focuses on Durand's elaborate conceptualization to then address the conceptualization developed by Durand about the imaginary by understanding it as a set of mental and visual images, by which an individual, a society, organize and symbolically express their existential values and their interpretation of the world; as well as on the features that are attributed to the imaginary: its trans-historical and magmatic flow, operating from a logic of a-causal synchronicity and recovering the principle of a-causal synchronicity. Finally, some opportunities for the use of imaginaries in social studies are presented.

Keywords

imaginary; symbol; imagination; Gilbert Durand

Resumo

A categoria de *imaginário*, também conhecido como *imaginário social ou cultural*, não teve muito prestígio no pensamento moderno e as ciências sociais clássicas, devido à hegemonia do racionalismo —que deu preeminência ao racional e às ideias claras e indistintas— e o positivismo —que privilegiou apenas os fenômenos factuais e observáveis—. Deve-se a Gilbert Durand as elaborações mais acabadas desta categoria e sua instauração no campo das ciências sociais e humanas para abordar as problemáticas contemporâneas nas quais o simbólico tem tido um lugar central. Neste sentido, este artigo aborda, a recente valoração da dimensão imaginária no pensamento contemporâneo, para depois, nos centrar na conceptualização elaborada por Durand, entendendo-o como um conjunto de imagens mentais e visuais, pelas quais um indivíduo, uma sociedade, organizar e expressar simbolicamente seus valores existenciais e sua interpretação do mundo; assim como expor os rasgos atribuídos ao imaginário desde a perspectiva por ele inaugurada: o seu fluxo trans-histórico e magmático, operando a partir de uma lógica de sincronicidade a-causal e recuperando o princípio da numinosidade. Para concluir se expõem algumas possibilidades do uso dos imaginários nos estudos sociais.

Palavras-chave

imaginário; símbolo; imaginação; Gilbert Durand

Presentación

Ahora más que nunca sentimos que una ciencia sin conciencia, es decir, sin afirmación mítica de una esperanza, señalaría la decadencia definitiva de nuestras civilizaciones

GILBERT DURAND

Durante el 2021 se conmemoró el centenario de nacimiento de algunos destacados pensadores contemporáneos, entre ellos, Paulo Freire, Edgar Morin y John Rawls, en cuyo marco se realizaron múltiples eventos y se publicaron libros y dosieres de balance y discusión sobre sus aportes. En contraste, pasó casi desapercibido el del filósofo y antropólogo Gilbert Durand, a quien debemos la instauración del campo investigativo sobre lo imaginario y la imaginación simbólica.

Más allá de la efeméride, consideramos pertinente socializar en nuestro medio universitario las que consideramos sus principales contribuciones, dada la potencia de sus reflexiones con respecto al imaginario y a lo simbólico para reivindicar el sentido de lo humano frente al reduccionismo racionalista y economicista en el que se halla hoy atrapado, así como reivindicar su pertinencia para abordar diferentes problemáticas contemporáneas. Para ello, abordaremos, en su orden, la relativamente reciente revaloración de la dimensión imaginaria en el pensamiento contemporáneo, para luego centrarnos en la conceptualización que elabora Durand y los rasgos que se le atribuyen al imaginario desde la perspectiva inaugurada por este autor, para concluir esbozando algunas posibilidades del uso de la perspectiva del imaginario en los estudios sociales.

De la devaluación a la restauración del imaginario

La categoría *imaginario*, a veces nombrada *el imaginario* o *imaginario social* o *cultural*, y equiparada a otras como las *cosmovisiones* y las *visiones de mundo*, ha sido empleada por diferentes autores (Bachelard, Sartre, Castoriadis, Durand) con el propósito de dar cuenta de dimensiones culturales y subjetivas excluidas de la racionalidad moderna, como la imagen, el

conocimiento simbólico, los mitos, la ensoñación y la creación poética.

Durand (1971, 2000) y Castoriadis (1989) coinciden en denunciar cómo la corriente intelectual hegemónica en Occidente despreció o subvaloró el poder gnoseológico de la imagen y la imaginación. Para el primero, esta “iconoclastia endémica” se remite incluso al judaísmo y a las otras dos religiones monoteístas sobre las que influyó —cristianismo e islamismo—, al haber prohibido las imágenes (*eidolom*) como sustituto de lo divino, asociándolas a la idolatría. Para el segundo, a dicha iconoclastia religiosa se suman las concepciones de verdad identitaria y binaria que se impusieron en la filosofía griega, especialmente a partir de Aristóteles, para quien el conocimiento verdadero parte de la observación y de las certezas de la lógica. En este marco, la imaginación fue asociada a la fantasía, no como creación, sino como reflejo (Castoriadis, 1997, p. 135).

