



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades**

Rector

Helberth Augusto Choachí González

Vicerrector Académico

Víctor Espinosa Galán

Vicerrectora Administrativa y Financiera

Yaneth Romero Coca

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Paola Acosta Sierra

Editora

Ángela Camargo Uribe

Comité Editorial y Científico

Alfonso Torres Carrillo

Universidad Pedagógica Nacional
atorres@pedagogica.edu.co

Alfonso Cárdenas Páez

Universidad Pedagógica Nacional
acardena@pedagogica.edu.co

Daniel Pécaut

Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París
Daniel.Pecaut@ehess.fr

Roberto Ramírez Bravo

Universidad de Nariño
renerene40@yahoo.es

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Universidad del Cauca
ljaramillo@unicauca.edu.co

Mireya Cisneros Estupiñán

Universidad Tecnológica de Pereira
mireyace@gmail.com

Adriana del Carmen Calderón Bolívar

Universidad Simón Bolívar
abolivar2000@yahoo.com

Laura Zavala Alvarado

Universidad Autónoma Xochimilco
zavala38@hotmail.com

Luis Fallas López

Universidad de Costa Rica
luis.fallaslopez@ucr.ac.cr

Antonio Zirián Quijano

Universidad Autónoma de México
azirionq@yahoo.com.mx

FOLIOS

Revista de la Facultad de Humanidades

Segunda época, número 61, enero - junio de 2025

ISSN: 0123-4870

e-ISSN: 2462-8417

Bogotá, D. C. Colombia

Publicación conjunta de los Departamentos de Lenguas y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional dirigida a académicos interesados en las áreas de lingüística, literatura, ciencias sociales, filosofía y sus pedagogías.

Formato 21,5 X 28 cm.

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Cualquier artículo de esta revista se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

Indexada en: Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex, Colciencias, en categoría B.
Educational Research Abstract, ERA.
Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latíndex.
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE.
Biblioteca Digital OEL
Ulrich Periodicals Directory.
DIALNET
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB.
Directory of Open Access Journals DOAJ
Scielo Colombia
Fuente Académica Plus
EBSCO
MLA
Actualidad Iberoamericana
Redalyc
Clase

Correo electrónico: revista_folios@pedagogica.edu.co

Página web: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF

**Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional**

**Grupo Interno de Trabajo Editorial
Coordinadora**

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora de Revistas

Mariel Loaiza Villalba
Isabella Rendón Barros

Indexación de revistas

Julián Arcila

Corrección de estilo

Guillermo Castillo

Corrección en inglés

Íngrid González

Diagramación y finalización de artes

Paula Andrea Cubillos Gómez

Portada

Paula Andrea Cubillos Gómez

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

Evaluadores

ELISEO CRUZ AGUILAR

Colegio Nacional de Capacitación Intensiva Oaxaca de Juárez, México
cruz_infante@hotmail.com

HAROLD ANDRÉS PIEDRAHITA SÁNCHEZ

Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja, Colombia
ha.piedrahita43@gmail.com

INÉS COSTA

Universidade de Aveiro, Portugal
inesmmcosta@ua.pt

MILAGROS JUDITH HERRERA

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
milagrosjudith@hotmail.com

CARLOS VA DER LINDE

Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia
cvanderlinde@unisalle.edu.co

ANDRÉS BOTERO BERNAL

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia
aboterob@uis.edu.co

JOSÉ DARÍO RODRÍGUEZ CUADROS

Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), Colombia
josedariosj@gmail.com

JESÚS ALFONSO FLÓREZ LÓPEZ

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia
jaflorez@uao.edu.co

YOLANDA PARRA

Universidad de La Guajira Riohacha, Colombia
yolandaparra@uniguajira.edu.co

YASALDEZ EDER LOAIZA ZULUAGA

Universidad de Caldas, Manizales, Colombia
yasaldez@ucaldas.edu.co

NELLY PAULINA TREJO GUZMÁN

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Mexico
paulina_trejo@hotmail.co.uk

JEIMY LIZETH HERNÁNDEZ FAJARDO

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,
Tunja, Colombia
jeimy.hernandezfajardo@gmail.com

JULIO CÉSAR TORRES ROCHA

Universidad Libre de Colombia
julio.torres@unilibre.edu.co

HAROLD CASTAÑEDA PEÑA

Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Bogotá, Colombia
hacastanedap@udistrital.edu.co

GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

Universidad Autónoma Metropolitana, México
grehz@yahoo.com

MARILIA CURADO VALSECHI

Instituto Federal de Paraná (Brasil)
marilinhacuradovalsechi@gmail.com

IGNACIO MUÑOZ SILVA

Universidad Nacional Autónoma de México
nachomunoz33@gmail.com

GONZALO ABIO

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
gonzalo.abio@gmail.com

ROCÍO RUEDA ORTÍZ

Universidad Pedagógica Nacional
rrueda@pedagogica.edu.co

RODRIGO SHAEFER

Instituto Federal Catarinense (IFC), Santa Catarina, Brasil
rodrigo.schaefer@ifc.edu.br

DIANA MARGARITA ABELLO CAMACHO

Universidad Pedagógica Nacional
dabello@pedagogica.edu.co



Contenido

- 5 / De desplazados a damnificados: giros semánticos de desinformación en contextos de tragedia
Jaime Arbey Atehortúa-Sánchez, Daniela González-García, Carlos Andrés Arango-Lopera
- 18 / El género discursivo oral desde una perspectiva sociocultural y dialógica del lenguaje
Marleny Hernández-Rincón
- 33 / El pódcast educativo como estrategia de intervención para el desarrollo de competencias comunicativas
Juan David Hernández-Narváez, Diana Marcela Montoya-Londoño, Antonio Partida Gutiérrez de Blume, María Alexandra Ulate-Espinoza
- 52 / Estrategias metacognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico en inglés como lengua extranjera
Alexandra Elizabeth Galarza-Guevara, Osmany Pérez-Barral, Varna Hernández-Junco
- 71 / Tensions and Turning Points: A Narrative Study about Professional Identities of Two Colombian English Teachers
Jairo Enrique Castañeda-Trujillo, José David Largo-Rodríguez
- 89 / Memoria, espacio y acciones colectivas: aportes a los estudios sociales desde las tesis de posgrado
Nydia Constanza Mendoza-Romero, Jorge Enrique Aponte-Otálvaro
- 108 / Imaginación y narración en la historia
Álvaro Acevedo-Tarazona, Angie Daniela Ortega-Rey
- 122 / Apuntes históricos sobre los orígenes del servicio militar obligatorio
Adolfo León Atehortúa-Cruz

- 138 / ¡Otra vez prueba! Construcción epistémica de sentido común de la evaluación educativa en futuros docentes
Ana Carolina Maldonado-Fuentes, Pedro Rodrigo Sandoval-Rubilar, Mónica Tapia-Ladinoi
- 155 / Validación de rúbrica para evaluar practicas docentes para la formación en valores
Gerardo Bolaños-Arias, Sergio Raúl Herrera-Meza
- 167 / La libertad estética en Kant: esbozo de una fundamentación de la actual ética de la tolerancia
Carlos Andrés Zambrano-Sanjuán



De desplazados a damnificados: giros semánticos de desinformación en contextos de tragedia

Jaime Arbey Atehortúa-Sánchez¹
 Daniela González-García²
 Carlos Andrés Arango-Lopera³

Resumen

A partir del análisis de veintiuna notas de prensa sobre el incendio del asentamiento popular La Mano de Dios (Medellín, Antioquia, Colombia, 6 de marzo de 2003), el presente artículo de investigación busca demostrar que la manera en que los periódicos de circulación regional transmitieron este siniestro pretendía, mediante una determinada forma de construir la realidad, reforzar la figura de quienes hoy son ampliamente conocidos como damnificados, en detrimento de su papel histórico como desplazados y de la carga que ello representa. Se parte de la hipótesis de que, precisamente a través de esta estrategia de desinformación, cuyo encuadre o *framing* es sesgado, los matutinos llevan a cabo un giro semántico (de *desplazados a damnificados*) que termina favoreciendo la imagen de la hegemonía dominante, pues no solo la exime de culpas respecto al desplazamiento en el marco del conflicto armado interno —resultado del olvido estatal—, sino que la sublima como aquella que, en mayor medida, aparece como proveedora de ayudas y prebendas para las víctimas de este tipo de tragedias, las cuales no son ajenas a la cotidianidad de la ciudad.

Palabras clave: desinformación; prensa local; incendio; persona desplazada; asentamiento humano; damnificado

From Displaced to Victims: Semantic Shifts of Disinformation in Tragic Contexts

Abstract

Based on the analysis of twenty-one press releases about the fire of the popular settlement La Mano de Dios (Medellín, Antioquia, Colombia, March 6, 2003), the article seeks to show that the way regional

-
- ¹ Candidato a doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Docente, Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. Integrante del grupo de investigación Communis. Coordinador del Semillero de Investigación Mnémosis: Comunicación, Narrativas y Memoria. jatehortua@uco.edu.co
- ² Doctoranda en Comunicación, Universidad Pontificia Universidad Católica de Argentina Santa María de los Buenos Aires. Docente, Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. Coordinadora del grupo de investigación Communis. dgonzalez@uco.edu.co
- ³ Doctor en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente, Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Comunicación, Organización y Política. caarango@udemedellin.edu.co

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Atehortúa-Sánchez, J. A., González-García, D. y Arango-Lopera, C. A. (2025). De desplazados a damnificados: giros semánticos de desinformación en contextos de tragedia, *Folios*, (61), 5-18. <https://doi.org/10.17227/folios.61-20140>

Artículo recibido
 05·10·2023
 Artículo aprobado
 03·08·2024
 Artículo publicado
 01·01·2025



newspapers covered this disaster aimed, through a specific method of constructing reality, to reinforce the figures now widely known as victims, at the expense of their historical role as displaced persons and the burden that entails. The hypothesis that, through this strategy of disinformation, characterized by a biased framing, the newspapers execute a semantic shift (from *displaced* to *victims*) that ultimately benefits the image of the dominant hegemony. This is because it not only absolves the hegemonic powers from any responsibility for displacement in the context of the internal armed conflict —an outcome of state neglect— but also portrays them as the primary providers of aid and benefits to the victims of such tragedies, which are, it should be noted, not uncommon in the daily life of the city.

Keywords: disinformation; local press; fire; displaced person; human settlement; victim

De deslocados a vítimas: mudanças semânticas da desinformação em contextos de tragédia

Resumo

A partir da análise de vinte e um comunicados de imprensa sobre o incêndio no assentamento popular La Mano de Dios (Medellín, Antioquia, Colômbia, 6 de março de 2003), o artigo procura mostrar que a forma como os jornais de circulação regional transmitiram esse desastre visava, através de uma forma específica de construir a realidade, reforçar as figuras agora amplamente conhecidas como vítimas, em detrimento do seu papel histórico de deslocados e da carga que isso representa. Parte-se da hipótese de que, justamente com essa estratégia de desinformação cujo enquadramento é tendencioso, os jornais realizam uma mudança semântica (de *deslocado* para *danificado*) que acaba por favorecer a imagem da hegemonia dominante, pois não só a isenta de responsabilidades pelo deslocamento no contexto do conflito armado interno —produto do esquecimento estatal—, mas também a sublima como aquela que, em maior número, aparece como a provedora de ajuda e benefícios para as vítimas desse tipo de tragédias, vale dizer, nada incomuns no cotidiano da cidade.

Palavras-chave: desinformação; imprensa local; incêndio; pessoa deslocada; assentamento humano; danificado

Introducción

La topografía de Medellín (capital del departamento de Antioquia, Colombia), al igual que la de otras ciudades de Latinoamérica, ha sido transformada por la proliferación de asentamientos urbanos conocidos localmente como *barrios de invasión*. Estas construcciones *subnormales* rodean los grandes complejos citadinos, resultado —entre otras causas— de la emigración del campo a la ciudad de personas afectadas por el conflicto armado interno, que ha golpeado con mayor severidad a las comunidades campesinas. Así, las laderas de los centros urbanos han dejado de ser paisajes naturales para convertirse en conglomerados de viviendas que albergan a miles de habitantes que buscan mejores oportunidades en la ciudad.

Como es de esperarse, estos nuevos barrios se desarrollan en medio de la ilegalidad y la pobreza. En consecuencia, los servicios públicos son rudimentarios y los materiales de construcción suelen provenir de productos reciclados o reutilizados. Esta combinación incrementa significativamente el riesgo de incendios, que no pueden ser controlados de inmediato, no solo por la falta de infraestructura adecuada, como hidrantes, sino también por el tiempo que toman los organismos de socorro en llegar a estas empinadas colinas.

Como ejemplo de lo anterior, en 2020, en Colombia ocurrieron cuatro incendios de gran magnitud que llamaron la atención en los asentamientos de Nueva Jerusalén (Bello), Villa Pime (Jamundí), Brisas del Cauca (Cali) y La Cuyanita (Bucaramanga). En 2021, se registraron tres incendios más en este tipo de asentamientos populares en Montería, Floridablanca (Santander) y Cali. Además, hubo otros dos a nivel internacional: en Antofagasta (Chile) —donde estos asentamientos se conocen como campamentos populares— y en España (en un asentamiento de inmigrantes en Lucena del Puerto, Huelva), dejando a cientos de familias sin hogar.

De todos estos siniestros, en el ámbito local colombiano, tres incendios en Medellín han tenido un impacto significativo en la nación y han marcado la agenda de los medios locales. El primero ocurrió el 28 de febrero de 2007

en el barrio Moravia (antiguo basurero municipal), donde 220 casas fueron incineradas, falleció un niño de cinco años y más de 1100 personas, en su mayoría desplazados por la violencia, quedaron sin hogar. Diez años después, el 18 de agosto de 2017, se produjo otra conflagración en el mismo sector, consumiendo cerca de 8000 metros cuadrados, afectando a 323 familias y dejando a más de 1600 personas damnificadas.

El tercer caso se remonta al 6 de marzo de 2003, cuando un incendio redujo a cenizas unos 650 ranchos del asentamiento La Mano de Dios, en el centro-oriente de Medellín, dejando al menos 3500 damnificados. Este hecho conmocionó a la ciudad y al país, acaparando la atención de los medios durante tres días, especialmente de los periódicos locales.

El incendio en La Mano de Dios es un acontecimiento emblemático a nivel local. Se produjo justo en la época en que culminaba la escalada del conflicto armado interno, cuyo clímax ocurrió entre 1999 y 2003. Este período simboliza la crisis humanitaria que vivió el país, donde la población civil quedó atrapada en el fuego cruzado entre las fuerzas subversivas, contrainsurgentes y estatales. A partir de esta época, los medios de comunicación comenzaron a designar de manera diferente a las personas que llegaban a la ciudad huyendo de la guerra y que antes eran identificadas como desplazadas.

El incendio de La Mano de Dios no solo representa la mayor catástrofe en asentamientos populares en Medellín y en el país, sino también la lenta respuesta del Estado ante las tragedias que afectan a los más desfavorecidos. Diez años después de la conflagración, los habitantes aún no habían sido reubicados por completo en el barrio Nuevo Amanecer —destinado por las autoridades para la construcción de viviendas de interés social— debido a problemas jurídicos y legales.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar el tratamiento y la cobertura de esta catástrofe en dos medios impresos (*El Mundo* y *El Colombiano*), entre 2002 y 2004, ambos emblemáticos de la ciudad de Medellín y del país. El estudio se centrará en las repercusiones de este hecho en los imaginarios relacionados con el desplazamiento, dado que el asentamiento estaba habitado en su mayoría por personas que huían de la violencia en municipios del Urabá Antioqueño y en los departamentos de Chocó y Córdoba, regiones históricamente abandonadas por el Estado.

Revisión de la literatura

Este estudio entiende el concepto de *desinformación* como la difusión no rigurosa e intencionada que busca moldear una percepción específica de la realidad (Olmo, 2019). Esta práctica, empleada por las élites hegemónicas, busca, mediante la manipulación, que los intereses y posiciones de los grupos poderosos se acepten de manera natural. En particular, nos interesa la desinformación entendida como omisión: no necesariamente una distorsión o falsificación de la realidad, sino el ocultamiento de ciertos fenómenos desfavorables para la hegemonía, mientras se destacan otros que la benefician (Rodríguez, 2018). En suma, también nos centramos en el concepto de *framing*, es decir, el proporcionar un punto de vista sesgado que oculta aquello que no favorece al marco político o social dominante (Astorga, 2020).

Las investigaciones recientes sobre desinformación se enfocan principalmente en la manipulación con fines políticos (Mazzoleni, 2003) y en cómo los medios de comunicación reproducen ideologías dominantes para persuadir. Estas investigaciones destacan el análisis lingüístico formal (Santiago-Guervós, 2020), las percepciones de las audiencias sobre la función de los medios en contextos de polarización política (Masip et al., 2020), y las campañas electorales, particularmente en España en 2019 (López-García et al., 2021; Llorca-Abad et al., 2021), así como las estrategias de desinformación a partir de noticias falsas o *junk news* (Rodríguez-Fernández, 2020). También destacan los estudios sobre el papel de las redes sociales, como Twitter, en la polarización política, y cómo estas plataformas digitales han desplazado a los medios tradicionales en la esfera pública (Campos-Domínguez et al., 2021).

Este panorama plantea desafíos para los periodistas y los medios de comunicación, quienes deben actualizarse y capacitarse como estrategia para mitigar esta amenaza a la democracia (Rodríguez-Fernández, 2019). Además, se ha destacado la necesidad de incluir la alfabetización mediática en los sistemas educativos, de emplear plataformas de verificación de información (Mayoral et al., 2019; Bolinches y Alonso, 2020; Rodríguez y Jiménez, 2021), de regular y legislar en torno a la desinformación (Magallón, 2020), y de crear redes que combatan y minimicen sus efectos (Evangelista, 2020).

En cuanto a las investigaciones centradas en los desastres por incendios, sus consecuencias y el tratamiento mediático de estos eventos, destacan los estudios sobre el incendio en el cerro La Cruz, en Valparaíso, Chile, en 2014 (Malebrán, 2016; Tagle, 2017; Kulma, 2019; Rubio, 2019; Gutiérrez et al., 2020; Medina et al., 2021; Céspedes et al., 2021). Estos estudios concluyen que los procesos de relocalización posdesastre tienden a exacerbar los efectos negativos de la condición de damnificado. Otros estudios en España (Morales, 2010; Pedraza, 2011) interpretan estos siniestros como formas de control social que se disfrazan bajo contextos locales moralizantes y teleológicos.

Por último, es importante señalar que, si bien existen estudios sobre los asentamientos populares y su proliferación en Latinoamérica, particularmente en países como Argentina (Echevarría, 2015; Cravino, 2018), Ecuador (Villacrés, 2014), México (Lombard, 2015; Delgadillo, 2016) y Colombia (Zuluaga y Vargas, 2020; Castañeda-Pérez y Hernández-Ramírez, 2021), estos trabajos se enfocan en procesos de poblamiento, uso del espacio público y aspectos ambientales, sin abordar directamente el fenómeno que aquí se estudia, salvo el mencionado caso chileno.

Metodología

Esta investigación se basa en la propuesta diseñada por la Corporación Región et al. (2024) para el análisis de la información en los medios masivos de comunicación. Dicha propuesta sugiere la organización de los datos en categorías como: las tipificaciones de los desplazados y damnificados, las problemáticas y fenómenos alternos, las alusiones a las figuras de autoridad, las evaluaciones que se hacen de los actores, las tipificaciones de los lugares, y los recursos expresivos más destacados en el tratamiento de la información. Por cuestiones de espacio, en este informe solo se presentarán los resultados derivados de las dos primeras categorías.

El archivo de prensa, que constituye la fuente principal del informe y el detonador de los ejercicios interpretativos, está compuesto por 21 artículos correspondientes a los periódicos regionales *El Colombiano* (15), *El Mundo* (5), y el periódico de circulación nacional *El Tiempo* (1, extraído de la edición del matutino para Medellín). Estos artículos fueron seleccionados del banco de datos del Cinep y del archivo histórico de la página web de *El Colombiano*.

La investigación toma como referencia tres momentos clave: antes, durante y después del evento principal. El punto de partida, en cuanto a tiempo de publicación, es un artículo de *El Colombiano* que relata cómo, desde los propios nombres de los asentamientos, se reflejan las luchas y esperanzas de los desplazados (29 de julio de 2002). El punto de cierre es una nota de prensa de *El Mundo* donde se anuncian los montos destinados para la reubicación de los damnificados y se deja entrever la esperanza de que las obras comenzarían pronto, después de diversas vicisitudes en el proceso (14 de febrero de 2004).

Entre estos dos momentos transcurre el evento emblemático —el incendio—, que constituye el núcleo del análisis con un total de 8 artículos que abordan la tragedia (38 % de la muestra total). Las fechas más significativas dentro de este período incluyen el 7 de marzo de 2003, un día después de la tragedia, con 5 artículos publicados, y el 8 de marzo de 2003, con 3 artículos adicionales. Los números entre paréntesis corresponden a las veintiuna notas de prensa que conforman la muestra, ordenadas cronológicamente según su fecha de aparición (de la más antigua a la más reciente).