Bajo la influencia aristotélica, desde el siglo XIII con la escolástica y luego con el Renacimiento, la experiencia y la razón analítica fueron colocándose en la cumbre de las formas de conocimiento humano, en detrimento de la imaginación. Luego, con el nacimiento de la ciencia galileana y el racionalismo cartesiano, y posteriormente con el positivismo decimonónico, quedaron desterradas del régimen de verdad aquellas prácticas de saber provenientes de la imaginación (Durand, 1971 y 1996).

En esa dirección, aspectos como la intuición, la imaginación, la fantasía y lo narrativo fueron vistos con desconfianza y tornaron cada vez más sospechoso lo referente al imaginario. Este empezó a ser desalojado del campo de conocimiento que servía de utillaje mental para comprender las maneras como operaban la sociedad, las instituciones, el ser humano, así como las posibilidades de cambios sociohistóricos a los que el discurrir de la vida daba lugar. De este modo, fueron despreciados muchos saberes que el conjunto de culturas humanas había acumulado. Dentro de ellos se cuentan los sedimentados por la tradición europea desde la Antigüedad hasta el siglo XII, en su mayoría descalificados y que

incluso llevaron a algunos pensadores a la muerte, como fue el caso de Giordano Bruno.

Empero, esa tradición fue rescatada durante el Romanticismo a partir de otras vías de conocimiento diferentes “al reino de la Razón y de la Empiria”, como la sensibilidad y la imaginación (Durand, 2003, p. 47). A comienzos del siglo xx, aún bajo la hegemonía positivista, diferentes intelectuales provenientes de la filosofía, el psicoanálisis, la etnología y la antropología redescubren el orden de lo simbólico, del ensueño, de la poética, del inconsciente, del mito, del imaginario; entre ellos están Cassirer, Freud y Bachelard. A ellos van a sumarse en las décadas siguientes Jung, Ricoeur, Lévi-Strauss, Eliade, Corbin, entre otros (Solares, 2013).

Si nos colocamos en una perspectiva más amplia, de la mano con los desarrollos investigativos contemporáneos, debemos reconocer que somos *homo symbolicus* (Cassirer, 2006) y “vivimos en un mundo de símbolos y un mundo de símbolos vive en nosotros” (Chevalier y Gherbrant, 2017, p. 13). Lo que nos hizo humanos en la larga evolución de los homínidos fue la conquista del lenguaje, la capacidad de narrar y simbolizar (Durand, 1984). Como lo muestra Harari (2016), la revolución cognitiva llevada a cabo hace unos 70 000 años, estuvo asociada a la irrupción de un nuevo modo de pensar y comunicarse, utilizando un tipo de lenguaje totalmente nuevo, el simbólico. (Harari, 2016, p. 35)

En sus diferentes elaboraciones, estos pensadores han señalado que, como *Homo symbolicus*, los seres humanos producen y requieren sentido; la cultura, como urdimbre de significaciones (Geertz, 1971), organiza las prácticas individuales y sociales. En este entramado de significaciones, lo imaginario, la imaginación y la fantasía han empezado a ser reconocidas como inherentes al ser humano y de gran importancia para comprender todas sus actuaciones de carácter individual y colectivo.

Como parte de estas elaboraciones, la imaginación y la fantasía empezaron a ser diferenciadas de la categoría de *imaginario*, entendida esta última en el plano de lo social o de lo colectivo, y se dejó lo relativo a la imaginación y a la fantasía en el ámbito de

lo individual, entendidas como facultades humanas. Por su parte, la categoría *imaginario* representa, más ampliamente, al conjunto de imágenes mentales, poéticas y visuales de las que se nutren los mitos colectivos (Wunenburger, 2006, p. 17); alude a un orden de sentido transhistórico, proveniente del magma cultural acumulado a lo largo de la historia de la humanidad y se expresa simbólicamente en cada contexto histórico (Castoriadis, 1989).

Como señalábamos antes, varios pensadores contemporáneos han contribuido en el camino de descubrimiento de ese continente del imaginario. Bachelard, con una amplia formación científica, maestro de Durand, pasó de ser un crítico de las imágenes como obstáculos epistemológicos, en *La formación del espíritu científico* (Bachelard, 1974), a reconocer, en *El psicoanálisis del fuego* (Bachelard, 1966), que las imágenes poseen una coherencia tan pertinente como las cadenas de argumentación deductiva; encontró que existe un orden en la “no ciencia”: en la poesía, en el ensueño, en lo imaginario (Durand, 2003, p. 46). Este pensador “destacó la función de renovación del corazón y el alma que poseían las imágenes en movimiento y el carácter de viaje iniciático del adentrarse en el terreno de la imaginación” (Herrero, 2008, p. 245). Para él, los cuatro elementos (fuego, tierra, aire y agua), presentes en las cosmogonías de diferentes culturas, constituyen la fuerza de la imaginación.