Tabla 1. Datos generales de la muestra

#	Titular	Periódico	Sinopsis del artículo	Fecha
1	"Nombres de asentamientos: constancia de luchas e ilusiones"	<i>El Colombiano</i>	Comunidades desplazadas de diversas partes de Antioquia (Turbo, Uramita, Apartadó, Dabeiba, entre otras) llegan a Medellín con la esperanza de encontrar un lugar donde empezar de nuevo. En los terrenos baldíos de las laderas que rodean la ciudad, ven la mejor oportunidad para asentar sus nuevas viviendas. Los nombres de estas nuevas poblaciones reflejan precisamente los esfuerzos y sueños de quienes huyen de la violencia.	Julio 29 de 2002
2	"Acciones por los desplazados"	<i>El Mundo, Metro</i>	Para contrarrestar las diversas problemáticas que enfrentan los desplazados (como la desnutrición, los problemas psicosociales, los síntomas de depresión posdesplazamiento, la violencia intrafamiliar y la falta de fuentes de ingreso), varias entidades gubernamentales y no gubernamentales realizan esfuerzos a través de programas y proyectos que buscan mitigar estas dificultades. En algunos casos, las instituciones unen sus esfuerzos, invirtiendo grandes sumas de dinero en programas que, principalmente, están orientados a atender a los niños, quienes representan la mayor parte de la población desplazada.	Agosto 29 de 2002
3	"Cocinas comunitarias un respiro para los desplazados"	<i>El Mundo</i>	A través de los comedores comunitarios (cocinas u ollas comunitarias), cuatro instituciones buscan suplir las necesidades básicas de alimentación de la población desplazada, enfocándose especialmente en los niños, los ancianos y las cabezas de familia.	Octubre 2 de 2002
4	"Un lugar para comensales desplazados de sus tierras"	<i>El Colombiano</i>	Ciento setenta desplazados (de un total de 375 beneficiarios) accederán al primer almuerzo del programa Comedor Comunitario en La Mano de Dios, el cual también se lleva a cabo en otras zonas, como Esfuerzos de Paz y El Oasis, beneficiando en total a 1075 personas.	Febrero 25 de 2003
5	"La escuela Sol de Oriente reunió el sufrimiento colectivo"	<i>El Colombiano</i>	Los sentimientos de dolor y desazón predominan entre los desplazados, quienes, al hacer un balance de sus pérdidas, se encuentran con que, tras cada tragedia, la vida los deja cada vez más en la ruina.	Marzo 7 de 2003
6	"Un asentamiento en alto riesgo"	<i>El Colombiano</i>	Crónica sobre las condiciones de vida en el barrio La Mano de Dios en el momento de la tragedia del incendio. El relato hace hincapié en la vulnerabilidad de la zona a deslizamientos y tragedias durante la época invernal, lo que resulta paradójico en relación con el evento que desencadenó la tragedia. El incendio solo se menciona en la nota del recuadro.	Marzo 7 de 2003
7	"La solidaridad sofocó el dolor"	<i>El Colombiano</i>	Tras la emergencia, que al parecer se originó por una fuente de energía cercana a una estufa de gas, los organismos de socorro y las personas cercanas al barrio La Mano de Dios trabajan para asistir a los damnificados, especialmente a los niños, y para sofocar las llamas con el fin de evitar consecuencias más graves. Los afectados, por su parte, intentan poner a salvo a sus familiares y los pocos enseres que les quedan.	Marzo 7 de 2003
8	"No tenían nada y el fuego se lo llevó todo"	<i>El Colombiano</i>	Hacia las 5:30 de la tarde ocurrió un incendio (de causas desconocidas o no especificadas en el artículo) que destruyó aproximadamente 2000 casas y dejó, según cálculos aproximados, a 10 000 damnificados en los barrios El Pinar y La Mano de Dios, en el centrooriente de Medellín.	Marzo 7 de 2003
9	"Desplazados por el fuego"	<i>El Mundo</i>	Un incendio en el barrio La Mano de Dios deja a unas 4000 personas sin hogar, quienes habitaban cerca de 650 ranchos. Los damnificados, desplazados de la violencia en varias partes de Chocó, Córdoba y Urabá, perdieron las pocas pertenencias que tenían. No se reportan víctimas mortales.	Marzo 7 de 2003
10	"Volver a empezar, la única alternativa"	<i>El Colombiano</i>	Los desplazados por el incendio en el barrio La Mano de Dios, en su búsqueda de refugio y albergue, evidencian los sinsabores, las amarguras y la desilusión que resultaron de la emergencia.	Marzo 8 de 2003

#	Títular	Periódico	Sinopsis del artículo	Fecha
11	“¿Quién y qué hacer por la Mano de Dios?” (Editorial)	<i>El Colombiano</i>	El incendio en el barrio La Mano de Dios arrasó en poco tiempo con lo poco que tenían los desplazados por la violencia que se habían asentado en ese lugar. El periódico, basándose en los sentimientos compartidos por los habitantes (reflejados en los ojos de los niños), busca plantear una postura para encontrar soluciones conjuntas, con el fin de que el futuro de estas comunidades sea menos trágico.	Marzo 8 de 2003
12	“El fuego me persigue”	<i>El Tiempo</i> (edición Medellín)	Cerca de 3500 personas quedaron sin techo en el barrio La Mano de Dios tras un incendio. Varios de los damnificados relatan cómo las tragedias relacionadas con el fuego los han acompañado desde el momento en que fueron desplazados de sus tierras de origen. Además del fuego, el invierno y la muerte de sus seres queridos también forman parte de ese cúmulo de tragedias que constantemente rodea sus vidas.	Marzo 8 de 2003
13	“En La Mano de Dios, la fe une a la gente”	<i>El Colombiano</i>	Un reportaje sobre el incendio en La Mano de Dios que abarca la visión de las instituciones que apoyan a los desplazados y damnificados de la tragedia. El reportaje también aborda algunos datos relacionados con las pérdidas materiales ocasionadas por el desastre y vuelve a las problemáticas del desplazamiento forzoso, presentando esto como preludio a la invasión de lotes baldíos, lugares de asentamiento que no cumplen con las condiciones mínimas para una adecuada calidad de vida.	Marzo 9 de 2003
14	“Los damnificados tendrán casa propia”	<i>El Mundo</i>	La noticia destaca el compromiso de las entidades municipales, departamentales y nacionales de proporcionar viviendas propias a los damnificados del incendio en La Mano de Dios, lo que implica un proceso de reubicación de las víctimas. La periodista realiza un recorrido por cada una de las instancias, detallando sus compromisos específicos para atender a los damnificados.	Marzo 10 de 2003
15	“Proyectos productivos, otros damnificados del incendio”	<i>El Colombiano</i>	Después del incendio, las penurias económicas y de vivienda de los desplazados cobran vigencia. Las escasas fuentes de ingreso que los habitantes del sector habían logrado conseguir fueron consumidas por el fuego. La supervivencia y la búsqueda de un lugar donde vivir se convierten en las principales problemáticas para los damnificados.	Abril 16 de 2003
16	“Red de Solidaridad deberá atender los desplazados de la 13”	<i>El Colombiano</i>	Decisión de la Corte Suprema sobre la atención al desplazamiento urbano de los pobladores del barrio El Salado, en la Comuna 13, víctimas de los enfrentamientos entre grupos armados y la fuerza pública.	Abril 24 de 2003
17	“Compromisos con Iguana y Mano de Dios”	<i>El Colombiano</i>	En el Consejo Comunal del Valle de Aburrá, en relación con el tema de la reubicación, se discutió la prioridad de los procesos en La Iguana y Vallejuelos, la necesidad de definir un terreno cuanto antes para la reubicación de los habitantes de La Mano de Dios (así como la creación de un patrimonio autónomo para el manejo de los recursos), y el compromiso de los alcaldes del área metropolitana para apoyar estos procesos de reubicación. Además, se entregaron créditos a microempresarios en el espacio.	Julio 7 de 2003
18	“La comunidad de La Mano de Dios se irá para Bello”	<i>El Colombiano</i>	Cinco meses después del incendio, se decide que el municipio de Bello será el lugar de reubicación para los damnificados del incendio en La Mano de Dios. Sin embargo, aunque los gobiernos Nacional y Departamental ya tienen listas las respectivas partidas presupuestales, aún no se ha creado la fiducia para el desembolso de los recursos, debido a que el municipio no ha fijado una posición clara al respecto. Esto genera una sensación de que las soluciones y los procesos se están dilatando demasiado.	Agosto 4 de 2003
19	“La Mano de Dios aún espera”	<i>El Colombiano</i>	Después de casi seis meses (176 días) del incendio en el barrio La Mano de Dios, aún no se ha definido el lote para el nuevo barrio, a pesar de contar con los recursos económicos destinados por el Municipio, el Departamento y la Nación.	Agosto 29 de 2003

#	Títular	Periódico	Sinopsis del artículo	Fecha
20	“La Mano de Dios recibió 713 subsidios de vivienda”	<i>El Colombiano</i>	713 familias del barrio La Mano de Dios, que perdieron lo poco que tenían en un incendio, reciben subsidios de vivienda de interés social de los gobiernos municipal, nacional y departamental, en una ceremonia oficial presidida por el alcalde de Medellín.	Diciembre 1 de 2003
21	“Soluciones para La Mano de Dios”	<i>El Mundo</i>	En los próximos días comenzará el proyecto de reasentamiento para 714 familias damnificadas por el incendio en el barrio La Mano de Dios. Las instancias departamental, municipal y nacional ya han aportado sus respectivos fondos y se ha definido en qué actividades se destinarán cada uno de los recursos. De estas familias, 470 recibirán viviendas nuevas en un lote del barrio Belén Altavista (construcción que durará un año), 332 tendrán viviendas usadas, y 12 retornarán a su lugar de origen. De esta manera, los gobiernos nacional, departamental y municipal cumplen con los compromisos asumidos tras la tragedia.	Febrero 14 de 2004

Resultados y discusión

Con el tratamiento de este hecho emblemático, los medios impresos concentran su interés en la conflagración, ya que los fenómenos asociados a esta realidad tienen tintes trágicos o negativos. Así como la tragedia es de gran magnitud, así también es el despliegue visual y escrito que los informativos realizan, evidenciando un frenesí periodístico tras el cual se esconden estrategias de desinformación (Pablos, 2008). En contraste, el tratamiento informativo en las épocas previa y posterior a la tragedia se limitó a informes de seguimiento y noticias sobre la situación de los damnificados —notas ubicadas en páginas interiores (nunca en titulares)—, sin llegar a ser abordadas en reportajes y, mucho menos, en editoriales, a pesar de que contenían información positiva sobre la situación de los desplazados. En última instancia, la tendencia de los medios impresos es perpetuar los imaginarios colectivos negativos y funestos relacionados con el fenómeno del desplazamiento, dado que se requiere un evento de tal magnitud para que sus páginas enfoquen la atención en esta problemática, ya generalizada en el territorio nacional.

Tabla 2. Cómo se les nombra o se les refiere

Categorías	Notas de prensa	Total	%
1. Desplazados	(1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (9), (10), (11), (12), (13), (17)	13	50
2. Damnificados	(6), (9), (10), (11), (12), (13), (14), (15), (17), (18), (19), (20), (21)	13	50

En síntesis, el cambio semántico de *desplazado* a *damnificado* favorece a la institucionalidad. El Estado enfrenta una situación coyuntural (una tragedia, un incendio), en lugar de un problema estructural como el olvido histórico al que han sido sometidas varias poblaciones del país. De hecho, si el asentamiento La Mano de Dios no hubiera estado siempre asociado con el fenómeno del desplazamiento, es muy probable que el lector desprevenido o descontextualizado se formara la impresión de que esta tragedia afectó a gente *normal* que, debido a descuidos, vandalismo o al destino, ahora enfrenta una situación trágica. Esto se debe a que los medios impresos son muy cuidadosos y evitan usar la palabra *desplazado* en la etapa posterior a la tragedia. Como se muestra en la **Tabla 2**, la designación de *desplazados* aparece con mayor énfasis en las notas publicadas antes del incendio (de la 1 a la 4).

En cualquier caso, el nombre del barrio sirve como referente de dos situaciones: una anterior, la del desplazamiento, y una posterior, la de la tragedia. La forma en que los medios se refieren a La Mano de Dios revela el objetivo mediático de que el nombre del barrio quede asociado principalmente a la tragedia del incendio (momentánea, relacionada con la solidaridad, y producto de una situación menos previsible por la institucionalidad) en lugar de a la situación de desplazamiento anterior (más permanente, debido a una falta de gobernabilidad y eficiencia

estatal). Esta intencionalidad se confirma en el hecho de que los medios no hacen mucho esfuerzo por mostrar la relación causa-consecuencia de los hechos (la tragedia es una de las consecuencias del desplazamiento), ni por contextualizar el evento, excepto en algunos casos aislados, como en la nota de prensa n.º 13, y en otros donde se menciona de manera furtiva el origen de los damnificados. Esta ruptura informativa busca, nuevamente, aislar la situación antigua de la nueva, de manera que la noticia y sus repercusiones queden en primer plano.

Tipificaciones de los desplazados-damnificados

El tratamiento informativo de los medios presenta ciertos matices que contrastan con la naturaleza del caso emblemático. Tanto el desplazamiento como la tragedia del incendio encierran, por antonomasia, connotaciones negativas. No obstante, los periódicos, al menos desde la titulación, hacen un esfuerzo —quizás explícito— por presentar estos hechos desde la perspectiva más positiva posible.

Sin embargo, en un análisis más detallado de las temáticas abordadas por los medios, se observa que las tipificaciones negativas triplican a las de carácter positivo. De las 96 tipificaciones encontradas, el 58 % (11 tipificaciones) se refieren a aspectos negativos, mientras que el 26 % (3 tipificaciones) y el 16 % (5 tipificaciones) se refieren a caracterizaciones de índole positiva y neutra, respectivamente. Esto significa que por cada imagen positiva del desplazado, aparecen tres más de índole negativa, consolidando así los imaginarios de víctimas, en el mejor de los casos, o de pedigüños y amenazantes, en el peor. Un porcentaje menor se encuentra en las tipificaciones que decidimos llamar neutras, las cuales pueden interpretarse desde una perspectiva tanto positiva como negativa.

En detalle, de los 21 artículos analizados como muestra, nueve de ellos (un 42,8 %) describen a los damnificados como aquellos perseguidos por las desgracias, utilizando recursos como conjunciones de adición (*también*), verbos (*volvió*) y comparaciones (*igualitico*). Ocho artículos (38 % de la muestra) se refieren a los desplazados-damnificados como aquellos que tienen poco y lo pierden todo (especialmente a través de contrastes entre el antes y el ahora, los sueños y la realidad, lo negativo y lo más negativo, lo que pudo haber sido y no fue), y como aquellos que tienden al sufrimiento, especialmente a través de descripciones que buscan en el lector, como efecto perlocucionario, la conmoción y la empatía (Yassen, 2020). A pesar de esto —y de ahí el contraste en el tratamiento de la información—, el primer lugar lo ocupan los diez artículos (47,6 % de la muestra) que presentan al desplazado-damnificado desde una óptica positiva: como seres que luchan, que muestran su carácter aguerrido, y que, con su espíritu emprendedor, buscan alternativas para conservar la esperanza de vida.

En su intento por retratar la realidad, tanto en hechos como en sensaciones y experiencias, el periodista encuentra que la vida del desplazado-damnificado se mueve en una constante de tropiezos e infortunios, pero también de nuevas energías para salir adelante. Sin embargo, tipificaciones alternas como las de incrédulos-desconfiados y los que piden (23,8 % cada una), la de personas con pocas opciones (19 %), la de incontables, porque parecen multiplicarse constantemente, y la de peligrosos (14,3 % cada una) tienden a ampliar los horizontes de la problemática, y lo que es peor, con repercusiones para quienes están cerca de estas comunidades (notemos que la mayoría de estas últimas tipificaciones se refieren indirectamente al otro, es decir, al no desplazado). No está de más señalar el contraste de tipificaciones que, evidentemente, termina por afectar la imagen positiva de los desplazados-damnificados: mientras un 23,8 % de los artículos los presentan como los que piden (característica negativa) y como los beneficiarios de ayudas (característica neutra), solo un 9,5 % contrasta estas tipificaciones con las de aquellos que agradecen a sus benefactores (característica positiva).

Tabla 3. Tipificaciones de los damnificados-desplazados

Carácter	Tipificación	Notas de prensa	Total	%
Negativo	1. Los que son perseguidos por las desgracias	(5), (6), (9), (10), (11), (12), (13), (15), (20).	9	42,8
	2. Los que tienen poco o lo pierden todo	(5), (7), (8), (9), (10), (11), (12), (20).	8	
	3. Los que sufren	(5), (7), (10), (11), (12), (13), (18), (20).	8	
	4. Los que viven en zonas poco seguras (para vivir o con problemas de seguridad)	(3), (6), (11), (13), (18), (19).	6	28,6
	5. Angustiados y desesperados	(7), (8), (10), (13), (15).	5	
	6. Los que están destinados al olvido y a la indiferencia	(11), (13), (5), (12), (19).	5	
	7. Incrédulos y desconfiados	(7), (8), (17), (18), (19).	5	
	8. Los que piden	(3), (8), (9), (17), (20).	5	19
	9. Personas con pocas opciones	(5), (6), (11), (13).	4	
	10. Los que se multiplican (son incontables)	(1), (6), (8).	3	
	11. Peligrosos	(3), (20), (21).	3	14,3
Subtotal	11 tipificaciones		61	58
Positivo	1. Emprendedores, que conservan la esperanza	(1), (3), (7), (9), (10), (11), (12), (13), (14), (18).	10	47,6
	2. Agradecidos	(11), (20).	2	9,5
	3. Unidos	(9), (12).	2	
Subtotal	3 tipificaciones		14	26
Neutro	1. Comunidades donde pululan los niños	(2), (5), (7), (8), (10), (11).	6	28,6
	2. Los beneficiados de ayudas	(2), (3), (5), (14), (17).	5	23,8
	3. Apegados a la familia y a lo poco que les queda	(7), (8), (9), (10), (13).	5	
	4. Personas con un pronunciado sentido religioso (creyentes, para bien o para mal)	(1), (12), (13).	3	
	5. Que tienen muchas madres lactantes y pocos adultos mayores.	(2) y (5).	2	9,5
Subtotal	5 tipificaciones		21	16
Total	19 tipificaciones		96	100

En cuanto a las tipificaciones agrupadas en la categoría de neutro, y como ya hemos reseñado, es muy probable que cada una de ellas se preste a interpretaciones ambiguas y contradictorias. Por ejemplo, el hecho de que sean comunidades caracterizadas por una gran cantidad de niños (28,6 %) puede significar, por un lado, la esperanza de vida de una comunidad que enfrenta las adversidades y la muerte con una pulsión de vida orientada a la conservación de la especie. Por otro lado, también deja en la mente del lector la incógnita sobre el futuro de estas nuevas generaciones. Aunque los artículos los presentan en situaciones desentendidas y de jolgorio, indirectamente los caracterizan como aquellos que tendrán que soportar y cargar con el infortunio heredado de sus progenitores (Sepúlveda y Cogollo, 2018). De manera similar, la quinta categoría, que menciona a las comunidades con muchas madres lactantes y pocos adultos mayores, fortalece las relaciones imaginarias entre pobreza y procreación excesiva.

La tipificación de beneficiarios de ayudas (23,8 %) puede interpretarse tanto como una muestra de la solidaridad de las personas, como una señal de lo *afortunados* (si se permite el término) que son los damnificados al contar con apoyo institucional en medio de las desgracias. No obstante, también puede verse como una extensión de la caracterización de estas personas como constantemente solicitantes de bienes y servicios de los demás (Prado et al., 2017), lo cual complementa la categoría de *personas con pocas opciones*. Finalmente, la categoría de

personas con un alto sentido religioso puede ser vista como una fortaleza que une a los desplazados, convirtiéndose en su estandarte y grito de batalla, hasta el punto de figurar en el nombre del asentamiento. Sin embargo, también puede ser interpretada como un recurso utilizado tanto por los periodistas como por los personajes para expresar, a través del lenguaje, sus confusos sentimientos de desesperación y desconsuelo.

Problemáticas y fenómenos alternos

Tabla 4. Problemáticas y fenómenos alternos

Categorías	Notas de prensa	Total	%
1. Sostenibilidad en los procesos. Acciones mancomunadas comunidad-instituciones. Cooperación institucional	(3), (4), (8), (9), (11), (13), (14), (18), (20), (21).	10	47,6
2. La pobreza	(2), (3), (4), (6), (9), (11), (15), (20).	8	38
3. El alimentario-desnutrición	(1), (2), (3), (4), (6), (15), (20).	7	33,3
4. Cadenas de tragedias de los desplazados	(5), (7), (8), (9), (10), (11), (12).	7	
5. Asentamientos sin condiciones mínimas de seguridad	(3), (6), (7), (9), (11), (13).	6	28,6
6. El desempleo (subempleo): oficios domésticos, reciclaje, limosnas, construcciones, vendedores ambulantes	(5), (6), (8), (12), (15).	5	23,8
7. La productividad (aspecto económico)	(2), (14), (15), (17).	4	19
8. Abandono y exclusión (social y estatal)	(9), (10), (13), (19).	4	
9. Fe arraigada del ancestro cultural paisa	(1), (5), (10), (13).	4	
10. Violencia (carácter violento de los desplazados, medio violento)	(15), (16), (17), (21).	4	14,3
11. Promesas sin cumplir. Dilatación de procesos	(15), (18), (19), (21).	4	
12. Niños que crecen sin la compañía de sus padres (en albergues) o que crecen <i>trabajando</i> al lado de ellos	(3), (7), (9).	3	9,5
13. Quienes se aprovechan de la situación	(4), (8), (10).	3	
14. Solidaridad con los desplazados	(5), (7), (10).	3	
15. Carácter aguerrido de los desplazados	(7), (10), (13).	3	4,8
16. Hacinamiento, explosión demográfica	(7), (9), (10).	3	
17. La depresión y otros problemas psicológicos	(2), (12).	2	9,5
18. Electrodomésticos (TV) como valores predominantes	(7), (8).	2	
19. Deserción escolar	(2), (3).	2	2
20. Desplazamiento generalizado en el país	(10), (16).	2	
21. El maltrato infantil	(2).	1	4,8
22. Necesidades de capacitación	(3).	1	
Total: 22 categorías	21 notas de prensa		

En la tabla anterior, la idea de contraste y el tratamiento paradójico de la información vuelve a tener sentido. Aunque casi la mitad de los artículos giran en torno a los procesos entre la comunidad y la institucionalidad (lo que, por un lado, refuerza la idea de empoderamiento de los menos favorecidos y, por otro, deja una imagen positiva de los entes gubernamentales en la mente del lector), es notable que dieciséis de las veintidós categorías se refieren directamente a fenómenos con connotaciones negativas: pobreza, desnutrición, desempleo, abandono y exclusión, falta de seguridad en los asentamientos, cadenas de tragedias, violencia, promesas incumplidas, niños que crecen sin la compañía de sus padres, personas ajenas que se aprovechan de la situación, depresión y otros problemas psicológicos (Martínez *et al.*, 2016; Gómez-Restrepo *et al.*, 2016), hacinamiento, deserción escolar, desplazamiento generalizado en el país, maltrato infantil y falta de capacitación.

Estas categorías negativas refuerzan los imaginarios colectivos y las tipificaciones de los desplazados. El medio de información, por tanto, se convierte en un vehículo que, para el lector con un conocimiento vago o moderado de la situación, puede consolidar los paradigmas que la misma realidad presenta (en este caso, el medio refleja fielmente los hechos). Además, el medio puede esquematizar la situación de tal manera que el lector, sin otro referente, se ve condicionado por la manera en que se presenta la información. Así, desplazamiento se asocia con pobreza (38 %), desnutrición (33,3 %), un eslabón más en la cadena de desgracias que enfrentan las víctimas (33,3 %) y desempleo (23,8 %). Estas problemáticas tienen repercusiones negativas en el desarrollo de una ciudad: aunque pueden preocupar directamente a una parte de la población (en este caso, los desplazados), terminan por generar coyunturas más amplias, como la violencia (19 %) o el desplazamiento como problemática nacionalizada (9,5 %). No obstante, frente a estas coyunturas también se presentan aspectos positivos, especialmente relacionados con la cultura local: solidaria (14,3 %), pujante (14,3 %) y creyente (19 %).

A pesar de estos contrastes, el lector completa su imaginario del desplazado con situaciones que refuerzan la imagen de víctimas, ya sea del abandono y la exclusión social y estatal (19 %), de un sistema que viola o pospone sus promesas (19 %), de otros que se aprovechan de su situación para perjudicarlos o para recibir privilegios a los que por ley tienen derecho (14,3 %), o de la falta de oportunidades de capacitación (4,8 %). Esta combinación de elementos causales de desesperanza lleva, casi inevitablemente, a consecuencias también negativas: hacinamiento (14,3 %), maltrato infantil (4,8 %), deserción escolar (9,5 %), depresión y otros problemas psicológicos (9,5 %), padres ausentes en la formación y crianza de sus hijos (14,3 %) y búsqueda de terrenos inadecuados para la construcción, que se convierten en las únicas opciones para sentir que tienen un lugar en el cual vivir (28,6 %). Se observa que la mayoría de estos fenómenos comparten el denominador común de la imagen del niño víctima; en última instancia, son descripciones y narraciones de un presente sombrío, que configura un futuro menos prometedor.

Análisis y conclusiones

Con el tratamiento de la información, los medios masivos impresos realizan un cambio conceptual en las situaciones que enfrentan las víctimas del desplazamiento. Esto crea una cortina de humo que exime al Estado de culpabilidades y oculta las responsabilidades de la institucionalidad frente a este flagelo (recordemos que el desplazamiento es una de las consecuencias del abandono gubernamental). En resumen, hay un interés en visibilizar información sobre el fenómeno coyuntural, como el incendio, en detrimento de abordar con profundidad el problema histórico del desplazamiento, en una dinámica de acumulación y ocultamiento, característica de la desinformación (Alonso-González, 2019). En contraste, las páginas periodísticas que abordan la tragedia de La Mano de Dios presentan al Estado como un ente activo, dispuesto a atender eventualidades que, como un incendio, obedecen a irresponsabilidades, olvidos o errores no identificados, o a eventos naturales.

Asimismo, la transformación semántica de *desplazado* a *damnificado*, producto de la desinformación con un encuadre intencionado, otorga al problema del desarraigo forzoso un nuevo giro en términos de temporalidad. El desplazado asume un nuevo papel, el de damnificado, que podrá ser resarcido una vez que se encuentren mejores condiciones. En última instancia, es más fácil para el Estado enfrentar una situación trágica y coyuntural que una situación de desplazamiento estructural. En la primera, cualquier acción se percibe como un valor agregado; en la segunda, cualquier acción se considera como una solución secundaria o desesperada a un problema no resuelto en su raíz.

En contraste, mientras la institucionalidad mantiene una imagen positiva (apareciendo con sus funcionarios en la mayoría de las notas, cumpliendo el papel de fuentes y protagonistas, y mostrando la autoridad visible), los desplazados terminan siendo tipificados con roles y características negativas (víctimas, peticionarios, esperantes, violentos, peligrosos; aquellos que viven en condiciones precarias, en medio de pobreza, desempleo, procreación

no controlada, falta de educación y oportunidades). Estas tipificaciones minimizan tanto los valores positivos que aún conservan, como la fe, la esperanza y la tenacidad, como los esfuerzos por mostrar la cara positiva de estas desgracias en los titulares y en el desarrollo de la información (Dijk, 2006). Estas valoraciones negativas y la adjetivación especulativa son indicios de estrategias de desinformación (Rodríguez, 2018). Las alusiones positivas hacia la institucionalidad relegan el papel de los grupos armados (causantes directos del desplazamiento) a un plano casi imperceptible y restan valor a la labor de las ONG y de las organizaciones comunitarias (con sus líderes), en comparación con las acciones estatales.

Finalmente, los efectos perlocucionarios del medio de información generan en el lector sensaciones de horror y tristeza que, si bien conducen a sentimientos de compasión y solidaridad, también dejan implícitamente la explicación y atribución de responsabilidades en relación con algunos males que aquejan la cotidianidad de su ciudad, como la inseguridad, el espacio público, la violencia y la imagen. Todo ello perjudica la imagen de los *desplazados-damnificados* y refuerza fenómenos de discriminación, tan visibles en la actualidad (Martín, 2016).

Referencias

- Alonso-González, M. (2019). *Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información*. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 45, 29-52. <http://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i45.03>
- Astorga, L. (2020). Manipulación cognitiva en el siglo XXI. *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 16, 15-44. <https://bit.ly/320301e>
- Bolinches, R. y Alonso, N. (2020). La prensa española en la era de la posverdad: el compromiso de la verificación de datos para combatir las *Fake News*. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 31, 304-327. <https://bit.ly/3qxQNBI>
- Campos-Domínguez, E., Penteado, C. y Cervi, E. (2021). Polarización en *Twitter*. El caso de Brasil a través de cinco conflictos políticos. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 26, 127-147. <https://doi.org/10.6035/clr.5837>
- Castañeda-Pérez, Y. y Hernández-Ramírez, A. (2021). Ciudad informal, territorialidades de producción social del espacio urbano en asentamientos humanos (Armenia-Quindío, Colombia). *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 53(207), 141-152. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.207.08>
- Céspedes-Pessini, J. y Campos-Medina, L. (2021). Gubernamentalidad en la reconstrucción post-desastres. El caso del incendio de Valparaíso en 2014. *Economía, Sociedad y Territorio*, 21(66), 383-411. <https://doi.org/10.22136/est20211632>
- Corporación Región (Colombia), Escuela de Trabajo Social y Estudios de la Familia de la Universidad de la Colombia Británica (Canadá), FLACSO (Ecuador). (2004). *La migración forzada de colombianos: una investigación comparativa sobre miedo, memoria histórica y representaciones sociales en Colombia, Ecuador y Canadá*. Autores. <https://bit.ly/3mj67Kb>
- Cravino, M. (2018). *La ciudad (re)negada. Aproximaciones al estudio de asentamientos populares en nueve ciudades argentinas*. Ediciones UNGS. <https://doi.org/10.30972/crn.26263832>
- Delgadillo, V. (2016). Ciudades iletradas: orden urbano y asentamientos populares irregulares en la ciudad de México. *Territorios*, 35, 81-99. <https://doi.org/10.12804/territ35.2016.04>
- Dijk, T. van. (2006). Discurso y manipulación: discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos*, 39(60), 49-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>
- Echevarría, A. (2015). Asentamientos en el Sur del Gran Buenos Aires como experiencia fundacional. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 5(10). <https://bit.ly/32u8E4j>
- Evangelista, J. (2020). La desinformación: una aproximación al estado de la cuestión. *Revista General de Marina*, 278, 511-522. <https://bit.ly/3qCTj9m>
- Gómez-Restrepo, C., Tamayo-Martínez, N., Buitrago, G., Guarnizo-Herreño, C., Garzón-Orjuela, N., Eslava-Schmalbach, J. y Rincón, C. (2016). Violencia por conflicto armado y prevalencias de trastornos del afecto, ansiedad y problemas mentales en la población adulta colombiana. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45, 147-153. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.11.001>
- Gutiérrez, N., Medina, L., Lackington, T. y Kovalskys, D. (2020). De protagonistas a denegados: el doble trauma en un caso de relocalización post-incendio en Valparaíso, Chile. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 24. <https://doi.org/10.1344/sn2020.24.22465>
- Kulma, D. (2019). La sostenibilidad de la reconstrucción 2014-2019 tras el Gran incendio en Valparaíso: una mirada desde la habitabilidad, resiliencia y preparación en la gestión de desastres. *Colección Proyecto de Estudio Independiente (ISP) Collection 3243*. <https://bit.ly/3pzEq5>

- Llorca-Abad, G., López-García, G. y Cano-Orón, L. (2021). Spanish Politicians Dealing with Fake News in the April 2019 General Election. *Politics of Disinformation*, 91. <https://bit.ly/349wl2b>
- Lombard, M. (2015). Lugarización y la construcción de asentamientos informales en México. *Revista Invi*, 30(83), 117-146. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582015000100004>
- López-García, G., Palau-Sampio, D., Palomo, B., Campos-Domínguez, E. y Masip, P. (Eds.). (2021). *Política de desinformación*. Wiley Blackwell. <https://bit.ly/3FKeMnd>
- Magallón, R. (2020). La nueva infonormalidad: no pienses en *fake news*, piensa en desinformación. *Cuadernos de Periodistas*, 40. <https://bit.ly/3mKDKFj>
- Malebrán, N. (2016). *La valoración a la propiedad privada en la reconstrucción del espacio siniestrado por el incendio del 2014 en Valparaíso* [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile]. Biblioteca digital UAcademia. <https://bit.ly/3JsXH3u>
- Martín, N. (2016). ¿La globalización de la indiferencia? algunas reflexiones sobre los desplazados, los migrantes y los refugiados en la Unión Europea. *Revista do Direito*, 3(50), 139-174. <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i50.8406>
- Martínez, N., Rodríguez, C., Santacruz, C. de., Bautista, N., Collazos, J. y Gómez-Restrepo, C. (2016). Problemas mentales, trastornos del afecto y de ansiedad en la población desplazada por la violencia en Colombia, resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45, 113-118. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.004>
- Masip, P., Suau, J. y Ruiz-Caballero, C. (2020). Percepciones sobre medios de comunicación y desinformación: ideología y polarización en el sistema mediático español. *Profesional de la información*, 29(5), e290527. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.27>
- Mayoral, J., Parratt, S. y Morata, M. (2019). Desinformación, manipulación y credibilidad periodísticas: una perspectiva histórica. *Historia y Comunicación Social*, 24(2), 395-409. <https://doi.org/10.5209/hics.66267>
- Mazzoleni, G. (2003). The Media and the Growth of Neo-Populism in Contemporary Democracies. En G. Mazzoleni, J. Stewart y B. Horsfield (eds.), *The Media and Neo-Populism* (pp. 1-20). Praeger. <https://bit.ly/3ECFUDq>
- Medina, L., Pereda, V. y Piñero, A. (2021). Experiencias de relegación urbana post-desastre. El caso de los damnificados del gran incendio de Valparaíso 2014. *Cuhsa*, 31(2), 126-150. <https://doi.org/10.7770/cuhsa-v31n2-art2248>
- Morales, G. (2010). *Análisis del impacto del fuego en composición específica, estructura y función del pinar canario a lo largo de una cronosecuencia de incendios en la isla de La Palma (Canarias)* [Tesis de doctorado, Universidad de La Laguna, Tenerife, España]. <https://bit.ly/3mHgJcl>
- Olmo, J. (2019). Desinformación: concepto y perspectivas. *Real Instituto Elcano*. <https://bit.ly/3mib0TV>
- Pablos, J. de. (2008). El 'frenesí comunicativo' como desinformación. *Comunicar*, 16(31), 173-179. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-022>
- Pedraza, F. (2011). Los discursos periodísticos sobre los nuevos incendios urbanos como nuevas formas de control social, relegitimación institucional y producción de nuevos ciudadanos: el caso del incendio de la isla de La Palma (Canarias) de julio-agosto 2009. En M. Concha, A. Ardévol y S. Toledano (coords.), *La comunicación pública, secuestrada por el mercado* (pp. 53-54). Sociedad Latina de Comunicación Social. <https://bit.ly/3qxWG1h>
- Prado, M., Correa, P., López, M. y Carpetá, M. (2017). Territorialidades en transición: pobladores desplazados por la violencia del conflicto armado colombiano y la resignificación de su territorio. *Psicología USP*, 28, 165-178. <https://doi.org/10.1590/0103-65642017A001>
- Rodríguez, N. y Jiménez, A. (2021). Percepción de los periodistas sobre la desinformación y las rutinas profesionales en la era digital. *Revista General de Información y Documentación*, 31(2), 601-619. <https://dx.doi.org/10.5209/rgid.79460>
- Rodríguez, R. (2018). Fundamentos del concepto de desinformación como práctica manipuladora en la comunicación política y las relaciones internacionales. *Historia y Comunicación Social*, 23(1), 231-244. <https://doi.org/10.5209/HICS.59843>
- Rodríguez-Fernández, L. (2019). Desinformación: retos profesionales para el sector de la comunicación. *El Profesional de la Información*, 28(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.06>
- Rodríguez-Fernández, L. (2020). Junk News y "medios de desinformación" en la campaña electoral del 10-N. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(2), 71-83. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.2.19>
- Rubio, V. (2019). Personas mayores en situaciones de desastre: un análisis desde su experiencia en el incendio de Valparaíso de 2014. *Sophia Austral*, 24, 119-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052019000200119>
- Santiago-Guervós, F. (2020). La orientación ideológica en los medios de comunicación social y la eficacia persuasiva de la desinformación. *Discurso & Sociedad*, 14(1), 107-141. <https://bit.ly/3z8f7xs>
- Sepúlveda, C. y Cogollo, S. (2018). Tipo de apego en niños y niñas desplazados por el conflicto armado colombiano. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 26, 69-87. <https://doi.org/10.25057/25005731.1070>

- Tagle, F. (2017). Framing y desastres naturales: encuadre a la prensa escrita chilena. *Perspectivas de la Comunicación*, 10(1), 137-156. <https://bit.ly/3qBCZWL>
- Villacrés, C. (2014). Apropiación del espacio en la informalidad: asentamientos informales en Guayaquil. *Territorios en Formación*, 7, 103-118. <https://bit.ly/32KCHo7>
- Yassen, A. (2020). Las figuras retóricas en el lenguaje de prensa: información, desinformación y manipulación. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), 19-31. <http://dx.doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.19-31>
- Zuluaga, L. y Vargas, A. (2020). La (in) justicia espacial y la producción social de los asentamientos informales en Colombia. *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, 29(1), 118-132. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v29n1.73099>



El género discursivo oral desde una perspectiva sociocultural y dialógica del lenguaje¹

Marleny Hernández-Rincón²  

Resumen

Se parte del supuesto según el cual los géneros discursivos orales constituyen formas específicas de expresión verbal asociadas a habilidades comunicativas particulares, cuya complejidad en las prácticas de interacción oral merece una atención más detallada. Con el propósito de comprender mejor este fenómeno y establecer relaciones teóricas específicas, se propone como enfoque metodológico la creación de un observatorio del género discursivo desde cuatro ópticas (sociocomunicativa, interaccionista sociodiscursiva, acción social y polifonía de voces). Este enfoque facilitó plantear un constructo del género discursivo oral desde una perspectiva interdisciplinar dialógica, basado en la naturaleza sociocultural del lenguaje que aborda de manera integral su carácter dinámico y multimodal, así como su influencia en las interacciones sociales y culturales.

Palabras clave: género discursivo; lenguaje; expresión oral; diálogo

Oral Discourse Genre from a Sociocultural and Dialogic Perspective of Language

Abstract

We start from the assumption that oral discursive genres constitute specific forms of verbal expression associated with particular communicative skills, whose complexity in oral interaction practices deserves more detailed attention. To better understand this phenomenon and establish specific theoretical relationships, we propose as a methodological approach the creation of an observatory of discourse genre from four perspectives (sociocommunicative, socio-discursive interactionist, social action and polyphony of voices). This approach facilitated the development of a construct of oral discourse genre from an interdisciplinary dialogic perspective, based on the sociocultural nature of language that comprehensively addresses its dynamic and multimodal character, as well as its influence on social and cultural interactions.

Keywords: discursive genre; language; oral expression; dialogue

¹ Este artículo de reflexión se deriva de la investigación doctoral titulada “Didáctica del género discursivo oral en la educación inicial. Comprensiones en comunidades mixtas de profesores desde la enseñanza remota de emergencia”.

² Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Docente e investigadora, Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia. Docente de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo de investigación Educación y Sociedad (Unisalle). marhernandez25@unisalle.edu.co

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Hernández-Rincón, M. (2025). El género discursivo oral desde una perspectiva sociocultural y dialógica del lenguaje, *Folios*, (61), 19-32. <https://doi.org/10.17227/folios.61-19639>

Artículo recibido

11 • 06 • 2023

Artículo aprobado

03 • 08 • 2024

Artículo publicado

01 • 01 • 2025



O gênero discursivo oral a partir de uma perspectiva sociocultural e dialógica da linguagem

Resumo

Partimos do pressuposto de que os gêneros discursivos orais constituem formas específicas de expressão verbal associadas a habilidades comunicativas particulares, cuja complexidade nas práticas de interação oral merece uma atenção mais detalhada. Com o propósito de compreender melhor este fenômeno e estabelecer relações teóricas específicas, propõe-se como abordagem metodológica a criação de um observatório do gênero discursivo a partir de quatro perspectivas (sociocomunicativa, interacionista sociodiscursiva, ação social e polifonia de vozes). Esta abordagem facilitou o desenvolvimento de um constructo do gênero discursivo oral a partir de uma perspectiva dialógica interdisciplinar, baseada na natureza sociocultural da linguagem, que aborda de maneira integral seu caráter dinâmico e multimodal, assim como a sua influência nas interações sociais e culturais.

Palavras-clave: gênero discursivo; linguagem; expressão oral; diálogo

Introducción

En el marco del desarrollo de la investigación doctoral titulada “Didáctica del género discursivo oral en la Educación Inicial. Comprensiones en comunidades mixtas de profesores desde la enseñanza remota de emergencia”, adscrita al subsistema de investigación, Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia), el presente artículo de reflexión propone comprender la noción de *género discursivo oral*, acudiendo a la naturaleza sociocultural y dialógica del lenguaje. Para ello, se establecen relaciones teóricas que funcionan como ópticas de un observatorio con el fin de lograr comprensiones y situar un constructo de la noción del género discursivo oral desde una mirada interdisciplinar dialógica que permite cruzamientos entre la vida escolar y social, cotidiana y formal, familiar y profesional.