Por su parte, Jung —con quien Durand compartiría varios encuentros en el Círculo de Eranos¹— se acercó al imaginario desde su concepto de *inconciente colectivo*, en particular, a partir de las grandes unidades de sentido que lo constituyen: los arquetipos. Estos son entendidos como matrices que pueden ser halladas en las diferentes culturas a lo largo de los siglos. Para este psicólogo, los

1 El Círculo de Eranos es un grupo de intelectuales que se reúne anualmente desde 1933 en Ascona, Suiza, en la casa de Olga Fröbe-Kapteyn (1881-1962), su fundadora. Su objetivo primordial ha sido abordar y discutir a partir de enfoques interdisciplinarios temas del campo humanístico y espiritual, en particular, los arquetipos y las estructuras simbólicas de la cultura, la mitología, la antropología, la hermenéutica, entre otros. En este círculo han participado pensadores como Carl Jung, Rudolf Otto, Edgar Morin, Gilbert Durand y Henry Corbin.

arquetipos son un entramado en el que se combinan las imágenes y las emociones; por lo tanto, no basta solo con una imagen, sino que se requiere que esta esté acompañada de una emoción. Con la unión de imagen y emoción, aquella alcanza numinosidad, entendida como la posibilidad de trascendencia, del vínculo con lo sagrado, con lo que puede dejar huella a través de los siglos. En este caso, Jung aludía a arquetipos como Isis, Buda, Dionisio, Jesucristo, entre otros.

Gilbert Durand y la vindicación del imaginario simbólico

Al seguir la búsqueda iniciada por Cassirer, Bachelard y Jung, el antropólogo francés Gilbert Durand (1921-2012) va a ser quien construya conceptualmente el campo del imaginario. A partir de la publicación de su tesis doctoral sobre las estructuras antropológicas del imaginario (Durand, 1960) y, tres años después, de su libro *La imaginación simbólica*, y de la creación en 1966 del Centro de Investigaciones sobre el Imaginario en la Universidad de Grenoble, Durand fue elaborando una perspectiva epistémica y conceptual para abordar ese conjunto de imágenes y relaciones de imágenes que constituyen el capital pensante y sintiente del *Homo sapiens*: el imaginario. En esta vasta “galaxia imaginaria” se recogen tradiciones a lo largo de la historia de la humanidad, cuya lectura se puede percibir en los mitos, las leyendas, los libros sagrados, los cuentos de hadas, los relatos novelescos, entre otros.

A partir de un estudio sobre las tradiciones que han aludido a lo simbólico y lo imaginario, desde comienzos del siglo xx, Durand señala que algunos pensadores como Freud y Lévi-Strauss reconocen la importancia de lo simbólico, pero que lo abordan haciendo uso de marcos de interpretación reduccionistas, pues pretenden explicarlo al reducir el símbolo a mero epifenómeno, efecto, superestructura, síntoma. Por su parte, destaca interpretaciones de los símbolos de autores como Cassirer, Jung, Bachelard y Ricoeur, que Durand califica como “hermenéuticas instaurativas”, dado que amplifican

el símbolo y lo conectan con los sentidos profundos de la humanidad y de sus culturas (Durand, 1971).

Para Durand (1971, p. 121), de acuerdo con Ricoeur, de lo que se trata es de encontrar la convergencia entre esas dos tradiciones de hermenéuticas, puesto que “somos hijos de nuestra civilización y de seis siglos de crítica, de racionalismo y positivismo, y ‘ahora, para un hombre moderno, esta labor de iconoclasta, de demistificador, pertenece necesariamente a toda relación con los símbolos’” (Durand, 2000, p. 121). Empero, según Durand, es preciso avanzar hacia otra interpretación que permita dejar atrás las tradiciones que dificultaron la capacidad de comprensión de lo que las imágenes, las significaciones y lo imaginario nos posibilitan como seres humanos. Según él, “la potencia de figuración de las figuras, la interpelación de los emblemas, de las alegorías, de las simples palabras, con toda su carga de evocación poética, exigen irrevocablemente otra interpretación” (1971, p. 121).

En sus distintas búsquedas, Durand parte de la importancia de lo simbólico, de lo que denomina la *imaginación simbólica*, tras indicar que el símbolo no remite a un sentido, sino que lo instaaura. Basado en Ricoeur, Durand afirma que

todo símbolo auténtico posee tres dimensiones concretas: es al mismo tiempo “cósmico” (es decir, extrae de lleno su representación del mundo bien visible que nos rodea), “onírico” (es decir, se arraiga en los recuerdos, los gestos, que aparecen en nuestros sueños y que constituyen, como demostró Freud, la materia muy concreta de nuestra biografía más íntima) y por último “poético”, o sea que también *recurrer al* lenguaje, y al lenguaje más íntimo, por lo tanto el más concreto. (1971, p. 15)

La dinámica que esta serie de combinaciones posibilita da gran potencia a lo simbólico con base en la redundancia.

Esta redundancia opera ritualmente cuando se refiere a lo gestual; es mítica cuando implica lo lingüístico y es iconográfica al aplicarse a imágenes —como en la pintura o la escultura—. Los tres terrenos hablan de un contenido invisible, de

un *sentido* que se establece a contrapelo de como sucedió en el pensamiento occidental. (Castro, 2012, p. 53)

En su búsqueda, Durand se distancia tanto del culturalismo como del psicologismo, aduciendo que para el estudio referente al simbolismo imaginario es pertinente hacer uso del utillaje conceptual que brinda la antropología, entendida como “el conjunto de las ciencias que estudian la especie *homo sapiens* (2004, p. 43). Así mismo, en la metodología de Durand, los importantes no son los sujetos sino los atributos que los caracterizan. Por lo tanto, como menciona Castro (2012),

las individualidades se borran y el lenguaje que utiliza se fusiona con una trama que lo sobrepasa y que lo encadena a una cosmovisión indirecta que refleja la evolución de los significados y cuya matriz es la temporalidad, una historia cíclica que remite a la Madre Tierra en tanto centro común de todos los seres. (p. 57)

De este modo, Durand afirma que es preciso considerar tanto lo que atañe a lo pulsional como a lo social. Para ello acude a lo que denomina *el trayecto antropológico*, a través del cual es posible prestar atención “al incesante intercambio que existe en el nivel de lo imaginario entre las pulsiones subjetivas y asimiladoras y las intimaciones objetivas que emanan del medio cósmico y social” (2004, p. 43).

Al precisar los acercamientos a la categoría de imaginario para el autor, “el conjunto de las imágenes y las relaciones de imágenes que constituye el capital pensante del *homo sapiens* se nos aparece como el gran denominador fundamental donde van a ordenarse todos los métodos del pensamiento humano” (2004, p. 21). En palabras de su discípulo, Jean Jacques Wunenburger,

el imaginario representa el conjunto de imágenes mentales y visuales, organizadas entre ellas por la narración mítica (el *sermo mythicus*), por la cual un individuo, una sociedad, de hecho, la humanidad entera, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo frente a los desafíos impuestos por el tiempo y la muerte. (2000, pp. 9-10)

En la clasificación que Durand llevó a cabo de las imágenes, afirmó que los referentes básicos de estas se basan en los reflejos que caracterizan a los seres humanos: el postural, el nutricional y el sexual, entendidos como matrices que configuran las estructuras antropológicas del imaginario (Durand, 2004, pp. 51-52). Posteriormente, el autor agrupa esta tripartición en dos regímenes, el diurno y el nocturno —este último dividido en místico y sintético— (Durand, 2004, p. 385). “Cada uno de estos tres reflejos dominantes, comunes a todos los hombres, da lugar a una serie de arquetipos y símbolos” (Martín-Jiménez, 2013).

El reflejo postural da lugar a una serie de símbolos relacionados con la luminosidad que constituyen el régimen diurno, mientras que el régimen nocturno, asociado al interior del cuerpo y a la intimidad, consta de dos dominantes: la digestiva, determinada por el reflejo digestivo, y la sexual, originada por el reflejo sexual.

Estos símbolos, apoyados en los reflejos dominantes, son una manera de enfrentar las afugias frente al transcurrir del tiempo y la inminencia de la muerte. En el régimen diurno, Durand agrupa los símbolos bajo el título “los rostros del tiempo”, los cuales sustituyen el tiempo. Estos símbolos son los teriomorfos, que aluden a los animales veloces con capacidad de devorarnos y causarnos la muerte (se asocian con imágenes como caballo, toro, lobo, tigre, jaguar, dragón, ogro). Los símbolos nictomorfos, que aluden a las tinieblas y la negrura en general (se asocian con imágenes como tinieblas, negrura, ciego, agua corriente, dragón, sangre menstrual, mujer fatal, luna). Los símbolos catamorfos, relacionados con la caída y el aplastamiento, así como con los pecados de la carne (Durand, 2004).

Por su parte, los símbolos ascensionales se oponen a la caída catamorfa y valoran por encima de todo la elevación (se asocian con imágenes como montaña sagrada, piedras erguidas, ala, ángel, cielo, paternidad, espada, cráneo, cola). Los símbolos espectaculares, que aluden al valor positivo de la luz que se enfrenta a la oscuridad nictomorfa (se asocian con imágenes como luz,

sol naciente, oriente, tonsura, ojo, palabra-mantra, videncia). Los símbolos diaréticos, se asocian a los héroes armados capaces de matar a los animales teriomorfos y con la purificación que contrarresta los pecados catamorfos de la carne (se asocian con imágenes como el héroe armado, armas cortantes, herramientas aratorias, armas percutientes, ritos de purificación, agua limpia, fuego, aire) (Martín-Jiménez, 2013, p. 164).