Para acercarnos a la construcción de un lugar de enunciación del género discursivo oral, es necesario identificar las contribuciones de distintos campos disciplinares. De manera particular, en las últimas décadas se ha estudiado el género como un tipo de texto o registro (Biber y Finegan, 1988; Eggins y Martin, 2003). Otra perspectiva radica en reconocerlos como una actividad social situada (Martin y Rose, 2007; Parodi, 2008) y los acercamientos de los géneros discursivos como objetos de enseñanza y aprendizaje desde una intencionalidad didáctica (Bronckart, 2007; Zayas, 2012; Cárdenas, 2017).

A esta discusión adicionamos las contribuciones de teóricos de los géneros discursivos como Navarro (2014), Bazerman (2012) y Bajtín (1982), cuyas perspectivas apuntan a deslocalizar y trascender la noción convencional de género discursivo. Estos enfoques buscan alejarse de concepciones simplistas que solo abordan los géneros como instrumentos para superar dificultades comunicativas y que, según estos autores, están vinculadas a un formalismo reduccionista que limita nuestra comprensión de cada género, tanto oral como escrito.

En consecuencia, a menudo se subestima la importancia de reconocer los géneros como prácticas sociales situadas y reflexivas, fundamentales en los procesos de interacción oral, subjetivación e identidad. Estas prácticas se manifiestan en los cuerpos, la estética y los fenómenos del lenguaje, así como en los modos de posicionarse con una voz propia en medio de las convulsas e inciertas etapas que atraviesa la humanidad.

En otras palabras, no podemos comprender completamente los procesos sociales y culturales si no analizamos el sistema discursivo que les otorga significado. Por lo tanto, reflexionar sobre estos elementos, inevitablemente conduce a reconocer la necesidad de contribuir a la construcción de un lugar de enunciación del género discursivo oral desde una perspectiva sociocultural y dialógica del lenguaje.

En este contexto, el presente artículo aboga por una exploración del género discursivo oral que considere las complejas relaciones que emergen en los procesos de interacción oral entre el individuo, la sociedad y los demás. Esta perspectiva nos permite comprender cómo el lenguaje influye en la toma de decisiones, elecciones, argumentos y puntos de vista, lo que nos lleva a una mayor conciencia de su uso en el ámbito social.

Con este propósito, se establecen relaciones teóricas y se propone la creación de un observatorio del género discursivo oral como un enfoque metodológico para reconocer sus particularidades desde cuatro ópticas: la socio-comunicativa, la interaccionista sociolingüística, la acción social y la polifonía de voces. Estas ópticas proporcionan los elementos necesarios para definir una perspectiva interdisciplinaria que permita situar el género discursivo oral en el contexto de la interacción dialógica.

La naturaleza dialógica del lenguaje y su influencia en la construcción de significado

La indagación sobre la naturaleza sociocultural y dialógica del lenguaje, tal como lo señala Cárdenas (2004), busca trascender su mera funcionalidad comunicativa e instrumental para revelar su carácter semio-discursivo, creador y expresivo. En este sentido, el lenguaje adquiere una complejidad que va más allá de su utilidad como medio de transmisión de mensajes, permitiendo una configuración plural de significados que se entrelazan con la acción e interacción humanas y que subyacen a una carga ideológica y social significativa.

En consecuencia, el lenguaje representa una fuerza cognitiva, actitudinal y procedimental en el intercambio de roles y en el manejo de tareas comunicativas, necesarias para la construcción de significado a partir de la formación del individuo en el contexto cultural. Bajtín (1977) enfatiza en la dimensión dialógica del lenguaje, destacando su carácter autorreflexivo y proyectivo, que trasciende la subjetividad anclada en el *yo* para considerar la interacción del sujeto con el mundo y los eventos desde una perspectiva dialógica.

Los postulados de Bajtín (1982) permiten concebir el lenguaje desde la inquietud que surge de los procesos de interacción, que van más allá del encuentro de dos personas y que implican una concepción del sujeto como hablante (autor) y oyente (receptor), con funciones específicas en las situaciones comunicativas que marcan una organización social y establecen orientaciones extraterritoriales que reconocen las implicaciones de la interacción dialógica.

En este contexto, Cárdenas (2004) y Bajtín (1982) consideran que la interacción dialógica no se limita a lo verbal, sino que se manifiesta en la performatividad del sujeto, en función de las relaciones que el *Yo* establece con el *Otro*. Bajtín (2000) caracteriza a ese *otro* como la primera realidad dada con la que el sujeto se encuentra en el mundo y enfatiza la percepción de este último como una óptica triple generada por los actos llevados a cabo en presencia del otro: “yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí” (p. 18). Asimismo, el profesor Cárdenas (2000) interpreta a ese *otro* como la opinión contradictoria que impregna sentidos ajenos, que va convergiendo en puntos de vista y configurando nuevos territorios de disputa. Por lo tanto, el *otro* sirve como anclaje para la producción de nuevos significados debido a su dinamismo, cuestionamiento y proyección.

La consideración de la presencia de los *otros* y sus voces implica que la comunicación esté impregnada de intenciones y experiencias que los individuos deberían asimilar en la medida en que forman parte de las situaciones concretas de interacción. Desde este punto de vista epistemológico, se facilita la comprensión del lenguaje como un sistema social cuya unidad de análisis es el discurso, entendido como una actividad comunicativa que posee un estilo (géneros discursivos). Por lo tanto, es necesario examinar detalladamente la naturaleza de las prácticas discursivas y la constitución del sujeto social en este contexto. En otras palabras, el género discursivo emerge en este marco de interacción dialógica, social y cultural, y la génesis de estas características se encuentra en las relaciones que se establecen dentro de las prácticas de tipo dialogal y de carácter ideológico.

En este sentido, los aportes de **Bajtín (1982)** resultan fundamentales para comprender que las características de los géneros discursivos se originan en la interacción discursiva de los sujetos. Es decir, se manifiestan a través de la réplica discursiva, ya que reflejan la naturaleza del sujeto frente al tema de la comunicación o el interlocutor, así como las condiciones o exigencias de las esferas de comunicación en las que interactúa (**Calderón, 2003**). En consecuencia, estos géneros representan prácticas sociales, cuyas construcciones son colectivas y hacen referencia a diferentes voces de enunciadores que contribuyen a cierta práctica discursiva que vincula la fuerza social de los sujetos (**Martínez, 2007**).

Tras considerar lo dicho hasta aquí, es posible asociar los esfuerzos de la propuesta bajtiniana (**Bajtín, 1982; Bajtín y Voloshinov, 1992**) para abordar el fenómeno del lenguaje desde una mirada dialógica. Este enfoque ofrece una nueva unidad de análisis para abordar las prácticas sociales: el lenguaje entrelaza lo nuevo y lo viejo en un diálogo constante que recrea cada uso novedoso a partir de usos anteriores. Esta dimensión dialógica constituye la base del carácter sociocultural del lenguaje y permite al ser humano constituirse como sujeto discursivo en diversos contextos (familiar, académico o profesional).

La importancia de esta dimensión dialógica radica en la disposición ante los distintos acontecimientos de enunciación, donde las voces, los cuerpos, los silencios y la actitud de escucha de los interlocutores encarnan polifonías plurales y predisposiciones estéticas y ético-políticas. Esta dimensión dialógica no solo se manifiesta en la oralidad, la lectura y la escritura, sino que también requiere un proceso de formación en estas. Por consiguiente, la inclusividad y accesibilidad de la dimensión dialógica se convierten en atributos esenciales de la enseñanza, que se esfuerza por construir y habilitar herramientas de mediación y apoyo para potenciar las capacidades y reducir las barreras de los entornos socioeducativos como las lingüísticas, comunicativas, epistémicas y estéticas.

Además, la dimensión dialógica del lenguaje se intensifica en periodos de crisis y transformación social debido a la complejidad inherente de la transformación en la modernidad occidental. Esta complejidad se manifiesta en la agudización de los problemas sociales y la búsqueda de soluciones desde alternativas de regulación del orden social y posibilidades de emancipación social. Ante esta doble crisis de regulación y emancipación, surge el interrogante sobre el tipo de educación y las formas de mediación que deben ofrecerse en momentos críticos, así como la necesidad de definir horizontes hacia la construcción de alternativas dignificantes y reafirmantes de la vida. En consecuencia, se requiere una visión global, social y cultural sobre la acción humana para abordar estos desafíos de forma efectiva.

El advenimiento de la pandemia fue un acontecimiento global crítico y nos llevó a una encrucijada temporal en la que nos vimos inmersos en escenarios impredecibles, marcados por la búsqueda de diversas y creativas formas de comunicación y copresencialidad (**Gutiérrez-Ríos y Hernández-Rincón, 2023**). Este proceso se desplegó en una dualidad de acciones: la acción dialogal, que permite la lógica de los intercambios y marcadores discursivos, y la acción dialógica, que abarca la capacidad relacional de significar y mantenernos abiertos a la práctica comunicativa. En otras palabras, estas acciones fomentan una actitud de mutuo reconocimiento.

En este constante devenir de discusión y búsqueda de un marco dialógico de comunicación, se genera una intrínseca tensión entre la dimensión ética del lenguaje y su expresión oral. Esto conduce a la configuración de nuevas situaciones comunicativas en las que se reconoce a los sujetos en el terreno común de la discusión y la objetivación de las palabras. Todo lo anterior demanda una actitud crítica basada en criterios de responsabilidad y la capacidad de cuestionar todos los aspectos relacionados con la acción, el saber, el conocimiento y el pensamiento.

Por consiguiente, la dimensión ética del lenguaje implica un compromiso de la palabra, materializado en la dimensión valorativa de la manifestación oral. Los sujetos se constituyen a través del lenguaje, que se convierte en un medio de control simbólico e incluso en una forma de ejercer la violencia simbólica. Esta estrecha conexión entre lo ético, el lenguaje y el poder permite una convergencia de “factores cognitivos, éticos y estéticos” (**Cárdenas y Ardila, 2009, p. 42**). Lo cognitivo no solo incluye la ciencia y el conocimiento, sino también la producción de otros

sistemas culturales que promueven diferentes formas de razonamiento y comprensión. Lo estético se refiere al cultivo de las artes y las posibilidades de creación y expresión. Por su parte, lo ético se relaciona con el fomento de valores en situaciones de interacción social (responsabilidad, solidaridad, participación, entre otros).

En esta misma línea, una dimensión dialógica del lenguaje oral se distingue por su reflexividad sobre los discursos en contextos situados, donde se reconoce la presencia del otro y se le otorga espacio para expresarse; sin embargo, más allá de esto, constituye un escenario de interacción social que engendra una variedad de géneros discursivos.

El comprender una mirada dialógica del lenguaje nos permite concebir la coexistencia simultánea de varios espacios discursivos de sentido, que ameritan detallar aspectos específicos de los géneros discursivos orales.

Un observatorio de la noción del género discursivo oral

La naturaleza sociocultural y dialógica del lenguaje se manifiesta de manera palpable en el ámbito de la oralidad, que se organiza en modalidades o géneros discursivos orales. Estos géneros se presentan en todas las esferas de la actividad humana, ya sea en interacciones espontáneas e informales o en interacciones reflexivas o formales. Por ello, es importante considerar el carácter deliberado de los distintos géneros orales, tales como la conversación, el debate, la exposición oral, la tertulia, el relato oral, la entrevista, entre otros, así como su adecuación al contexto de uso y la manera en que los participantes se relacionan entre sí. Además, es crucial dominar los recursos lingüístico-discursivos para favorecer la construcción de conocimiento en estos contextos.

Esta comprensión implica una toma de conciencia acerca del carácter plurigestionado de los géneros discursivos orales, los cuales están estrechamente vinculados con la construcción de las relaciones sociales y la formación ciudadana. Podemos visualizar estas relaciones al adoptar la analogía planteada por la profesora argentina **Paula Navarro (2013)**, quien diseñó un observatorio teórico y metodológico de los géneros discursivos. El observatorio se convierte en el escenario que nos permite identificar las particularidades del género discursivo oral, así como comprender su papel fundamental en la configuración de la comunicación humana y la interacción social.

Para comenzar, es fundamental destacar los aportes de **Bajtín (1982)** en este ámbito. El autor sostiene que la actividad humana está intrínsecamente vinculada a distintas esferas de comunicación, todas relacionadas con el uso tanto del lenguaje oral como escrito. En sus palabras,

la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencian y crecen a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. (p. 248)

En este sentido, **Bajtín (1982)** atribuye al género un carácter dialógico al referirse a las réplicas o hechos que se construyen en el ámbito de la cotidianidad y la formalidad, dado el constante vínculo del lenguaje con la vida. Asimismo, **Bazerman (2012)** relaciona la noción de género con el proceso que se despliega al invocar cualquier procedimiento interpretativo, ya que en ellos reside un hecho social que implica un movimiento hacia el otro y reconoce la alteridad de la propia experiencia, la cual se enriquece al entrar en contacto con nuevas significaciones.

Estos fundamentos permiten delinear la noción de género discursivo oral como una práctica intrínseca a una esfera social específica, al tratarse de un fenómeno real que se manifiesta en la interacción dialógica y la actividad social de las personas. Para abordar esta noción de manera integral, es crucial desglosar los elementos constitutivos del género discursivo a través de la exploración de su tradición teórica.

Uno de los enfoques que contribuye a esta comprensión es el de **Shiro et al. (2012)**, quienes reconocen los géneros discursivos desde múltiples perspectivas teóricas y analíticas, abordando las perspectivas sociocomunicativa, sistémico-funcional, interaccionista y sociológica. Por otro lado, **Bazerman (2012)** realiza un estudio sobre los géneros desde la textualidad, su tipificación y su influencia en la actividad social y retórica, ofreciendo

una perspectiva sobre las formas sociales que estos géneros ayudan a establecer al mediar en la actividad social, tanto individual como comunitaria.

Al establecer algunas relaciones entre estos dos estudios sobre los géneros discursivos en el ámbito teórico y epistemológico, se pueden identificar consensos y divergencias respecto a la concepción de género y sus aspectos lingüísticos, discursivos y sociales, lo cual contribuye a la búsqueda de nuevas comprensiones sobre el género discursivo oral.

En nuestro caso, la comprensión de estas relaciones se deriva en buena medida de los planteamientos de **Shiro et al. (2012)**, quienes advierten que los conocimientos “sobre los géneros son esenciales para optimizar los procesos de enseñanza de la lengua materna, de lenguas segundas y extranjeras” (p. 7), y de **Bazerman (2012)**, cuando especifica que el género contribuye a legitimar actividades sociales y modos de pensamiento, los cuales pueden ser modificados según sea necesario.

De este modo, se considera que el género posibilita relaciones triádicas entre el yo, el otro y el mundo, al evidenciar las cadencias y desigualdades que emergen como un campo de conexiones entre el conocimiento y la acción, y validar los procedimientos discursivos como ópticas para comprender su significado.

Al respecto, los postulados de **Martínez (2015)** permiten establecer estas ópticas del observatorio como conexiones donde se establecen “relaciones de simetría y asimetría entre las voces responsables y co-responsables del enunciado y el tema privilegiado, y, por otro lado, entre los procedimientos discursivos de control y distanciamiento o lejanía entre los sujetos” (p. 141). Es fundamental considerar cómo estas relaciones se recrean en las prácticas sociales, donde se establecen encadenamientos de fuerza entre los sujetos, constituyéndose en un enfoque metodológico para localizar y caracterizar el género discursivo oral.

Por tanto, la riqueza de estas relaciones permite comprensiones teóricas y epistemológicas sobre el género discursivo oral. En este caso, se apuesta por establecer un observatorio de la noción del género discursivo oral desde cuatro ópticas específicas: 1) sociocomunicativa, 2) interaccionista sociodiscursiva, 3) acción social y 4) polifonía de voces.

El género desde una óptica sociocomunicativa

La óptica sociocomunicativa del género discursivo oral se sitúa en el marco de las relaciones sociales, considerando tanto el espacio, marcado por las diferencias culturales, como el tiempo, influenciado por cambios históricos. En este contexto, el género se examina desde el ámbito de las prácticas sociales entendidas como experiencias comunicativas determinadas por los actores que participan en ellas. Así, el género responde a modos enunciativos que pueden ser descriptivos, narrativos o argumentativos, y también se vincula con los roles y lugares que definen la identidad de la situación y determinan ciertos temas.

Esta óptica permite reconocer el género cuando se manifiesta en “esferas de intercambio”, según lo describe **Martínez (2015)**, asociadas a las prácticas sociales y los usos del lenguaje. Por lo tanto, es factible estudiarlo desde su evolución sociohistórica, ya que, como señala Martínez, “no inventamos géneros cada vez que hablamos” (p. 141), sino que estos existen en una comunidad y se instituyen al producir enunciados en una práctica social determinada.

Por consiguiente, es esencial abordar la noción de género no solo como un acto cognitivo, sino también como registros o tipos de texto que se construyen con criterios institucionales, funcionales y enunciativos. Estos géneros se agrupan en actividades de lenguaje en las cuales se asumen papeles lingüísticos y se interactúa para ejercer o ceder el control en el intercambio oral.

Lantolf et al. (2014) postulan que, al asumir funciones específicas en las situaciones comunicativas, los sujetos utilizan el género discursivo para expresarse de una forma propia. Este hecho los lleva a adoptar una actitud crítica sobre su uso y propósito, y a relacionarse con la esfera de actividad social (**Bajtín, 1977; 1982; 2000**).

Desde esta perspectiva, los usuarios del lenguaje desarrollan una actitud crítica al analizar criterios propios que les permiten adquirir conciencia lingüística para elegir y adaptar los recursos verbales disponibles. Se destaca la importancia de considerar en esta óptica comunicativa el género como parte de una práctica social y no limitarse a una práctica lingüística, reconociendo la comunicación como una actividad social. En otras palabras, es un juego de “indexación social” que Charaudeau (2012) define como situaciones de comunicación donde el lenguaje es un “fenómeno psicosocial resultante de los intercambios que se instauran en el interior de un grupo social” (p. 30).

Esta óptica sociocomunicativa del género establece relaciones tanto para el individuo como para la colectividad, constituyendo modos discursivos que describen lugares, objetos y personas, y posibilitan indexaciones sociales. Aunque estas indexaciones pueden no seguir principios de clasificación textual, permiten una variedad de combinaciones. En conclusión, esta óptica otorga al género una situación y un propósito que contribuyen a construir una identidad como hablante y oyente y a formalizar su conocimiento.

El género discursivo desde una óptica del interaccionismo sociodiscursivo

La perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo (ISD), arraigada en tradiciones francófonas lideradas por investigadores de la Universidad de Ginebra bajo la dirección de Bronckart (2005), ha tenido un impacto significativo en América Latina, especialmente en países como Argentina, Brasil y Colombia. Dentro de los aportes del ISD, se destacan los trabajos que exploran las “prácticas de lenguaje situadas”, donde se analizan los procesos de socialización e individualización. Esta corriente reconoce que la actividad práctica es central en cualquier estudio del comportamiento humano, especialmente en educación y formación (Miranda, 2012).

Bronckart (2007), en consonancia con Bajtín (1982), sostiene que los géneros discursivos sirven como marcos referenciales para la comunicación, ya que estructuran la textualidad y representan las indexaciones sociales. Sin embargo, Bronckart prefiere utilizar el término *géneros textuales* en lugar de *géneros discursivos*, aunque sigue los planteamientos de Bajtín al considerar que estos géneros son marcos referenciales que contextualizan las situaciones comunicativas y el uso social del lenguaje.

Según Bronckart (2005), las tipologías textuales del género representan opciones lingüísticas relativamente estables (conversación, entrevista, debate, conferencia, charla o discurso, entre otros) que funcionan como subsistemas semióticos de cohesión nominal y coherencia verbal. Estas tipologías emergen de las relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la acción humana, y se desarrollan en el marco de las formaciones sociales en las que los individuos se insertan (Navarro, 2016).

Desde esta perspectiva, el género se entiende como una actividad articulada del lenguaje que se realiza a través de textos y que implica la acción humana. Sin embargo, la clasificación textual propuesta por el ISD, aunque útil para la enseñanza del lenguaje, puede resultar limitada al no tener en cuenta las habilidades necesarias para la interacción oral.

Este enfoque del género como tipología textual ha enriquecido la enseñanza del lenguaje, pero es importante reconocer que el dominio de estos géneros no garantiza el desarrollo de la conciencia crítica en los individuos que los utilizan. Por ello, es necesario adoptar enfoques deconstructivos que consideren el contexto cultural y social en el que se desarrollan las interacciones comunicativas.