En el régimen nocturno, se agrupan la dominante digestiva y la dominante sexual o régimen copulativo. En la primera, la dominante digestiva, se clasifican los símbolos de la inversión y de la intimidad. Los símbolos de la inversión, como se deduce del nombre que el autor les ha dado, revierten el sentido negativo de los símbolos incluidos en el título “los rostros del tiempo” del régimen diurno, y les otorga un sentido positivo en un proceso al que Durand se refiere como *eufemización*, entendido como “dinamismo prospectivo que, a través de todas las estructuras del proyecto imaginario, procura mejorar la situación del hombre en el mundo” (1971, p. 127). La mujer que antes era una *feme fatale* ahora es madre y protectora de los suyos y de su hogar. La caída, antes devastadora, ahora es placentera. Los símbolos de la intimidad, por su parte, aluden a los continentes en cuyo interior se encuentra la intimidad. Se relacionan con la alimentación, con los recipientes alimenticios y la protección materna, y dan lugar a espacios en los cuales se puede estar a salvo del paso del tiempo (Martín-Jiménez, 2013).

Dentro de la dominante sexual o régimen copulativo, la línea del tiempo se vuelve circular; en ese sentido, los símbolos son cíclicos, nada termina, sino que vuelve a nacer. Estos símbolos se asocian con imágenes como el año, el calendario, la luna, las divinidades plurales, lo andrógino, el eterno retorno, el hijo, las ceremonias iniciáticas, el tejido y el hilado, el círculo. Los símbolos del progreso aluden a utensilios rítmicos que hacen progresar al ser humano —se asocian con imágenes como el torno, la industria textil, cruz, encendedor, sexualidad, danzas y cantos rítmicos, árbol— (Martín-Jiménez, 2013).

Con base en todas sus clasificaciones, en un libro posterior, *El imaginario*, Durand (2000) dice que este se encuentra articulado a través de estructuras que, aunque son plurales, se limitan a tres clases de esquemas:

Todo imaginario humano está articulado por estructuras irreductiblemente plurales, pero limitadas a tres clases que gravitan alrededor de los esquemas matriciales de “separar” (heroico), del “incluir” (místico) y de “dramatizar” —extender en el tiempo las imágenes en un relato (diseminatorio)—. (pp. 57-58)

Durand responde, en uno de los prefacios hechos a su obra *Las estructuras antropológicas del imaginario*, a críticas que se le hicieron en torno a privilegiar explicaciones de orden fisiológico según la clasificación del reflexólogo Vladimir Betcherev. Para ello, afirma que la categoría por él propuesta, denominada *trayecto antropológico*, a la que ya aludimos, le permite auscultar tanto lo pulsional, de orden subjetivo, como lo cultural, de orden social. En este orden de ideas, dice:

Lo repito una vez más, así como hace diez años: la reflexología va a ordenarse en las estructuras del trayecto antropológico, y no a la inversa el reflejo dominante nunca fue para mí un principio de explicación, sino a lo sumo un elemento de confirmación, de empalme para los muy serios trabajos de la Escuela de Leningrado. (Durand, 2004, p. 21)

Así mismo, para Durand, el símbolo, asociado a la imaginación simbólica, es restaurador del equilibrio en varios aspectos que abarcan el equilibrio vital, el psicosocial, el antropológico y lo trascendente. En sus palabras,

antes que nada, y en su hecho inmediato, en su espontaneidad, el símbolo aparece restableciendo el *equilibrio vital* comprometido por la comprensión de la muerte; más tarde es utilizado pedagógicamente para restablecer el *equilibrio psicosocial*. Si después se examina el símbolo a través de la coherencia de las hermenéuticas, el problema de la simbólica en general, se advierte que esta, al negar la asimilación racista de la especie humana a una

pura animalidad, aunque sea razonadora, establece un *equilibrio antropológico* que constituye el humanismo o el ecumenismo del alma humana. Por último, después de haber instaurado la vida frente a la muerte, y frente al desorden psicosocial el buen sentido del equilibrio; después de haber comprobado la gran universalidad de los mitos y los poemas, e instaurado al hombre en cuanto *Homo symbolicus*, el símbolo, frente a la entropía positiva del universo, erige finalmente el dominio del *valor supremo* y equilibra el universo que transcurre con un Ser que no transcurre, al cual pertenece la Infancia eterna, la eterna aurora, y desemboca entonces en una *teofanía*. (Durand, 1971, p. 125)

El imaginario y sus propiedades

Los imaginarios constituyen esquemas interpretativos de la realidad socialmente legitimados, con una historicidad que les permite dar cuenta tanto de su origen como de sus posibilidades de modificación. En palabras de Wunenburger,

lo imaginario representa, mucho más ampliamente, el conjunto de imágenes mentales y visuales, organizadas entre ellas para la narración mítica, por el cual una sociedad, de hecho, la humanidad entera, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo frente a los desafíos impuestos por el tiempo y la muerte. (2000, p. 10)

El imaginario, según Eliade (1979), es el subterráneo transhistórico de toda cosmovisión y conjuga las opciones de profunda solidaridad entre las diferentes formas de vida humanas, por alejadas que se encuentren entre sí en el tiempo histórico. El imaginario, por tanto, sigue siendo condición de posibilidad de la realidad social, es decir, *a priori*; también necesita, paradójicamente, de la historia, es decir, también es *a posteriori*.

Los contenidos estructurales del imaginario son los arquetipos o modelos (imágenes) primordiales de representación social, los cuales se disponen a ser siempre recreados de forma diversa en identidades colectivas, cosmovisiones y racionalidades, en

cada contexto sociohistórico, como es el caso, por ejemplo, de la rueda.

Para Durand, aunque el imaginario es transhistórico puesto que muchas de las matrices de significación conservan cierta característica común, no obstante, cada cultura y cada periodo histórico puede dotar al imaginario de propiedades específicas. Este hecho se puede percibir a través de la iconografía. En este sentido, el estudio de la iconografía en las diferentes culturas permitiría auscultar las estructuras que predominan en ellas. En sus palabras,

hasta podría decirse que las estructuras privilegiadas por una cultura se reconocen en la materialidad de su iconografía: las culturas con preponderancia “diurna” hacen prevalecer la figura humana y tienden a agigantar los héroes y sus proezas, mientras que las culturas que se constituyen alrededor de un misticismo y del sentimiento del acuerdo cósmico tienden a privilegiar la iconografía naturalista; al menos es lo que confirman tanto la poesía mística de San Juan de la Cruz como la aguada del Extremo Oriente. (Durand, 2004, p. 286)

Para Sánchez (1999), el imaginario cultural se define a partir de cuatro características:

1. Modo de ser magmático, oscilante y fluente (irreductible a la lógica identitaria o a cualquier modelo formal); es condición de posibilidad de cualquier formalización. El inacabamiento identitario del imaginario funge como la condición transhistórica y trascendental, desde la que se generan múltiples formas portadoras de sentido.
2. El imaginario recupera un principio de sincronidad *acausal* que apunta al resto sagrado y primordial de lo pensado por la humanidad; esta característica del imaginario contrasta con el determinismo causal-lineal de la ciencia moderna y el privilegio al futuro propio de la escatología judeocristiana.
3. Frente a la dimensión histórica con la que Occidente visualiza el fluir del tiempo, el imaginario fluye en un tiempo cíclico, recurrente

y circular, en el que los extremos se coimplican. La mayor parte de las culturas humanas reconocen diferentes temporalidades, que van más allá de la cronológica media por los relojes y calendarios occidentales.

4. Frente al carácter profano y secular moderno, el imaginario recupera un principio de sincronidad acausal, no tanto del dogma religioso, sino de la experiencia religiosa, por religadora, “ya que el poder creador del imaginario implica ligazón y fusión con lo originario, con las huellas arquetípicas legadas por la humanidad” (Sánchez, 1999, p. 26).

La experiencia creadora del imaginario tiene un carácter retroprogresivo o progerresivo y se evidencia en los momentos de fusión y fisión de sentido. En el primer momento, opera la racionalidad mítica, consistente en nexos de similitud interna, simpatía, semejanza y analogía entre los elementos. En esta primera fase, la experiencia inconciente de cualquier sociedad se autoimagina al verse como uno de los arquetipos legados por la tradición. Al albur del arquetipo se gesta un conjunto de significaciones imaginarias. Por ejemplo, mercancía, negocio, bolsa, ganancia, progreso, revolución...

En el segundo momento, se da una fisión de sentido: la creación de certezas, de seguridad ontológica, de cultura. “Por ello crea redes simbólicas significativas o instituciones (magia, matrimonio, religiones, universidades, estado, etc.) en las que transforma la plasticidad e indeterminación instintual de su equipamiento biológico con cuerpos y referentes objetivos reguladores de sus acciones y representaciones” (Sánchez, 1999, p. 29).

La sociedad se engendra como marco de instituciones caracterizadas por su exterioridad y estabilidad, su coerción y su generalidad. Así, el resultado de la transformación de lo imaginario en lo simbólico, en la cultura objetiva, es la emergencia de la sociedad en sus aspectos identitarios como racionalidad creada, es decir, como identidad y determinación. La conciencia colectiva consta de tres marcos garantes del orden: representaciones

colectivas, rituales y prácticas políticas, con las cuales consensuar la ensoñación colectiva.

Sánchez (1999) también establece una distinción entre lo imaginario como continente y lo imaginario como contenido. El primero se refiere a la condensación del cuerpo simbólico de la humanidad sobre el que se edifica todo sistema social; es el sustrato profundo de las vivencias decantadas en los bajos fondos de la memoria filogenética, en el que se basan todas las creaciones histórico-sociales: un “almacenamiento del trabajo espiritual de la especie”. Por ello es una potencia espiritual que expresa la “solidaridad del género humano” (Sánchez, 1999, p. 31) y que Durand (1971, 2000) nombra como “el ecumenismo del imaginario”: denominador común de todos los procesos de pensamiento humano.