La definición de género centrada en la tipología textual ha enriquecido significativamente la enseñanza del lenguaje. No obstante, para aprovechar plenamente sus beneficios, es crucial ampliar esta perspectiva mediante un andamiaje didáctico que facilite la deconstrucción del género. Esta deconstrucción implica examinar y cuestionar las estructuras y convenciones tradicionales del género adaptándolas a los contextos educativos actuales. Al integrar esta tipología textual en el análisis de la interacción oral, se pueden reconocer mejor los intereses del contexto y la cultura desde una perspectiva interdisciplinaria. Según Navarro (2021), este enfoque representa

una expansión del campo de batalla en la interpretación del género, lo cual requiere desaprender para aprender y explorar nuevas posibilidades educativas.

En este sentido, la noción de género textual podría servir como punto de partida para explorar nuevas definiciones que consideren tanto los efectos esperados como los efectos reales en las situaciones comunicativas. Esto podría llevar a una concepción de género discursivo oral más interdisciplinaria, centrada en el conocimiento de los sujetos y en las complejas relaciones culturales y sociales que emergen de las interacciones comunicativas en las que participan.

El género discursivo desde la óptica de la acción social

La perspectiva de **Bajtín (1982)** y **Bazerman (2012)** considera los géneros como fenómenos sociales en los que las personas intentan comprenderse mutuamente lo suficiente para coordinar actividades y compartir significados. Desde este punto de vista, los géneros están asociados con tipos específicos de actividad y representan un conjunto de recursos sociales. Además, los géneros emergen gracias a las relaciones que se establecen entre los participantes al producir y recibir discursos, así como en los eventos en los que se inscriben los intercambios verbales (**Carranza, 2012**). De esta manera, esta concepción de género se inscribe en los procesos de innovación que se generan debido a contextos situacionales o históricos particulares.

Esta óptica proporciona al género una definición que no se limita a aspectos puramente gramaticales, sino que también considera las percepciones de los participantes, sus acciones sociales, así como el dinamismo que caracteriza este tipo de encuentros. Desde esta perspectiva, el género se concibe como una guía para comprender cómo participar en las acciones de una comunidad (**Miller, 1994**), ya que ofrece un amplio repertorio de variaciones estilísticas, situacionales, sociales y personales que contribuyen al desarrollo de la conciencia crítica.

En otras palabras, este abordaje enfatiza los estudios retóricos del género al definirlo en función de las acciones sociales que se enmarcan en contextos específicos y de los motivos que las impulsan. Según **Miller (1994)**, los géneros son respuestas retóricas; es decir, funcionan como una red de interpretaciones y motivaciones que reflejan las acciones de los eventos sociales.

Desde esta perspectiva, la noción de género implica una dinámica que origina recurrencias discursivas, facilitando una visión flexible y heterogénea de los roles sociales e interacciones asociadas. En este contexto, se subraya el componente estilístico y organizativo del habla, que se concibe como una acción social. En relación con esto, los aportes de **Bajtín (1982)** y **Bourdieu (1991)** resultan fundamentales. Bajtín sostiene que el género emerge a partir de la práctica, es decir de la interacción social con otros, mientras que Bourdieu argumenta que el género surge de las acciones comunicativas en situaciones específicas.

El verdadero hito en la reflexión sobre la noción del género desde esta óptica radica en su relación con el cambio social y cultural. En este sentido, se destacan los aportes de **Blommaert (2021)**, **Fairclough (2001)** y **Duranti (2003; 2000)**, quienes han proporcionado una visión del género al pensar en él como marcos orientadores de procedimientos, interpretaciones y expectativas. Por consiguiente, la noción de género como una óptica de acción social reconoce que se organiza y agrupa de diferentes maneras, vinculándose a ámbitos comunes donde se comparten objetivos y rasgos discursivos (**Navarro, 2014**) que las personas emplean para llevar a cabo distintas tareas en el mundo y alcanzar comprensiones sociales del conocimiento.

El género discursivo desde la óptica de la polifonía de voces

Desde esta óptica, la noción de género se refiere a unidades complejas cuya naturaleza es equivalente a espacios creados socialmente, donde se utiliza el lenguaje en intercambios verbales dentro de una esfera de actividad social. En este sentido, es crucial identificar quiénes son los participantes, las relaciones que se tejen entre ellos

y la finalidad de la interacción, lo que da lugar a enunciados generados en una situación comunicativa (Bajtín, 1982; Bazerman, 2012).

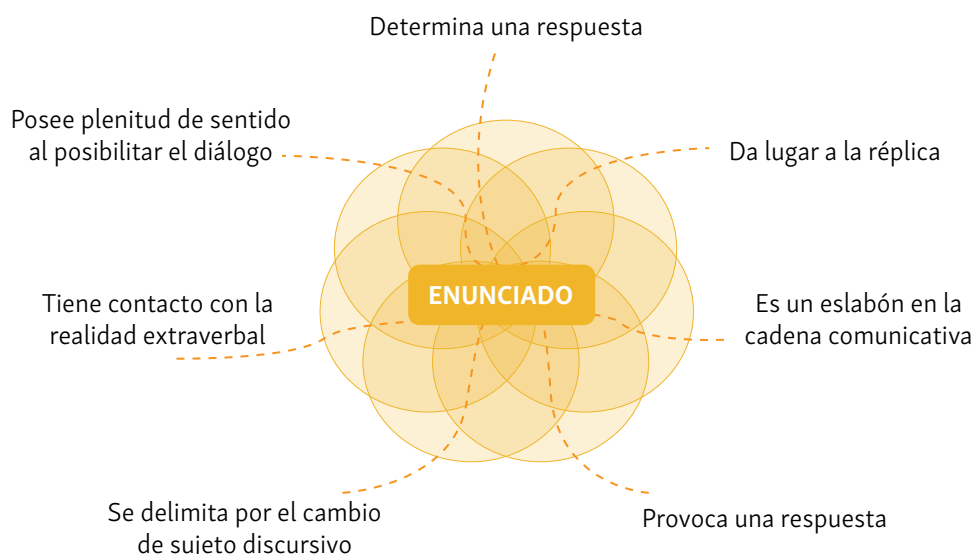
Para Bajtín (1982), las actividades humanas son dinámicas y cambiantes, al igual que los géneros discursivos, que pueden considerarse como hechos o actividades de diálogo, de voces, en un mundo de palabras ajenas. Por tanto, la “omnipresencia de la voz es equiparable a la ubicuidad del otro” (Bubnova, 2006, p. 102), cuyas voces construyen sentido. Bazerman (2012), por su parte, sitúa el género en el tipo de mundo en el que se adentra, identificando “tipos de actividad simbólica, emocional, intelectual, crítica o cualquier otra actividad mental evocada, y para reconocer las reglas de juego” (p. 10) en las cuales se participa con otros y cuyas voces posibilitan reconfiguraciones de la forma de ser y estar de los sujetos en las situaciones comunicativas.

Desde esta mirada, el género constituye un eslabón de una cadena discursiva producto de acciones mediadas por diversas voces, portadoras de sentido y patrones socioculturales, representando la agencialidad que se refiere a la capacidad que tienen los hablantes y oyentes para realizar una acción, cualesquiera que sean las intenciones que la animan en el momento de su ejecución (Ramírez, 2020). Tanto el hablante como el oyente dependen del conocimiento que se teje a partir de las voces de sus interlocutores y de sus argumentos para poder responder, lo que conlleva una forma de acción mediada por los enunciados que reflejan situaciones típicas de comunicación.

Bajtín (1982) desarrolla una comprensión del género como acción mediadora en la comunicación, que produce el reconocimiento de dos o más personas, lo que significa que el lenguaje está poblado de experiencias e intenciones que los individuos realizan al interactuar con estructuras —enunciados— propios y ajenos. Esta idea es respaldada por Bazerman (2012), quien señala la necesidad de trascender el género “más allá del sentido común y lo que todo el mundo sabe” (p. 11), para considerarlo dentro de las formas de interacción o polifonía de voces.

De este modo, se concibe el género como un hecho situado en interacciones cara a cara, donde los enunciados o estructuras reflejan voces que se originan en esa interacción y los sujetos construyen sus ideas gracias a la voluntad discursiva que se plantea en ellos. Según Bajtín (1982), los enunciados adquieren características de contenido, estilo verbal, composición y estructuración (Figura 1). Por ende, “el enunciado como comunicación abarca no sólo lo dicho explícitamente, sino también la esfera del silencio significativo, de lo sobreentendido, de lo no dicho, de lo no decible o lo inefable” (Bubnova, 2006, p. 105).

Figura 1. Rasgos del enunciado



Nota: La figura muestra los rasgos del enunciado que brindan características de estilo y composición al género discursivo.

En este contexto, la polifonía de voces otorga significación al género, influenciado por las expresiones corporales y los gestos que contribuyen a su gestación. Según **Bajtín (1982)**, estas significaciones ayudan a establecer registros altos y bajos del discurso, clasificando los géneros discursivos en dos grandes grupos: los géneros primarios o simples y los géneros secundarios o complejos.

Los géneros primarios o simples hacen referencia a las producciones espontáneas y la interacción coloquial; representan, pues, enunciados de comunicación inmediata. Estos reflejan la actividad de la vida cotidiana, como órdenes, saludos, consejos y recomendaciones, y se caracterizan por una relación interdiscursiva poco elaborada pero altamente emotiva debido a las situaciones inmediatas de producción. Según **Grzincich (2016)**, estos géneros presentan “un lenguaje altamente inferencial, rico en implícitos y pobre en estructuras lingüísticas complejas” (p. 130), y su riqueza radica en la capacidad de reflejar las transformaciones de la vida social.

Por otro lado, los géneros secundarios o complejos representan producciones institucionalizadas derivadas de una elaboración intelectual. Por lo tanto, tienen una naturaleza ideológica y son más racionales en el intercambio verbal, dependiendo de las características y condiciones discursivas de la esfera de comunicación. Ejemplos de estos géneros incluyen entrevistas, tertulias y exposiciones, entre otros.

Bajtín (1982) señala la escasa atención que han recibido los géneros primarios y la importancia de abordarlos, ya que en ellos se puede descubrir la relevancia de la situación, las finalidades, la relación que se teje entre los participantes y los estilos funcionales de este tipo de actividad comunicativa, que definen rituales familiares e íntimos, dando vida al principio básico de la oralidad a través de la interacción que genera roles y sujetos discursivos.

Por lo tanto, los géneros, desde una óptica de polifonía de voces, son la fuente de sentido que representa una riqueza comunicativa visible en *esferas de actividad y situaciones*. Las esferas se consideran ámbitos de la vida y la actividad humana, mientras que las situaciones se definen por el tipo de acción social que se lleva a cabo en cierto ámbito (académico, político, religioso), y ambas evolucionan gracias al encuentro con los otros.

En este sentido, **Bajtín (1982)** propone una teoría en la que existe una doble correlación en las esferas comunicativas. Los géneros abordan las interacciones desde situaciones específicas (contexto) y establecen las relaciones o condiciones socioculturales en las que se producen, gracias al contenido temático (asunto que trata), el estilo (vocabulario y palabras empleadas) y la composición (modos de organización o tipos de producción).

Desde esta perspectiva, los géneros discursivos posibilitan una plurigestión que representa el arte de la conversación, la interacción, el intercambio y la colaboración entre interlocutores, con voces que tienen valoraciones propias y ajenas. En otras palabras, implican relaciones polifónicas que convergen desde distintos enunciados, enmarcando mundos axiológicos que pueden coincidir o no, pero que articulan un horizonte valorativo y contribuyen a configurar ciertas prácticas discursivas. Esto nos invita a considerar su didáctica dialógica como vehículo de enseñanza y medio de aprendizaje.

En conclusión, el género puede reflejar una multidimensionalidad en la producción de significado social, representado en el uso del lenguaje como un diálogo vivo en lugar de simplemente un código. Es decir, que el género “más allá de ser una serie ordenada de palabras, cláusulas y proposiciones, también es una secuencia de actos mutuamente relacionados” (**Gutiérrez-Ríos, 2014, p. 371**), y representa variedades de la lengua que operan en virtud de propósitos comunicativos.

De este modo, el género va más allá de simplemente categorizar textos; es un “fenómeno social, como componente esencial en la construcción compartida de significados” (**Acosta y Rodríguez, 2007, p. 37**). Es decir, que los géneros, desde esta óptica, ofrecen oportunidades para “crear nuevas formas y configuraciones de comunicación” (**Bazerman, 2012, p. 6**), lo que proporciona nuevos canales de participación ciudadana y democrática. Por lo tanto, el género representa las voces arraigadas en actividades individuales y sociales, con el propósito de comprender lo que sucede y transformar arreglos sociales e institucionales.

Según Bazerman (2012), esta transformación social no se logra simplemente cambiando los formatos de conversación, sino a través de la apropiación de voces (discursos). Esto significa que los individuos son conscientes de la forma en que se reproducen y distribuyen los discursos y recurren a formas novedosas de hablar y responder a los momentos históricos y comunicativos.

Así, el observatorio planteado desde las ópticas sociocomunicativa, interaccionista sociodiscursiva, de acción social y polifonía de voces sobre el género discursivo revela particularidades y contratos comunicativos que posibilitan un enfoque interdisciplinario al concebir el género como un instrumento comunicativo dinámico y contextualizado de encuentro entre diferentes voces, perspectivas y discursos. De ahí que ampliar la mirada de los géneros desde una perspectiva dialógica nos permita reconocer la comunicación como un proceso interdisciplinario en el que los sujetos construyen significados.

El género discursivo oral desde una perspectiva interdisciplinar dialógica: construcción, dinamismo y conciencia social

La noción de género discursivo oral, desde una perspectiva interdisciplinar dialógica, se concibe como un constructo dinámico y multimodal empleado en las prácticas sociales. Representa el uso de recursos léxicos, semánticos y pragmáticos ligados a un contexto específico, adquiriendo así una intencionalidad comunicativa que puede variar según el evento social y profesional. Esta característica resalta su potencialidad interdisciplinar.

Desde esta postura interdisciplinar, la noción de género discursivo surge de las relaciones que se establecen entre los sujetos, las interpretaciones que realizan y los nuevos significados que construyen a través de la capacidad creadora, social e histórica. Es decir, la interdisciplinariedad no puede ser teorizada de forma aislada, sino que implica un acto de voluntad e imaginación que parte de una dimensión inclusiva para concebir formas de interacción social y elaborar conocimientos humanos.

Por lo tanto, se propone una noción de género discursivo oral que se refiere a situaciones comunicativas definidas por su carácter particular y colectivo en la actividad humana. Estas situaciones centralizan ciertos tipos de acentos o fuerzas valorativas que generan comprensiones discursivas entre los hablantes inmersos en procesos políticos y culturales. Las expresiones *situaciones comunicativas*, *acentos o fuerzas valorativas* y *comprensiones discursivas* se destacan como núcleos de conexión para establecer comprensiones interdisciplinares del género.

En primer lugar, el género discursivo oral, desde una perspectiva interdisciplinar, se caracteriza por *las situaciones comunicativas*, que incorporan las relaciones entre los interlocutores en un contexto particular. Estas situaciones integran información del uso cotidiano del lenguaje y son portadoras de las habilidades lingüísticas de escuchar y hablar. No se limitan a la capacidad reflexiva del lenguaje como una forma de actuación social, sino que reconocen otras subjetividades y requieren de la colaboración de otros para su origen.

En segundo lugar, la interdisciplinariedad del género se evidencia cuando se concibe desde los *acentos o fuerzas valorativas*, que se plasman en los enunciados e intercambios verbales y estilos propios, gracias al uso centrípeto y centrífugo del lenguaje. Estas fuerzas representan la repetición que asocia ciertas particularidades al género, pero también la creatividad y el cambio al incorporar nuevos elementos que dan sentido a la situación comunicativa. El género, en este sentido, funciona como una constelación de interacción social y cultural, donde las relaciones entre los elementos están conectadas entre sí.

Por último, una consideración importante del género desde esta perspectiva interdisciplinar es la noción de *comprensiones discursivas*, que se refiere a la conciencia del uso de enunciados y a la significación de las voces en la situación comunicativa. Esta conciencia discursiva se basa en una forma dialéctica entre hablante y oyente, cuando aprenden a responder al uso del lenguaje desde una perspectiva social e ideológica. Implica una cooperación

de diferentes voces, lugares de enunciación y contextos. Como lo enuncian Carranza y Molina (2021), esta conciencia discursiva permite acentos valorativos desde la polifonía de voces, las réplicas, los sobreentendidos y las comprensiones; es un momento intensivo que produce aprendizajes.

El excedente de visión proporcionado por las comprensiones discursivas tanto al hablante como al oyente posibilita escenarios de diálogo que se representan como una “viva concreción socio-ideológica, como una opinión contradictoria, que descansa para la conciencia individual sobre las fronteras de lo propio y lo ajeno” (Cárdenas, 2017, p. 75). El género, en este sentido, representa el encuentro de una posición profunda de los sujetos con la vida y la cultura. Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad se manifiesta en el compromiso con el otro, “en el contacto ético: yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí” (p. 76).

Reconocer estas características permite que el género surja de una interacción discursiva que tensiona las significaciones sociales, facultando a los hablantes para usar y reutilizar el lenguaje. Sin embargo, sigue siendo un desafío adquirir una conciencia de su existencia y su uso, ya que los hablantes eligen el género discursivo según el tipo de actividad que desarrollan dentro de la situación comunicativa.

Con esto en mente, el género supone nuevas formas de enunciación por parte de los sujetos y se postula como modos de organización curricular que permiten pensar en su didáctica en el contexto escolar. Este proceso implica reconocer que el lenguaje no puede ser analizado como un conjunto de normas, sino como herramientas de acción social, a través de las cuales las personas construyen relaciones con los demás y con su entorno.

En resumen, la noción de género discursivo oral desde una perspectiva interdisciplinar dialógica constituye un constructo complejo en el que el género representa constelaciones de potencialidades y convenciones discursivas. Este concepto establece parámetros sociales, cognitivos y contextuales que funcionan como un haz de intencionalidades en un contexto determinado, permitiendo la exploración de diversas variables.

Conclusión

Reconocer las potencialidades del género discursivo oral implica vincularlo con realidades situadas susceptibles de transformación, así como comprender su papel esencial en el mejoramiento de la adquisición y la enseñanza de la oralidad en el contexto educativo. Además, abordar estas perspectivas sobre el género contribuirá significativamente a redefinir las dinámicas de poder en las interacciones sociales, donde los participantes negocian significados y construyen identidades en un proceso dialógico que va más allá de las estructuras tradicionales de dominación discursiva. Coincidimos con Carranza (2012) en que estas metas pueden alcanzarse al concebir la actividad, los roles y las prácticas basados en los géneros, facilitando la construcción de identidades y perfiles comunicativos nuevos, y ampliando el espectro del género discursivo oral y su riqueza desde una óptica de interacción social y cultural.

La comprensión profunda del género discursivo oral desde una perspectiva interdisciplinar y dialógica revela la complejidad de las prácticas comunicativas humanas, entrelazadas con estructuras sociales, culturales e históricas en constante transformación. Esta visión nos permite reconocer el género como un constructo dinámico y multimodal. En este sentido, es importante seguir dedicando esfuerzos para abordar su estudio desde enfoques que consideren la fluidez y la diversidad de las prácticas comunicativas, así como su capacidad para reflejar y transformar realidades sociales y culturales.

La exploración de las relaciones entre el género discursivo oral, el cambio social y cultural revela la complejidad de los procesos de construcción de significado y la influencia mutua entre el lenguaje y la sociedad. Por tanto, otorgar un lugar de enunciación propio al género discursivo desde la perspectiva sociocultural contempla “las mediaciones del sujeto para regular su conducta, la forma de relacionarse con otros y el ejercicio de ciudadanía o participación democrática” (Hernández-Rincón, 2022, p. 258). Como podrá intuirse, este









hecho plantea retos para seguir contribuyendo al campo del lenguaje y desafiar las concepciones estáticas y unidimensionales del discurso.

Referencias

- Acosta, J. y Rodríguez, M. (2007). Bakhtin y la educación. *Revista Currículum*, 21, 27-56.
- Bajtín, M. (1977). Epopeya y novela. *Revista Eco*, 193, 37-60.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. Taurus.
- Bajtín, M. y Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Biber, D. y Finegan, E. (1988). Adverbial Stance Types in English. *Discourse Processes*, 11, 1-34. <http://dx.doi.org/10.1080/01638538809544689>
- Blommaert, J. (2021). Sociolinguistic Restratisation in the Online-Offline Nexus: Trump's Viral Errors. En M. Spotti, J. Swanenberg y J. Blommaert (eds.), *Language Policies and the Politics of Language Practices* (pp. 7-24). Springer International.
- Bourdieu, P. (1991). *Estructuras, habitus, prácticas. El sentido práctico*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Bronckart, J. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Université de Genève.
- Bronckart, J. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En D. Riestra (dir.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. pp. 133-155). Miño y Dávila.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), 97-114.
- Calderón, D. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, 8(1), 44-56. <https://doi.org/10.14483/22486798.2477>.
- Cárdenas, A. (2000). Semiología aplicada y pedagogía del lenguaje. *Enunciación*, 4(1), 62-68. <https://doi.org/10.14483/22486798.2532>
- Cárdenas, A. (2004). Lengua, pedagogía y lenguaje. *Folios*, 20, 61-75. <https://doi.org/10.17227/01234870.20folios61.75>
- Cárdenas, A. (2017). Sujeto, ética y formación. En la senda de Bajtín. *Folios*, 45, 73-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios73.85>
- Cárdenas, A. y Ardila, L. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, 29, 37-50. <https://doi.org/10.17227/01234870.29folios37.50>
- Carranza, E. y Molina, R. (2021). La identidad heteroglósica como herramienta verbal-ideológica de análisis del discurso dialógico. *Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 15, 33-80.
- Carranza, I. (2012). *Los géneros en la vida social: la perspectiva fundada en las prácticas sociales*. Iberoamericana.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau, y L. Granato, (eds.), *Los géneros desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19-44). Iberoamericana Vervuert.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. AKAL.
- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U. S. Anthropology; Three Paradigms. *Current anthropology*, 44(3), 323-347. <https://doi.org/10.1086/368118>
- Eggs, S. y Martin, J. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005>
- Fairclough, N. (2001). *Critical Discourse Analysis. How to Analyze Talk in Institutional Settings. A Casebook of Methods*. Continuum.
- Grzinch, C. (2016). La comunicación discursiva en Mijaíl Bajtín. El enunciado y los géneros discursivos. *El Cactus, Revista de Comunicación*, 4, 126-131. <https://fcc.unc.edu.ar/producciones/el-cactus/>
- Gutiérrez-Ríos, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana* [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Doctorado Interinstitucional en Educación. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf
- Gutiérrez-Ríos, M. y Hernández-Rincón, M. (2023). Aportes a la resignificación del concepto de interacción en la educación remota de emergencia. En M. Gutiérrez-Ríos et al. (eds.), *Desafíos del pensamiento crítico en la educación remota de emergencia* (pp. 19-54). Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia/31
- Hernández-Rincón, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Enunciación*, 27(2), 249-264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>

- Lantolf, J., Thorne, S. y Poehner, M. (2014). Sociocultural Theory and Second Language Development. En B. van Patten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 221-240). Routledge.
- Martin, J. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause* (2.a ed.). Bloomsbury.
- Martínez, M. (2015). El *ethos* discursivo: valores, razones y emociones como efectos de discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 15(2), 139-157.
- Martínez, S. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En R. Marafioti (ed.), *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario* (pp. 197-22). Biblos.
- Miller, A. (1994). Genre as Social Action. En A. Freedman y P. Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 23-42). Taylor y Francis.
- Miranda, F. (2012). Los géneros; una perspectiva interaccionista. En P. Shiro y L. Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 69-86). Iberoamericana.
- Navarro, P. (2013). Un hermoso observatorio de la oralidad: los géneros de textos institucionalizados. *El Toldo de Astier*, 4(6), 103-118.
- Navarro, P. (2014). La enseñanza de la oralidad en el nivel secundario en Argentina: el caso del género debate. *Eutomia*, 1(14), 101-119.
- Navarro, P. (2016). La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales. En D. Riestra (ed.), *Contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura: la investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo* (pp. 65-79). Editorial UNRN.
- Navarro, P. (2021). Des-aprender para aprender. La teoría del signo lingüístico en el corpus ampliado de Saussure. *Cuadernos de Humanidades*, 33, 84-98.
- Parodi, G. (Coord.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ramírez, L. (2020). El discurso de la pedagogía crítica. En J. Guerrero (ed.), *Pedagogías críticas en la educación superior "miradas otras"* (pp. 143- 179). Universidad Libre.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Iberoamericana Vervuert.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

El pódcast educativo como estrategia de intervención para el desarrollo de competencias comunicativas

Juan David Hernández-Narváez¹  
Diana Marcela Montoya-Londoño²  
Antonio Partida Gutiérrez de Blume³  
María Alexandra Ulate-Espinoza⁴  

Resumen

Objetivo: establecer el efecto del proceso de producción de un pódcast educativo en el desarrollo de competencias comunicativas, y, de procesos metacognitivos en la habilidad de escritura para una muestra de estudiantes del ciclo de básica secundaria en 2021. Método: se utilizaron como instrumentos de medición algunas de las tareas de Lenguaje, escritura y fluidez verbal semántica y fonológica de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI); además, se aplicó el cuestionario de la Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura (evapromes). Resultados: en las tareas de la ENI se evidenció aumento en la mayoría de las tareas de lenguaje y escritura, así como disminución con los errores en la escritura y en la recuperación escrita. En relación con el desempeño metacognitivo, se evidenció correlación entre los procesos de producción del pódcast educativo y los indicadores de la expresión oral y escrita evaluados. Conclusiones: se estableció que el proceso de producción de pódcast educativo favorece la expresión oral y escrita. Una intervención de aprendizaje para producción de pódcast educativo tiene un efecto positivo para el desarrollo de la expresión oral y escrita, especialmente para estudiantes entre los 13 y 14 años de edad. Por último, el proceso de producción de guiones para pódcast educativo favorece la autorregulación en los procesos de escritura.

Palabras clave: competencias; escritura; aprendizaje; cognición

- 1 Magíster en educación. Docente, Secretaría de Educación Departamental de Caldas. Maestría en Educación Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. juan.21719235755@ucaldas.edu.co
- 2 Doctora en Ciencias Cognitivas. Docente, Departamento de Estudios, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Docente del Programa de Psicología, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. diana.montoya@ucaldas.edu.co
- 3 Ph.D en Educational Psychology, Foundations. Associate Professor of Research, Georgia Southern University (GSU); Department of Curriculum, Foundations, and Reading (DCFR) Georgia, EE. UU. agutierrez@georgiasouthern.edu
- 4 Doctora en Educación. Asesora Nacional en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEPCR), San José, Costa Rica. m.ulate.espinoza@mep.go.cr

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Hernández-Narváez, J. D., Montoya-Londoño, D. M., Gutiérrez de Blume, A. P. y Ulate-Espinoza, M. A. (2025). El pódcast educativo como estrategia de intervención para el desarrollo de competencias comunicativas, *Folios*, (61), 33-51. <https://doi.org/10.17227/folios.61-19555>

Artículo recibido
06 • 06 • 2023
Artículo aprobado
03 • 08 • 2024
Artículo publicado
01 • 01 • 2025

The Educational Podcast as an Intervention Strategy for Developing Communication Skills

Abstract

Objective: To establish the effect of the educational podcast production process on the development of communication skills and metacognitive processes in writing for a sample of secondary school students in 2021. Method: Some tasks from the Child Neuropsychological Evaluation (ENI) were used as measurement instruments, including tasks for language, writing, and semantic and phonological verbal fluency. Additionally, the Evaluation of Metacognitive Processes in Writing (evapromes) questionnaire was applied. Results: The ENI tasks showed an increase in most language and writing tasks, as well as a decrease in writing errors and written retrieval. Regarding metacognitive performance, a correlation was found between the educational podcast production processes and the indicators of oral and written expression evaluated. Conclusions: It was established that the educational podcast production process enhances oral and written expression. An educational podcast production learning intervention has a positive effect on the development of oral and written expression, especially for students aged 13 to 14. Finally, the script production process for educational podcasts promotes self-regulation in writing processes.

Keywords: competencies; writing; learning; cognition

O podcast educativo como estratégia de intervenção para o desenvolvimento de competências comunicativas

Resumo

Objetivo: estabelecer o efeito do processo de produção de um podcast educativo no desenvolvimento de competências comunicativas e de processos metacognitivos na habilidade de escrita para uma amostra de estudantes do ciclo básico secundário em 2021. Método: foram utilizados como instrumentos de medição algumas das tarefas de Linguagem, escrita e fluência verbal semântica e fonológica da Avaliação Neuropsicológica Infantil (ENI); além disso, foi aplicado o questionário da Avaliação dos Processos Metacognitivos na Escrita (evapromes). Resultados: nas tarefas da ENI, foi evidenciado aumento na maioria das tarefas de linguagem e escrita, bem como diminuição nos erros de escrita e na recuperação escrita. Em relação ao desempenho metacognitivo, evidenciou-se correlação entre os processos de produção do podcast educativo e os indicadores de expressão oral e escrita avaliados. Conclusões: estabeleceu-se que o processo de produção do podcast educativo favorece a expressão oral e escrita. Uma intervenção de aprendizagem para a produção de podcast educativo tem um efeito positivo no desenvolvimento da expressão oral e escrita, especialmente para estudantes entre 13 e 14 anos de idade. Por fim, o processo de produção de roteiros para podcasts educativos favorece a autorregulação nos processos de escrita.

Palavras-chave: habilidades; escrita; aprendizagem; cognição

Introducción

En el presente artículo de investigación se comparten los resultados de una investigación cuyo objetivo fue establecer el efecto de un programa de intervención enfocado en la producción de pódcast educativo. Este programa se centró en el desarrollo de competencias comunicativas y habilidades metacognitivas de metaproducción en niños de básica secundaria. Así, el estudio se orientó a comprobar la hipótesis de una relación causa-efecto en el proceso de preproducción de un pódcast (P. P. P.), desde la creación del guion hasta la grabación del programa, considerando este proceso como variable independiente (variable *a*), la cual se esperaba tuviera un efecto en el desarrollo de la expresión oral y escrita (variable dependiente, variable *b*) y en la metaproducción o metacognición en escritura (también variable *b*).

La variable *a*, que se entiende como el proceso de producción de un pódcast educativo, es una herramienta propia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que ha sido ampliamente utilizada en el campo de la investigación educativa durante los últimos 10 años, con diversos objetivos, entre ellos el desarrollo

de competencias comunicativas como la expresión y comprensión oral, además de la expresión escrita. Por otro lado, las variables *b* representan aquellas sobre las que se espera que el pódcast tenga un impacto, es decir, el nivel de desarrollo de la expresión oral, expresado en las competencias orales, así como en la metaproducción, dado que producir un guion para pódcast implica un ejercicio de metacognición sobre los procesos de producción escrita, autorregulación del aprendizaje y evaluación de los resultados finales de la pieza audible.

Conceptualización teórica

Una vez realizado el mapeo sistemático de [Celaya et al. \(2020\)](#) y el análisis conceptual de [McNamara y Drew \(2019\)](#), se evidencia que las investigaciones que buscan desentrañar los beneficios educativos del pódcast están ganando terreno en el campo científico. Sin embargo, ninguna de estas exploraciones ha desarrollado aún un marco teórico que permita fundamentar conceptual, teórica y pedagógicamente el proceso de producción de un pódcast en el ámbito educativo. En consecuencia, tampoco se cuenta con investigaciones de contenido empírico que desarrollen, de manera específica, un referente teórico que explique la triangulación de las variables de interés para la presente investigación. No obstante, sí existen diferentes modelos teóricos que explican las variables dependientes: la expresión oral y escrita y los procesos metacognitivos en escritura.

Por lo anterior, a continuación se presenta el esquema general de este texto. 1) Un recorrido por las propuestas conceptuales para el desarrollo de pódcast, presentadas en los antecedentes de los últimos cinco años, para luego fundamentar la que se consideró más pertinente para esta investigación. 2) El recorrido continúa abordando el modelo esquemático de la expresión oral propuesto por [Bygate \(1987\)](#), así como el modelo cognitivo para la expresión escrita propuesto por [Flower y Hayes \(1980\)](#). 3) Para los procesos metacognitivos en escritura, se expone como propuesta el modelo cíclico de [Zimmerman y Moylan \(2009\)](#) para la autorregulación del aprendizaje en los procesos metacognitivos de escritura. 4) Además, se ofrece una discusión sobre las relaciones existentes entre los diferentes elementos y modelos que conforman los constructos de esta investigación. 5) Finalmente, se plantea la hipótesis que se aborda en el presente estudio.

El pódcast

Algunos investigadores consideran el pódcast como piezas de audio o video producidas y transmitidas por episodios, propias de la web 2.0, que cuentan con un sistema de Rich Site Summary (RSS) que sirve como fuente web para la distribución de los pódcast y que permite a los usuarios suscribirse automáticamente y de forma periódica según la necesidad del contenido ([Hsiao, 2016](#); [Patarroyo, 2021](#)). El interés de la presente investigación se centra específicamente en las propuestas de pódcast de audio, no de video.

Por otro lado, [Chacón y Pérez \(2011\)](#) describen el pódcast como la combinación de las palabras *iPod*, que hace referencia a un dispositivo electrónico para grabar y escuchar piezas de audio, y *broadcasting*, que se refiere a la transmisión de información en audio a través de internet. [Piñón y Manríquez \(2017\)](#), por su parte, definen el pódcast como una serie de pequeños programas radiofónicos, disponibles para ser descargados desde la web y que, además, son actualizados periódicamente con nuevo contenido.

El pódcast educativo

[Solano y Sánchez \(2010, p. 128\)](#) definen el pódcast educativo como “un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica”. Esto permite alcanzar los objetivos de aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes ([Chacón, 2015](#)).

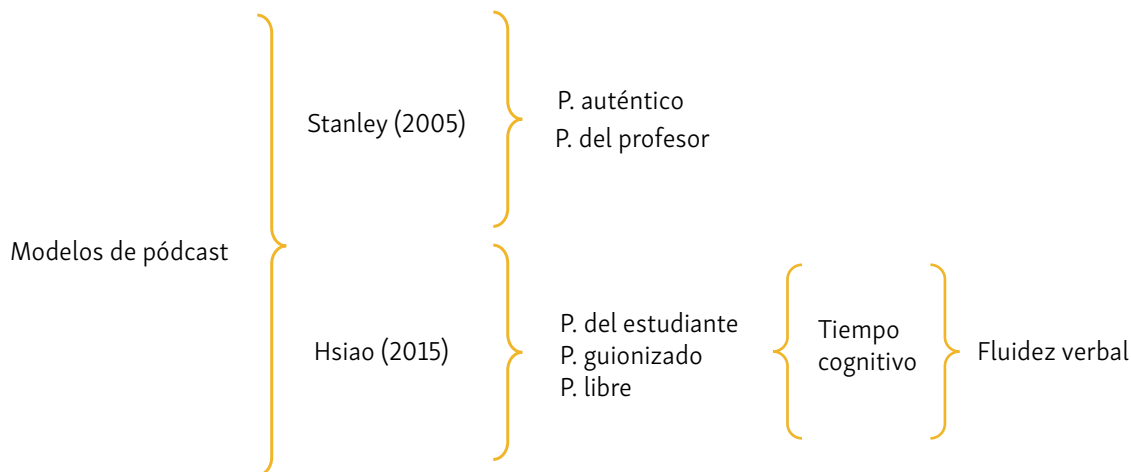
El pódcast con fines educativos, según [Salar \(2019\)](#), se fundamenta en que 1) el *podcasting* es una herramienta tecnológica accesible y cómoda; 2) al ser una herramienta TIC, se vuelve más atractiva para el alumnado del

siglo XXI en cuanto a estrategias de aprendizaje; 3) requiere el desarrollo de habilidades como escuchar, hablar y escribir. Además, **Linares y Corredor (2016)** proponen cinco campos de acción del pódcast en el ámbito educativo: a) como tutoriales que orientan a los estudiantes en el desarrollo de tareas que requieran una secuencia estricta en el proceso; b) como autoayudas en pequeñas piezas que los estudiantes pueden producir para ser reproducidas posteriormente según su necesidad; c) como simuladores, cuyo objetivo es reproducir situaciones o experimentos para aclarar acciones que requieran de la observación paso a paso (esto en los pódcast de video o *videopodcast*); d) como piezas de material narrativo producidas por el estudiante como herramienta para desarrollar la capacidad de exponer oralmente cualquier temática de interés; y, por último, e) como mnemotecnica, que permite grabar piezas de audio por el especialista en el tema para un público determinado.

Modelos de pódcast educativo

Entre los modelos teóricos para la implementación de pódcast en el ámbito educativo se encuentran las posturas de **Barrios y Velásquez (2020)** y **Chacón y Pérez (2011)**, quienes establecen tres modelos de pódcast en el ámbito educativo: auténticos, del profesor y del estudiante. Por otro lado, **Hsiao (2016)** señala dos modelos de pódcast educativos que explican el desarrollo de la expresión oral: el guionizado y el libre. Estos modelos se representan en la **Figura 1**, “Modelos de pódcast educativos”, que se compone de las dos propuestas teóricas sobre el uso del pódcast con fines educativos y pedagógicos: pódcast auténticos, del profesor y del estudiante según **Stanley (2005)**; y pódcast guionizado y libre según **Hsiao (2016)**.

Figura 1. Modelos de pódcast educativos



Por último, cabe señalar que los pódcast guionizados cobran gran relevancia para la presente investigación. Si bien los modelos de pódcast propuestos por **Stanley (2005)** se ajustan al ámbito pedagógico y didáctico, ya que ayudan a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, no implican necesariamente la elaboración de un guion por parte del estudiante. Aunque en el pódcast del estudiante puede darse la creación de un guion, este no necesariamente apunta al desarrollo de la expresión escrita, sino más bien a cubrir los contenidos de aprendizaje requeridos por los estudiantes.

Por el contrario, el modelo de pódcast guionizado propuesto por **Hsiao (2016)** se enfoca en el desarrollo de la fluidez verbal a través de sus dimensiones cognitivas y temporales. Además, la elaboración del guion puede ser un recurso útil para estudios enfocados en el desarrollo de la expresión escrita en los estudiantes.

Competencias comunicativas

De habilidades comunicativas a competencias comunicativas

Las competencias comunicativas deben desarrollarse tanto dentro como fuera del contexto escolar. **Cassany y Sanz (2014)** definen la *competencia comunicativa* como la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada en situaciones comunicativas socialmente auténticas. En la **Figura 2**, “Relación de competencias”, se muestra cómo el funcionamiento de las tres competencias no debe entenderse de manera aislada o cíclica; por el contrario, se trata de un funcionamiento holístico donde las competencias pragmática y lingüística trabajan en conjunto para lograr un desarrollo efectivo de la competencia comunicativa.

Figura 2. Relación de competencias



Fuente: adaptado de **Cassany et al. (2014)**.

Cuatro habilidades lingüísticas

Según **Cassany y Sanz (2014)**, existen cuatro habilidades lingüísticas que permiten utilizar la lengua como medio de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. Sin un dominio específico de cada una de estas habilidades, el individuo no puede comunicarse eficazmente en diversas situaciones. Estas habilidades se clasifican según dos criterios: el código utilizado (oral o escrito) y el papel del individuo (emisor o receptor) en la situación comunicativa.

La interacción holística de estas cuatro habilidades, junto con su clasificación, permite al individuo adoptar dos procesos comunicativos: el receptivo y el productivo. Como se muestra en la **Tabla 1**, “Clasificación de las habilidades lingüísticas”, ambos procesos tienen similitudes y diferencias. Comparten el papel activo del individuo, quien, para comprender el sentido del texto que lee o escucha, realiza una reconstrucción de este. En contraste, en el proceso productivo, el individuo controla los mensajes que produce, mientras que en el proceso receptivo, no controla los mensajes que recibe para comprender el texto.

Tabla 1. Clasificación de las habilidades lingüísticas

		Según el papel en el proceso de comunicación	
		Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
Según el código	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

Fuente: adaptado de **Cassany y Sanz (2014)**.

Expresión oral

Modelo esquemático de la expresión oral

A continuación, en la **Tabla 2**, se presenta un modelo esquemático de la expresión oral propuesto por **Bygate (1987)** y complementado con las microhabilidades de la expresión oral descritas por **Cassany y Sanz (2014)**.

Tabla 2. Modelo de la expresión oral

Modelo esquemático de la expresión oral (Bygate, 1987)	Microhabilidades de la expresión oral (Cassany, 2014)
Planificar	Planeación del discurso
Seleccionar	Conducción del discurso
Producir	Negociar el significado
	Producir el texto

La planificación del discurso, donde el individuo selecciona la información que va a transmitir y cómo la transmitirá, se relaciona con la *planeación* y *conducción del discurso*, que incluye: buscar temas adecuados para cada situación comunicativa, iniciar o proponer un tema, desarrollar un tema, y concluir una conversación, entre otros. Además, en la fase de *selección*, el individuo elige de su repertorio el léxico, las frases y los recursos gramaticales para desarrollar el discurso, y debe negociar el significado, es decir, los interlocutores ajustan lo que dicen según sus propios intereses y los del otro, logrando que los discursos converjan en un único significado. Finalmente, en la *producción del discurso*, se pronuncian las palabras y frases que vehiculan el significado, facilitando la producción mediante la simplificación de las estructuras de las frases, la compensación para pulir el significado y la autocorrección o articulación clara de los sonidos.