El imaginario como contenido está representado por los arquetipos —conceptualizados por Jung y ampliados por Durand—, que son condensaciones de sentido de las vivencias fundamentales comunes de las diferentes culturas. Su potencial creativo y mediador radica en su naturaleza mutable, dinámica y mágica, en su capacidad para desenterrar sentidos evocadores, para redimir significaciones a la vivencia social de fondo (Sánchez, 1999, p. 55).

En el imaginario cultural, los arquetipos abren las puertas de lo posible y, por ende, a la esperanza frente al devenir lineal y homogéneo; el arquetipo de todo grupo social no es sino la pasión colectiva auto-configurándose y autorepresentándose bajo la forma de imagen. Por ello, el imaginario y los arquetipos disponen de la doble condición *a priori* y *a posteriori*: instituyente e instituido (Castoriadis, 1989).

Posibilidades del imaginario para repensar lo social

El imaginario es una categoría antropológica primordial a partir de la cual pueden entenderse diferentes expresiones culturales como los discursos, los símbolos, las obras de arte y los diversos conocimientos legitimados, incluida la ciencia. En general, son matrices que permiten la cohesión y la identidad social, cuya difusión se da a partir de las diferentes agencias de socialización formales e infor-

males (Cegarra, 2012, p. 1). “El imaginario social constituye una gramática, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetiva e históricamente determinado” (p. 3).

Durand alude a los retos a enfrentar en el momento presente para recuperar lo que atañe a la imaginación y al imaginario, y propender por un equilibrio psíquico y cultural que posibilite sobrepasar las dificultades individuales y colectivas de las sociedades actuales que, obnubiladas por el cientificismo y la tecnología, han descuidado su constitución simbólica. Dicho magma imaginario posee un potencial ontológico, ya que orienta la capacidad creadora de las sociedades y ofrece sentidos profundos a la experiencia de las sociedades en la historia.

No obstante, es necesario valorar el hecho de que la sociedad actual ha permitido a través de la difusión masiva de las obras maestras de la cultura, posibilitada por los medios de comunicación, aglutinar diversas manifestaciones culturales en una especie de “museo imaginario”, como lo llamó Malraux. En este sentido, Durand (1971) menciona que la sociedad nos posibilita recobrar este equilibrio a través de la promoción de un intenso activismo cultural que ayuda a acopiar el legado cultural sedimentado por la humanidad, activismo que podemos asumir como uno de los retos de nuestras actuales investigaciones:

André Malraux tuvo el gran mérito de haber mostrado perfectamente que los medios rápidos de comunicación, la difusión masiva de obras maestras de la cultura mediante procedimientos fotográficos, tipográficos, cinematográficos, por el libro, la reproducción en color, el disco, las telecomunicaciones, la prensa misma, permitieron una confrontación planetaria de las culturas y una enumeración total de temas, iconos e imágenes, en un “museo imaginario” generalizado para todas las manifestaciones culturales. Frente a la enorme actividad de la sociedad científica e iconoclasta, he aquí que esta misma sociedad nos propone los medios de recobrar el equilibrio: el poder y el deber de promover un intenso activismo cultural. (1971, p. 133)

Al retomar la idea de asumir un intenso activismo cultural, como investigadores, quisiéramos invocar la invitación hecha por el autor de seguir a Bachelard y convertirnos en soñadores de palabras, de poemas, de mitos. Por ello, según él, podemos decir que “ahora más que nunca sentimos que una ciencia sin conciencia, es decir, sin afirmación mítica de una esperanza, señalaría la decadencia definitiva de nuestras civilizaciones” (Durand, 1971, p. 140).

Finalmente, reconocemos en el imaginario cultural una perspectiva muy potente para abordar diferentes problemáticas contemporáneas en las que el papel de lo simbólico y de las imágenes son centrales, y desde las cuales se hace posible establecer conexiones con dimensiones más profundas de la historicidad y de las estructuras culturales de nuestras sociedades. Por ejemplo, la recurrencia de algunas imágenes simbólicas como el río y el tejido en la producción estética (artes visuales, literatura, cine, poesía) y las narrativas populares para dar cuenta, en el primer caso, de la violencia en Colombia, y, en el segundo, de las representaciones de la transformación social entre colectivos y movimientos sociales.

Detengámonos en la primera constelación imaginaria. Los ríos en la historia de la humanidad han sido fuente de vida bien sea como proveedores de alimentos, como medios de comunicación o como entornos alrededor de los cuales se propician actividades de carácter lúdico. Ellos evocan nuestro origen anfibio en el vientre materno; nos recuerdan que una vez fuimos seres del agua. Por ello, sin duda, constituyen un arquetipo para los seres humanos. Estos, al mismo tiempo que son vida, como toda la polivalencia que caracteriza a lo simbólico, también significan muerte. Son promesa y desesperanza, pureza y contaminación; por el agua llegan los seres queridos, por el agua se van. El agua de los ríos riega y fertiliza, pero también anega, pudre o reseca. En múltiples ocasiones, los ríos han estado vinculados a la idea de civilizaciones en las que dominar sus crecientes y aprovecharlas a favor de los cultivos ha sido primordial, como es el caso, por ejemplo, de Mesopotamia en la Antigüedad, o de las culturas zenúes, en el territorio colombiano. “Los ríos,

sostienen los arahuacos, son un reflejo directo del estado espiritual de la gente, un indicador infalible del grado de conciencia que posee una comunidad. En otras palabras, los ríos son el alma de la tierra por la que corren” (Davis, 2021, p. 44).