Fluidez verbal

Si bien las repeticiones, enunciados truncados, silencios, ruidos y demás elementos presentes en el discurso oral son fenómenos normales que ocurren durante el proceso de expresión oral y pueden ser importantes para precisar el significado del discurso emitido por el hablante, su presencia reiterada o excesiva puede llegar a entorpecer la calidad del discurso, dependiendo del texto y de la intención comunicativa de quien lo produce (Menjura, 2007). El rendimiento en las pruebas de fluidez verbal refleja una combinación de habilidades cognitivas, ya que se requiere la producción de elementos dentro de una categoría específica y en un tiempo límite (Matute et al., 2004). Según Rosselli et al. (2008), existen actualmente dos tipos de pruebas de fluidez verbal: la primera es la *fonológica*, que exige la producción de palabras que comiencen con un fonema específico, por ejemplo, /b/; la segunda es la *semántica*, que requiere la generación de palabras que pertenezcan a una categoría semántica específica, como frutas, animales, colores, entre otros.

Ambas tareas requieren la implementación de estrategias y recursos que permitan la producción del mayor número de palabras posible en un tiempo determinado. Además, existen estrategias cognitivas que facilitan el éxito en estas tareas fonémicas y semánticas; por ejemplo, la búsqueda de palabras por agrupaciones con sonidos similares o categorías semánticas, así como la habilidad para cambiar de una categoría a otra una vez que la primera ha sido agotada.

Expresión escrita

El proceso de producción escrita se entiende como la generación de significados enmarcada en un proceso cognitivo, el cual debe responder a expectativas que cubran diversas necesidades de comunicación (Ulate et al., 2005). Según estos autores, las habilidades para la escritura se adquieren mediante el aprendizaje de tres tipos de conocimientos.

El primero se refiere al *conocimiento de la lengua*, entendido como la escritura para la transmisión y construcción de significado, más allá de la simple adquisición de hechos gramaticales. El segundo tipo de conocimiento es el del *tema*, que destaca la información específica a ser expresada, es decir, las ideas que dan contenido al texto escrito. El tercero se refiere al conocimiento de la *audiencia*, que considera la perspectiva de los lectores potenciales.



Sin el dominio de estos tres tipos de conocimientos en la producción escrita es difícil convertirse en un escritor eficaz. Sin embargo, estos conocimientos se adquieren con la práctica que conlleva el proceso de escritura. Así, con la adquisición de estos conocimientos, se facilita la transición de un escritor novato a uno eficaz.

Modelo cognitivo de la expresión escrita

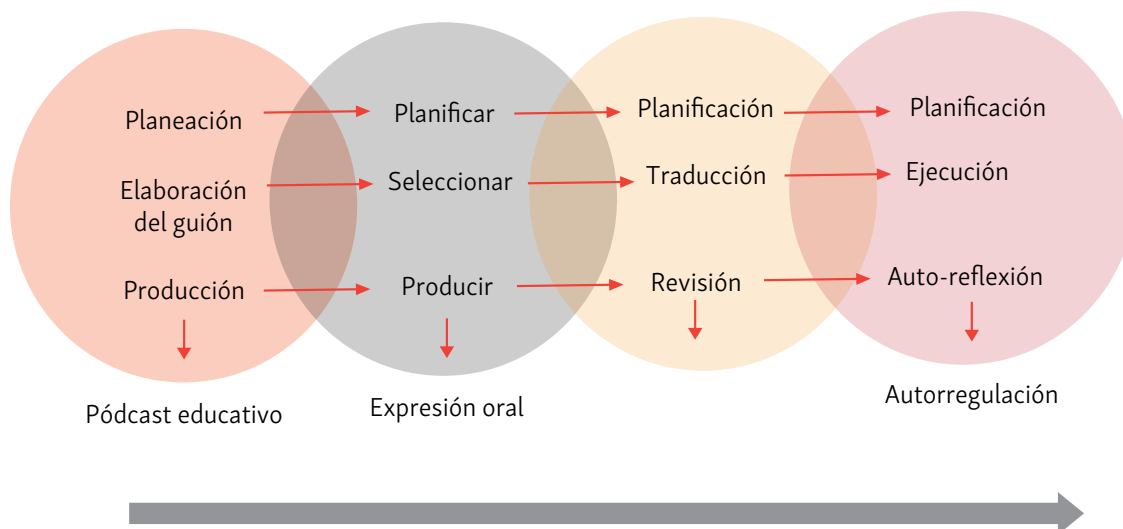
Para comprender el modelo cognitivo de la expresión escrita presentado en esta propuesta, es necesario entender que a lo largo de la historia han existido tres grandes modelos explicativos de la expresión escrita: los modelos de *producto*, los modelos de *procesos cognitivos* y los modelos *contextuales* (Basuela, 2012).

El enfoque de la escritura como producto se centra en la evaluación de la estructura superficial de la composición escrita, como la ortografía, las letras y las palabras, dejando de lado una organización lógico-semántica. Por otro lado, el enfoque de la escritura como proceso cognitivo ofrece una perspectiva para investigar las fases mentales subyacentes en la producción de un texto. Por último, el modelo contextual explica la escritura como condicionada por el contexto, es decir, una composición escrita desde un paradigma etnográfico.

Teniendo en cuenta la exposición teórica y el objetivo de la presente investigación, que se centra en determinar grados de relación entre las variables ya mencionadas, la **Figura 3** muestra cómo están correlacionadas las variables de preproducción de un pódcast (P. P. P.), desde la creación del guion hasta la grabación del programa, dentro de la categoría de herramientas TIC como variable independiente (variable *a*) en el desarrollo de la expresión oral y escrita, enmarcadas dentro de las competencias comunicativas básicas como variable dependiente (variable *b*). Entre ambas variables se encuentra una covariable o variable relacional: la metacognición en escritura (covariable *c*).

De esta manera, se establece una relación horizontal que va desde el pódcast educativo, pasando por las competencias comunicativas de la expresión oral y escrita, hasta favorecer procesos de autorregulación del aprendizaje en escritura. Es decir, se evalúan las competencias comunicativas previas al pódcast, luego se ofrece entrenamiento en aprendizaje autorregulado para mejorar el proceso de metaproducción; finalmente, se realiza una prueba postest para determinar cómo mejoraron las competencias comunicativas de los estudiantes.

Figura 3. Términos y sentidos de correlación



El entrenamiento metacognitivo, a través de una intervención centrada en el aprendizaje autorregulado para la elaboración de pódcast, contribuye a mejorar las competencias comunicativas de estudiantes de básica secundaria de 11 a 14 años de edad.

Materiales y método

Tipo de investigación

Se presentan los resultados de un estudio cuasiexperimental, en el que se seleccionó una muestra por conveniencia. Se empleó un diseño de pretest y postest sin grupo control, de tipo panel, ya que se trabajó con el mismo grupo de individuos en los dos momentos de evaluación.

Para la recolección de datos inicial (pretest) y final (postest), se utilizaron dos instrumentos: algunas subpruebas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) para medir el desempeño en lenguaje y escritura, y la escala de Evaluación de Procesos Metacognitivos en Escritura (EVAPROMES) para evaluar la metacognición en escritura. Antes de la toma de la medición final, se intervino al grupo con una estrategia instruccional de aprendizaje metacognitivo, enfocada en la producción de pódcast educativos por parte de los estudiantes.

Es importante señalar que la investigación se llevó a cabo durante 12 semanas. La intervención sobre la estrategia de aprendizaje con pódcast se aplicó durante ocho semanas, mientras que las cuatro semanas restantes se destinaron a las mediciones iniciales y finales de pretest y postest, como se indica en la **tabla 3** del plan de trabajo.

Tabla 3. Plan de trabajo

Tiempo de ejecución	Etapas
Primeras dos semanas	Medición inicial del pretest
Ocho semanas siguientes	Estrategia de aprendizaje-intervención
Últimas dos semanas	Medición final (postest)

Población y muestra

Se trabajó con un muestreo intencionado (no probabilístico). La presente investigación se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2021 en una institución educativa pública ubicada en la zona rural de un municipio del departamento de Caldas, Colombia. El estudio contó con la participación de un grupo de 27 estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno, con edades comprendidas entre los 11 y 15 años.

Se seleccionó esta muestra debido a la relativa escasez de estudios sobre metaproducción en el contexto rural. Es importante considerar que la característica de ruralidad de la institución conlleva una población con acceso limitado a herramientas digitales para el aprendizaje y a la manipulación de dispositivos electrónicos digitales (teléfonos celulares inteligentes, computadoras portátiles, etc.) u otras tecnologías necesarias para el diseño de pódcast. Estas características de la muestra sugieren que el desarrollo del aprendizaje sobre el uso del lenguaje en la población rural podría estar en desventaja en cuanto a oportunidades de acceso a este tipo de intervenciones, en comparación con muestras de carácter urbano, que suelen tener mayor acceso a herramientas digitales y al perfeccionamiento de los aprendizajes en el uso de la lengua.

Instrumentos utilizados

Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): esta batería permite la evaluación cognitiva y académica de niños hispanohablantes, específicamente de aquellos entre 5 y 15 años y 11 meses (Rosselli *et al.*, 2004). Entre las múltiples funciones ejecutivas evaluadas, se incluyen habilidades comunicativas. Para esta investigación se emplearon subpruebas de lenguaje como la repetición de sílabas, palabras, no palabras y oraciones; la denominación de imágenes; la coherencia narrativa; la longitud de la expresión; el seguimiento de instrucciones y la comprensión del

discurso. En cuanto a la escritura, se evaluaron la escritura del nombre, dictado de sílabas, palabras, no palabras y oraciones; la precisión en la copia de un texto, la precisión en la recuperación escrita, la coherencia narrativa, la longitud de la producción narrativa, la velocidad en la copia de un texto y la velocidad en la recuperación escrita. Además, se incluyeron medidas de fluidez verbal, como la producción de nombres de frutas, animales y palabras que comiencen con la letra M.

Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura (EVAPROMES): este instrumento, estandarizado para niños hispanohablantes de entre 9 y 14 años, mide los procesos metacognitivos en tareas de escritura. Se considera aplicable también a niños de mayor edad con desfase curricular. La prueba evalúa el uso de estrategias de autorregulación como la planificación, la supervisión y la búsqueda de objetivos, que se reflejan en el logro académico del proceso escritural (Jiménez et al., 2017). Los tres procesos metacognitivos que mide el EVAPROMES son planificación, supervisión y evaluación, combinados con las variables metacognitivas de texto, tarea y persona (Ulate et al., 2005). La medición se realiza a través de 28 preguntas con tres opciones de respuesta cada una.

Estrategia de aprendizaje para la producción de pódcast educativo

Después de la medición inicial (pretest) y antes de la final (postest), se implementó una estrategia instruccional de aprendizaje metacognitivo enfocada en la producción de pódcast educativos por parte de los estudiantes.

Un programa de instrucción de estrategias de aprendizaje, según Bruning et al. (2012), implica el uso estratégico del conocimiento por parte del estudiante, superando su mera posesión. Esto no solo mejora el aprendizaje sino que también incrementa la autoeficacia del estudiante.

Según Gutiérrez y Schraw (2015), 1) la enseñanza de estrategias es generalmente exitosa, independientemente de la estrategia o método de enseñanza; 2) los programas que emplean múltiples estrategias son más efectivos que aquellos que usan solo una; 3) es importante enseñar estrategias centradas en el conocimiento condicional (cuándo, dónde y por qué usar el conocimiento disponible); 4) los programas de más de seis semanas son más productivos; 5) la transferencia de estrategias recién adquiridas no ocurre fácilmente sin instrucción, ya que las habilidades nuevas necesitan tiempo para automatizarse; y 6) la instrucción en estrategias forma a los docentes en la enseñanza de habilidades metacognitivas.

Durante la intervención, se consideraron diversos criterios de calidad. Se evaluaron los saberes previos de los estudiantes sobre pódcast y se utilizó este momento como sensibilización para familiarizarlos con esta herramienta digital. Se trabajó en la dicción, lectura en voz alta y pronunciación de palabras o frases difíciles, acercando a los estudiantes a la creación de contenido para sus propios pódcast. Además, se fomentaron espacios para que los estudiantes pudieran mejorar su fluidez verbal para expresar emociones audibles, estimular la narración y creación literaria a través de la escritura de guiones para pódcast, y reforzar las habilidades adquiridas durante la estrategia de aprendizaje con pódcast.

La Tabla 4, “Muestra de actividades aplicables de la estrategia de aprendizaje”, detalla el plan de actividades realizadas durante la intervención de la investigación.

Tabla 4. Muestra de actividades aplicables de la estrategia de aprendizaje

Intervención de aprendizaje			
Fecha de desarrollo	Instrucción	Estrategia	Objetivo
Semana 3 Piloto A	Luego de dar una introducción frente a interrogantes como “¿Qué es el pódcast y cómo se produce?”, se expone a los estudiantes la estructura básica de un guion para pódcast. Instrucción: Observa con atención el documental animado “The Turning Point”. Posteriormente, realiza un corto pódcast de no más de 2 minutos, con la estructura básica (entrada, desarrollo y cierre), donde expreses tu punto de vista sobre lo observado en el video.	Introducir conceptualmente al estudiante en el concepto de <i>podcast</i> y sus implicaciones a la hora de producirlo.	Evaluar los saberes previos de los estudiantes sobre el pódcast y acercarlos a esta herramienta digital.
Semana 4 Palabras difíciles	Para esta actividad se cuenta con un listado de tres trabalenguas. Instrucción: Practica la lista de trabalenguas que se te presenta hasta lograr una correcta pronunciación. Por último, produce una pieza de pódcast donde narres cada uno de los trabalenguas. Nota: para esta actividad no es necesario que utilices un guion.	Mejorar la dicción y el desenvolvimiento en la expresión oral de frases y palabras de difícil pronunciación mediante la práctica de trabalenguas.	Estimular la dicción para la correcta lectura y expresión de palabras o frases de difícil pronunciación.

Metodología estadística

Las variables cuantitativas se describen mediante la media, mediana, desviación estándar y coeficiente de variación (desviación estándar-media). Para las variables cualitativas, se presentan la frecuencia y el porcentaje. Se determinó si las variables cuantitativas presentaban una distribución normal mediante la prueba de Shapiro-Wilk (Razali y Wah, 2011).

La comparación de medias o medianas entre el pretest y el posttest se realizó utilizando la prueba *t* de Student para medias dependientes, en caso de que los datos presentaran normalidad, o la prueba de Wilcoxon en caso contrario (Wayne y Cross, 2013).

Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico R, versión 4.0.4 (2021-02-15), y se trabajó con un nivel de significancia del 5%.

Resultados

Análisis descriptivo

Se trabajó con 10 niñas (37,0%) y 17 niños (63,0%), distribuidos por curso de la siguiente manera: 9 de sexto (33,3%), 9 de séptimo (33,3%), 4 de octavo (14,8%) y 5 de noveno (18,5%).

EVAPROMES: en la **Tabla 5** se observa que, para los procesos de planificación, supervisión y evaluación, en cada una de las variables texto, tarea y persona, la media es mayor en el posttest en comparación con el pretest. Esta comparación fue corroborada en los análisis posteriores. Adicionalmente, se evidenció que la variabilidad de los datos disminuye del primer momento al segundo (pretest, posttest), lo que se refleja en los coeficientes de variación.

Tabla 5. Estadísticos para las variables-procesos en el pretest y postest de EVAPROMES

Variable - Proceso	Momento	Mediana	Media	Desv. Est.	cv (%)
Texto-Planif	Postest	5,0	4,9	1,2	23,8 %
	Pretest	5,0	4,0	1,6	40,5 %
Tarea-Planif	Postest	4,0	4,5	1,0	21,8 %
	Pretest	3,0	3,3	1,4	41,1 %
Persona-Planif	Postest	7,0	6,5	1,0	15,0 %
	Pretest	5,0	5,0	1,4	28,3 %
Texto-Superv	Postest	5,0	4,8	1,0	21,2 %
	Pretest	4,0	3,9	1,1	29,1 %
Tarea-Superv	Postest	5,0	4,7	0,9	19,0 %
	Pretest	4,0	3,7	1,2	32,0 %
Persona-Superv	Postest	5,0	4,7	1,1	22,7 %
	Pretest	3,0	3,5	1,5	41,2 %
Texto-Evaluac	Postest	4,0	4,5	1,1	25,0 %
	Pretest	4,0	3,6	1,3	36,9 %
Tarea-Evaluac	Postest	5,0	5,0	1,0	20,0 %
	Pretest	4,0	4,0	1,4	35,3 %
Persona-Evaluac	Postest	4,0	4,5	0,9	19,8 %
	Pretest	3,0	3,4	1,5	43,7 %

Cuando se analizaron de manera separada los procesos (planificación, supervisión y evaluación) y las variables (texto, tarea y persona), se concluyó que, en ambos momentos, los niños tienden a ubicarse en el tercer cuartil (Q3) según la media. Sin embargo, a nivel global, se observa que en el pretest se ubicaron en el Q3, mientras que en el postest pasaron al cuarto cuartil (Q4) (Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos para las variables y los procesos en el pretest y postest de EVAPROMES

Variable	Moment	Mediana	Media	Desv. Est.	cv (%)
Texto	Postest	15,0	14,2	2,4	17,0 %
	Pretest	12,0	11,4	2,9	25,6 %
Tarea	Postest	14,0	14,2	1,8	13,0 %
	Pretest	11,0	11,0	2,6	23,5 %
Persona	Postest	15,0	15,7	2,1	13,1 %
	Pretest	12,0	11,9	3,0	25,4 %
Planificac	Postest	16,0	15,9	2,0	12,4 %
	Pretest	13,0	12,3	2,9	23,3 %
Superv	Postest	14,0	14,2	2,1	14,9 %
	Pretest	12,0	11,2	2,6	23,7 %
Evaluac	Postest	14,0	14,0	1,8	12,5 %
	Pretest	11,0	10,9	3,0	27,9 %
Global	Postest	44,0	44,1	4,7	10,6 %
	Pretest	35,0	34,4	6,6	19,1 %

ENI: las **Tablas 7 y 8** muestran los resultados de la puntuación directa media, discriminada por edades y por momento (**Rosselli et al., 2004**). Se observa que, tanto para los niños de entre 11 y 13 años como para aquellos de 14 y 15 años, la gran mayoría de las variables aumentaron en comparación con el pretest. En particular, se destaca el incremento en la longitud del lenguaje de expresión y la longitud de la composición escrita. La única disminución observada, del pretest al posttest, se refiere al número de palabras con errores en la copia y en la recuperación escrita. La comparación detallada entre ambos momentos se realiza más adelante en la sección inferencial.

Tabla 7. Estadísticos para las variables del ENI. Niños entre 11 y 13 años

Tema	Variable	Postest			Pretest		
		Media	Desv. Est.	cv (%)	Media	Desv. Est.	cv (%)
Lenguaje repetición	RepSílabas	7,7	0,5	6,1 %	7,1	1,3	18,7 %
	RepPalabras	7,8	0,4	5,7 %	6,7	1,7	25,0 %
	ReptNOPalabras	7,9	0,5	6,2 %	7,1	1,3	18,2 %
	RepOrac	7,3	1,0	14,1 %	5,3	1,2	23,0 %
Lenguaje expresión	Denominación	14,0	1,4	9,8 %	13,6	1,2	9,1 %
	Coherencia	3,9	1,3	33,2 %	1,7	1,2	69,1 %
	Longitud	91,8	34,1	37,1 %	43,7	33,4	76,6 %
Lenguaje comprensión	Designación	15,0	0,0	0,0 %	14,5	0,9	6,1 %
	SgtolInstruccs	9,7	0,5	5,1 %	9,0	1,2	13,8 %
	ComDisc	5,3	1,2	23,0 %	3,7	1,3	35,9 %
Escritura precisión	EscNombre	2,0	0,2	11,5 %	1,3	0,7	50,5 %
	EscDICTSíl	7,6	0,8	10,9 %	5,9	1,3	22,4 %
	EscDICTPal	7,2	0,9	13,1 %	4,8	1,2	24,0 %
	EscDICTNoP	7,5	0,8	11,0 %	5,9	1,1	19,0 %
	EscDICTOrac	16,3	2,2	13,5 %	11,0	3,4	31,2 %
	NPECop	6,9	5,2	75,1 %	15,3	13,7	90,1 %
Escritura composición	NPERec	12,3	6,4	52,1 %	15,0	8,5	56,4 %
	PuntEscNCohN	10,7	3,4	31,8 %	4,3	2,4	56,6 %
	LongRec	119,6	42,6	35,7 %	76,8	42,5	55,4 %
Escritura Velocidad	VelCOP	17,0	3,7	21,5 %	13,0	5,0	38,9 %
	VelRec	23,3	5,1	22,0 %	14,6	7,6	52,3 %
Funciones ejecutivas (Fluidez)	FluVSemFruts	13,1	5,5	41,7 %	10,6	2,1	19,8 %
	FluVSemAni	12,5	3,7	29,5 %	12,1	5,0	41,8 %
	FluVFonm	12,6	2,5	19,5 %	8,4	2,3	27,3 %

Tabla 8. Estadísticos para las variables del ENI. Niños entre 14 o 15 años

Tema	Variable	Postest			Pretest		
		Media	Desv. Est.	cv (%)	Media	Desv. Est.	cv (%)
Lenguaje repetición	RepSílabas	7,6	0,5	7,1 %	6,3	1,3	19,9 %
	RepPalabras	7,9	0,4	4,8 %	6,0	1,9	31,9 %
	ReptNOPalabras	7,9	0,4	4,8 %	6,6	1,5	23,0 %
	RepOrac	7,7	0,5	6,3 %	4,9	1,2	25,0 %
Lenguaje expresión	Denominación	13,3	1,6	12,1 %	12,1	2,5	21,0 %
	Coherencia	4,6	0,8	17,2 %	2,7	1,4	50,8 %
	Longitud	122,7	7,8	6,4 %	75,7	41,1	54,2 %
Lenguaje comprensión	Designación	15,0	0,0	0,0 %	14,1	1,1	7,6 %
	SgtolInstruccs	9,6	0,5	5,6 %	8,4	1,4	16,6 %
	ComDisc	5,4	1,4	25,7 %	3,6	1,9	53,3 %
Escritura precisión	EscNombre	2,0	0,0	0,0 %	1,4	0,5	37,4 %
	EscDICTSil	8,0	0,0	0,0 %	5,9	2,0	34,8 %
	EscDICTPal	7,6	0,8	10,4 %	5,0	1,5	30,6 %
	EscDICTNoP	7,6	0,5	7,1 %	5,9	1,2	20,7 %
	EscDICTOrac	16,3	3,9	23,7 %	11,0	3,5	31,9 %
	NPECop	4,9	3,0	62,3 %	9,4	5,7	60,6 %
Escritura composición	NPERec	12,4	6,5	52,1 %	15,6	10,6	68,2 %
	PuntEscNCohN	11,4	2,1	18,1 %	5,9	2,8	47,7 %
	LongRec	146,9	32,3	22,0 %	90,6	49,9	55,1 %
Escritura Velocidad	VelCOP	17,9	5,0	28,3 %	14,3	7,5	52,2 %
	VelRec	25,4	7,2	28,2 %	15,9	10,0	62,9 %
Funciones ejecutivas (Fluidez)	FluVSemFruts	16,1	7,4	45,9 %	9,7	3,1	32,4 %
	FluVSemAni	13,1	3,4	25,8 %	9,9	6,0	61,0 %
	FluVFonm	12,7	3,4	26,8 %	7,0	2,4	34,0 %

Comparación de medias o medianas entre los dos momentos (pretest y postest)

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Tablas 9 y 10) indicó que la mayoría de las variables no cumplían con el supuesto de normalidad. Por lo tanto, las comparaciones entre el pretest y el postest se realizaron utilizando la prueba no paramétrica de Wilcoxon (Tablas 9 y 10).