El río Magdalena y el río Cauca atraviesan el territorio colombiano y han hecho parte de la historia de nuestra civilización desde tiempos remotos; han sido arterias que han permitido a las comunidades indígenas agradecer a sus dioses el milagro de la vida y la conservación de la naturaleza, mientras que en la época de la conquista española permitieron la comunicación y la conquista del territorio. Posteriormente, durante el siglo XIX y XX, continuaron poniendo en conexión a los habitantes y ayudaron a consolidar la nación desde el punto de vista territorial. En la cuenca del Magdalena se encuentran once de los departamentos del país en donde se aloja el 80 % de la población. Dador de vida y río de tumbas, no solo las tribus indígenas depositaron allí sus muertos, sino, también en el siglo XIX y XX, el río Magdalena continuó siendo portador de cuerpos inertes, en muchas ocasiones, fruto de la violencia política.

En décadas recientes, caracterizadas por el acendramiento de la violencia política en Colombia, los ríos han reunido a ribereños en la búsqueda de los seres queridos, o por lo menos de algún despojo que haya quedado enredado en sus meandros. Los ríos son asociados con cementerios por los que vagan los fantasmas de los vivos y los muertos desentrañando el misterio de la existencia. Y aunque algunos digan que ellos no hablan, en verdad están repletos de historias, de mitos y leyendas, de relatos y asuntos cotidianos que dan cuenta de las intrincadas relaciones entre seres humanos y naturaleza, entre macrocosmos y microcosmos. Estas historias, en las que persisten los arquetipos de la humanidad en torno al agua y a los ríos, ha sido recreada por emprendedores de la memoria que desde diversos lenguajes estéticos y artísticos han potenciado los imaginarios en torno a ellos y visibilizado las apuestas emancipadoras en las que los dolientes nos dejan avizorar otros mundos posibles, capaces de recrear

las tradiciones sedimentadas en las que el dolor se mezcla con la resiliencia y se da la fusión entre lo terrenal y lo sagrado. En las que el agua de los ríos no solo oculta y sepulta, sino que sana y vivifica en proceso de eufemización, como diría Durand.

Referencias

- Bachelard, G. (1966). *Psicoanálisis del fuego*. Alianza Editorial.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Cassirer, E. (2006). *Antropología filosófica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Ensayo y Error.
- Castro, F. (2012). Gilbert Durand y el método arquetipológico. *Acta Sociológica*, 57, 51-64.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta Moebio*, 43, 1-13. www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html
- Chevalier, J. y Gherbrant, A. (2017). *Diccionario de símbolos*. Editorial Solar.
- Davis, W. (2021). *Magdalena. Historias de Colombia*. Planeta.
- Durand, G. (1971). *La imaginación simbólica*. Amorrortu.
- Durand, G. (2000 [1994]). *Lo imaginario*. Ediciones El Bronce.
- Durand, G. (2003). *Mitos y sociedades. Introducción a la mitología*. Biblos.
- Durand, G. (2004 [1960]). *Las estructuras antropológicas del imaginario. Introducción a la arquetipología general*. Fondo de Cultura Económica.
- Durand, G. (2013). *De la mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra*. Anthropos.
- Eliade, M. (1979). *Imágenes y símbolos*. Taurus.
- Geertz, C. (1971). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Harari, Y. (2016). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House.
- Herrero, M. (2008). Introducción a las teorías del imaginario. Entre la ciencia y la mística. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 13, 241-258.

- Martín-Jiménez, A. (2013). El componente retórico y el componente simbólico en la publicidad. Análisis de los anuncios de energía eólica de Iberdrola. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 39, 159-186.
- Sánchez, C. (1997). El imaginario cultural como instrumento de análisis social. *Política y Sociedad*, 24, 151-163.
- Sánchez, C. (1999). *Imaginación y sociedad: una hermenéutica creativa de la cultura*. Tecnos y Universidad Pública de Navarra.

- Solares, B. (2013). Gilbert Durand o lo imaginario como vocación ontológica [prefacio]. En G. Durand (autor), *De la mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra* (pp. 1-xv). Anthropos.
- Wunenburger, J. (2000). Prólogo. En G. Durand (autor), *Lo imaginario* (pp. 9-16). Ediciones El Bronce.
- Wunenburger, J. (2006). *Antropología del imaginario*. Ediciones del Sol.