Tabla 9. Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk. Variables del EVAPROMES (pretest y postest)

Variable	Postest	Pretest
Textoplanif	0,00016	0,00490
Tareaplanif	0,00396	0,11707
Personaplanif	0,00351	0,03903
Textosuperv	0,00321	0,04467
Tareasuperv	0,00212	0,08651
Personasuperv	0,00169	0,00880
Textoevaluac	0,00224	0,07100
Tareaevaluac	0,00052	0,01811
Personaevaluac	0,00476	0,08301

Variable	Postest	Pretest
Texto	0,00137	0,01051
Tarea	0,09216	0,10443
Persona	0,21994	0,44072
Planificac	0,02494	0,35264
Superv	0,03779	0,08714
Evaluac	0,00359	0,44604
Total	0,15217	0,63605

Tabla 10. Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk. Variables de ENI (pretest y postest)

Tema	Variable	Momento	Niños entre 11 y 13 años	Niños con 14 o 15 años
Lenguaje repetición	RepSílabas	Postest	< 0,000001	0,00150
		Pretest	0,00002	0,04751
	RepPalabras	Postest	< 0,000001	< 0,000001
		Pretest	0,00009	0,02272
	ReptNOPalabras	Postest	< 0,000001	< 0,000001
		Pretest	0,00001	0,01194
RepOrac	Postest	0,00014	0,00028	
	Pretest	0,00173	0,02189	
Lenguaje expresión	Denominación	Postest	0,00001	0,00150
		Pretest	0,00168	0,11188
	Coherencia	Postest	0,15700	0,02009
		Pretest	0,07684	0,45638
	Longitud	Postest	0,09267	0,17206
		Pretest	0,02225	0,24114
Lenguaje comprensión	Designación SgtoInstruccs	Pretest	< 0,000001	0,00150
		Postest	< 0,000001	0,00150
		Pretest	0,00013	0,04065
	ComDisc	Postest	0,01358	0,04065
Pretest		0,05079	0,13430	
Escritura precisión	EscNombre	Postest	< 0,000001	0,00150
		Pretest	0,00044	-
	EscDICTSíl	Postest	< 0,000001	0,00844
		Pretest	0,00863	-
	EscDICTPal	Postest	0,00037	0,00093
		Pretest	0,00912	0,01258
	EscDICTNoP	Postest	0,00001	0,00150
		Pretest	0,02861	0,02189
	EscDICTOrac	Postest	0,00044	0,00191
		Pretest	0,15521	0,02235
	NPECop	Postest	0,07271	0,03246
		Pretest	0,01263	0,17355

Tema	Variable	Momento	Niños entre 11 y 13 años	Niños con 14 o 15 años
Escritura composición	NPERec	Postest	0,18763	0,16624
		Pretest	0,17901	0,00544
	PuntEscNCohN	Postest	0,00011	0,02014
		Pretest	0,02137	0,69399
	LongRec	Postest	0,04431	0,03405
		Pretest	0,02060	0,11531
Escritura velocidad	VelCOP	Postest	0,05301	0,04794
		Pretest	0,01309	0,13711
	VelRec	Postest	0,14830	0,12125
		Pretest	0,16952	0,69291
Funciones ejecutivas (Fluidez)	FluVSemFruts	Postest	0,00441	0,18282
		Pretest	0,00994	0,02009
	FluVSemAni	Postest	0,40183	0,14610
		Pretest	0,02409	0,11260
	FluVFonm	Postest	0,02497	0,53714
		Pretest	0,49851	0,01934

En todas las variables medidas por EVAPROMES, se observó un incremento significativo en la calificación de los niños al pasar del pretest al postest (Tabla 11).

Tabla 11. Comparación de medianas entre pretest y postest del EVAPROMES. Prueba de Wilcoxon

Variabes comparadas	Pvalor
Textoplanifpretest - TextoplanifPostest	0,00004
Tareaplanifpretest - TareaplanifPostest	0,00001
Personaplanifpretest - PersonaplanifPostest	0,00002
Textosupervpretest - TextosupervPostest	0,00005
Tareasupervpretest - TareasupervPostest	0,00002
Personasupervpretest - PersonasupervPostest	0,00001
Textoevaluacpretest - TextoevaluacPostest	0,00002
Tareaevaluacpretest - TareaevaluacPostest	0,00004
Personaevaluacpretest - PersonaevaluacPostest	0,00002
Textopretest - TextoPostest	0,00001
Tareapretest - TareaPostest	<0,00001
Personapretest - PersonaPostest	<0,00001
Planificacpretest - PlanificacPostest	<0,00001
Supervpretest - SupervPostest	<0,00001
Evaluacpretest - EvaluacPostest	0,00001
Totalpretest - TotalPostest	0,00001

Al comparar el pretest con el postest (Tabla 12), se observa que los niños más pequeños mejoraron en casi todas las variables. En particular, presentaron un menor número de palabras con errores en copia en el postest, mientras que no hubo cambios en el número de palabras con errores en recuperación escrita ni en la fluidez verbal semántica.

Por otro lado, los niños de 14 o 15 años tuvieron menos cambios que sus compañeros más pequeños, pero mejoraron en: repetición sílabas, repetición oraciones, coherencia, longitud, seguimiento instrucciones, comprensión discurso, escritura nombre, escritura dictado sílabas, escritura dictado palabras, escritura dictado no palabras, escritura dictado oraciones, número palabras error en copia, longitud recuperación escrita, velocidad copia, velocidad recuperación escrita y fluidez verbal fonémica.

Tabla 12. Comparación de medianas entre pretest y posttest del ENI. Prueba de Wilcoxon

Variables comparadas	Pvalor	
	Edad entre 11 y 13 años	Edad de 14 o 15 años
RepSílabasPretest - RepSílabasPostest	0,01141	0,02436
RepPalabrasPretest - RepPalabrasPostest	0,01492	0,06837
ReptNOPalabrasPretest - ReptNOPalabrasPostest	0,03757	0,08326
RepOracPretest - RepOracPostest	0,00031	0,01576
DenominaciónPretest - DenominaciónPostest	0,02314	0,10881
CoherenciaPretest - CoherenciaPostest	0,00028	0,02560
LongitudPretest - LongitudPostest	0,00038	0,01715
DesignaciónPretest - DesignaciónPostest	0,02535	0,08326
SgtolnstruccsPretest - SgtolnstruccsPostest	0,00699	0,03843
ComDiscPretest - ComDiscPostest	0,00033	0,02354
EscNombrePretest - EscNombrePostest	0,00300	0,04550
EscDICTSílPretest - EscDICTSílPostest	0,00071	0,05878
EscDICTPalPretest - EscDICTPalPostest	0,00011	0,02601
EscDICTNoPPretest - EscDICTNoPPostest	0,00027	0,02354
EscDICTOracPretest - EscDICTOracPostest	0,00028	0,02601
NPECopPretest - NPECopPostest	0,00026	0,02601
NPERecPretest - NPERecPostest	0,05136	0,34008
LongRecPretest - LongRecPostest	0,00028	0,02688
VelCOPPretest - VelCOPPostest	0,00011	0,02560
VelRecPretest - VelRecPostest	0,00016	0,01715
FluVSemFrutsPretest - FluVSemFrutsPostest	0,04726	0,02601
FluVSemAniPretest - FluVSemAniPostest	0,40406	0,22823
FluVFonmPretest - FluVFonmPostest	0,00014	0,01695

Discusión

Los resultados obtenidos con la prueba ENI (Tablas 7 y 8) confirman, en primer lugar, el efecto positivo de la intervención basada en la producción de pódcast sobre el desarrollo de las competencias comunicativas en expresión oral y escrita. Se evidencia un incremento en la mayoría de las variables relacionadas con el lenguaje y la escritura para los niños de 13 a 15 años tras la intervención. Este aumento es especialmente notable en la expresión oral, reflejado en el incremento de la longitud del lenguaje. Estos hallazgos están en línea con los reportados por Piñón y Manríquez (2017), quienes también encontraron mejoras significativas en las habilidades orales y escritas a través de la producción de pódcast educativos por parte de los estudiantes. Estos autores destacaron la importancia de la producción de guiones para pódcast y el proceso de escritura asociado, resultados que también se confirman en esta investigación.

En segundo lugar, la intervención resultó en una disminución de los errores en la copia de precisión escrita y en la recuperación escrita durante el proceso de composición. Esta mejora es favorable ya que indica una reducción de errores en la escritura por parte de los estudiantes, entendida desde su proceso de producción. La intervención parece haber mejorado la comprensión de diversos elementos sintácticos del lenguaje, como sustituciones semánticas, lexicalizaciones, sustituciones visuales, omisiones de letras y segmentos, sustituciones literales, errores en el uso de mayúsculas, cambios de palabras, espacios omitidos, adiciones u omisiones de tildes o acentos, entre otros.

Sin embargo, no se observaron cambios significativos en el número de palabras en la recuperación escrita ni en la fluidez verbal semántica de la expresión oral (Tabla 11). Esto podría explicarse por la necesidad de un periodo de intervención más prolongado para observar mejoras en el almacén semántico, que es fundamental para ambos aspectos evaluados.

Estos resultados coinciden con estudios previos, como los realizados por Barrios y Velásquez (2020), Contreras *et al.* (2016) y Pontara y Lopes (2018), quienes encontraron que el pódcast educativo es un elemento que influye positivamente en el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas.

En cuanto a los resultados de la prueba EVAPROMES (Tablas 5 y 6), se confirma el efecto positivo de la intervención de aprendizaje pódcast sobre el proceso metacognitivo aplicado a la expresión escrita, evidenciando coincidencia con las fases de autorregulación propuestas por Zimmerman y Moylan (2009). Se observa que la media para los procesos de planificación, supervisión y evaluación de la tarea, en las variables de texto, tarea y persona, es mayor en el posttest en comparación con el pretest.

Al analizar de manera separada los procesos (planificación, supervisión, evaluación) y las variables (texto, tarea, persona), se concluye que los estudiantes, en ambos momentos, se ubicaron en el cuartil 3 (Q3), pero globalmente pasaron del Q3 al Q4 del pretest al posttest. Esto implica que la estrategia de aprendizaje basada en la producción de pódcast educativo potencia el desarrollo de la conciencia escritora, moviéndose de un desarrollo adecuado a uno superior. Es decir, EVAPROMES ofrece a los docentes información sobre las estrategias utilizadas por los estudiantes para escribir de manera autorregulada los guiones para pódcast.

En tercer lugar, se observó una variabilidad en los datos del pretest al posttest; es decir, los estudiantes demostraron ser más homogéneos en los resultados de la autorregulación de los procesos metacognitivos en la producción escrita. Estos resultados se explican desde la perspectiva conceptual propuesta en el modelo cognitivo de la expresión escrita de Flower y Hayes (1980) y el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman y Moylan (2009) para las fases de autorregulación de los procesos metacognitivos.

En la fase de planificación, durante la producción del guion escrito para el pódcast, se estimula la planificación, que forma parte del proceso de autorregulación de los procesos metacognitivos. Esto ocurre cuando el individuo evalúa su capacidad para resolver exitosamente la tarea de escribir el guion para el pódcast, establece objetivos de escritura para el guion y planifica su elaboración.

De manera similar, en la fase de transformación de la producción del guion para el pódcast, se estimula la fase de ejecución de la tarea. Los procesos que intervienen en esta segunda fase de la autorregulación de los procesos metacognitivos son la autoobservación y el autocontrol en el proceso de producción del guion para el pódcast.

Finalmente, en la fase de revisión, el proceso de escritura del guion para el pódcast permite evaluar y revisar el guion, lo que estimula la fase de autorreflexión en la autorregulación de los procesos metacognitivos. En esta fase, el alumno valora la ejecución de su trabajo, trata de explicar los motivos de los resultados obtenidos, justifica las causas de su éxito o fracaso, y experimenta emociones positivas o negativas que pueden influir en su motivación y capacidad de autorregulación en el futuro (Panadero y Tapia, 2014).

En este sentido, las fases de autorregulación del modelo cíclico de Zimmerman, estimuladas por los procesos del modelo cognitivo de la expresión escrita, favorecen a su vez el mismo modelo cognitivo de la expresión escrita.

Esto puede explicarse por la toma de conciencia de los estudiantes sobre la necesidad de planificar la producción de guiones escritos para obtener resultados favorables. Es decir, las fases de autorregulación fomentan en los estudiantes el desarrollo de procesos de metaescritura.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que se produjo una transformación favorable en el desarrollo de las competencias comunicativas tras la aplicación de la estrategia de aprendizaje. En otras palabras, el proceso de producción de pódcast educativo, entendido como una estrategia de aprendizaje metacognitiva y orientado mediante instrucción explícita, favoreció tanto la expresión oral como la escrita.

Uno de los hallazgos derivados de las medidas de evaluación aplicadas en la prueba ENI revela diferencias significativas según la edad de los niños. Como se muestra en la **Tabla 8**, los niños de 12 a 13 años experimentaron cambios y mejoras en casi todas las variables evaluadas, mientras que los estudiantes de 14 a 15 años mostraron menos cambios. Esto sugiere que una intervención de aprendizaje basada en la producción de pódcast educativo desde una perspectiva metacognitiva, y fundamentada en los marcos teóricos expuestos en esta investigación, parece ser especialmente útil para el desarrollo de la expresión oral y escrita, así como para las habilidades metacognitivas de producción escrita, particularmente en el grupo de estudiantes de 13 a 14 años.

Además, se puede concluir que el proceso de producción de guiones para pódcast educativo por parte de estudiantes de educación básica secundaria favorece la autorregulación en los procesos de escritura. A su vez, los procesos de autorregulación en la actividad de escritura fomentan procesos de metaescritura, lo que contribuye al perfeccionamiento del proceso de producción escrita.

En resumen, la estrategia de instrucción de aprendizaje para la producción de pódcast educativos muestra un efecto positivo de la variable independiente (procesos de producción de pódcast educativo) sobre las variables dependientes (competencias comunicativas y metaproducción).

Referencias

- Barrios, F. y Velásquez, E. (2020). El pódcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de Inglés como lengua extranjera. *Educere*, 24(78), 237-251. <https://cutt.ly/X04Fy1h>
- Basuela, E. (2012). *Metacognición en relación a la escritura*. Dykinson.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. y Ronning, R. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Pearson. <https://cutt.ly/n04n8eH>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Cassany, L. y Sanz, L. (2014). *Enseñar Lengua. Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Graó. <https://cutt.ly/304QtKh>
- Celaya, L., Ramírez-Montoya, M., Naval, C. y Arbués, E. (2020). Usos del *podcast* para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). *Latina Revista de Comunicación Social*, 77, 179-201. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454>
- Chacón, K. (2015). *El pódcast como herramienta en la expresión oral del idioma inglés como lengua extranjera en 1, 2, 3 de bachillerato del Colegio Particular Marcos Salas Yépez año lectivo 2015-2016* [Tesis de grado, UCE]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/8890>
- Chacón, C. y Pérez, C. (2011). El *podcast* como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 39, 41-54. <https://doi.org/10.12795/pixelbit>
- Contreras, L., Charry, S. y Castro Á. (2016). Speaking Skill Development through the Implementation of Multimedia Projects. *Gist, Education and Learning Research Journal*, 12, 8-28. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/393/337>
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *Cognitive Processes in Writing*. Routledge. <https://cutt.ly/U04P4w0>
- Gutiérrez, A. y Schraw, G. (2015). Effects of Strategy Training and Incentives on Students' Performance, Confidence, and Calibration. *The Journal of Experimental Education*, 83, 386-404. <https://doi.org/10.1080/00220973.2014.907230>
- Hsiao, D. (2016). Efectos de distintos tipos de *podcast* en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera. *Biblioteca virtual redELE*. <http://hdl.handle.net/11162/125784>

- Jiménez, V., Ulate, M., Alvarado, J. y Puente, A. (2017). EVAPROMES, an Assessment Scale for Metacognitive Processes in Writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 631-656. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.37.15009>
- Linares, J. y Corredor, C. (2016). Los pódcast como forma significativa de reinterpretar los conceptos en los procesos de lectoescritura desde los ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Cuarzo*, 21(1), 4-9. <https://doi.org/10.26752/cuarzo.v21.n1.34>
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Morales, G. (2004). Verbal and Nonverbal Fluency in Spanish-Speaking Children. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 647-660. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2602_7
- McNamara, S. y Drew, C. (2019). Concept Analysis of the Theories Used to Develop Educational Podcasts. *Educational Media International*, 56(4), 300-312. <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1681107>
- Menjura, M. (2007). La fluidez discursiva oral. Una propuesta de evaluación. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 1, 7-16. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279117>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Patarroyo, A. (2021). *Pódcast: herramienta para fortalecer la expresión oral* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13402>
- Piñón, M. y Manríquez, M. (2017). Pódcast para el desarrollo de habilidades lectoras y verbales. En J. Ruiz, J. Sánchez y E. Sánchez (coords.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (pp. 1-10). Universidad de Málaga.
- Pontara, C. y Lopes, A. (2018). Poemas na mídia *podcast*. Uma proposta para o trabalho com oralidade nas aulas de língua portuguesa como língua materna. *Entretextos*, 18(1), 15-64. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2018v18n1supl.p15>
- Razali, N. y Wah, Y. (2011). Power Comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling Tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2, 21-33. <https://cutt.ly/C04nx0Y>
- Rodríguez, V., Ulate, M., Alvarado, J. y Puente, A. (2017). EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(37), 631-656. <https://doi.org/10.14204/ejrep.37.15009>
- Rosselli, M., Jurado, M. y Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987451>
- Rosselli, M., Matute, E., Ardila, A., Botero-Gómez, V., Tangarife-Salazar, G., Echevarría-Pulido, S., Arbeláez-Giraldo, C. Mejía-Quintero, M., Méndez-Losado, L., Villa-Hurtado, P. y Ocampo-Agudelo, P. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. *Revista de Neurología*, 38(8), 720-731. <https://doi.org/10.33588/rn.3808.2003400>
- Salar, A. (2019). *Pódcast o como potencializar la expresión oral en lengua castellana y literatura* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Murcia]. Repositorio Institucional UCAM. <https://cutt.ly/P06v6OW>
- Solano, I. y Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el pódcast educativo. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, <https://doi.org/10.12795/pixelbit>
- Ulate, M., Jiménez, V., Alvarado, J. y Puente, A. (2005). *Manual de Aplicación EVAPROMES*. EOS.
- Wayne, D. y Cross, C. (2013). *Biostatistics: A Foundation for Analysis in the Health Sciences* (10th ed.). Wiley.
- Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). *Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect*. Routledge. <https://cutt.ly/X06mfzb>

Estrategias metacognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico en inglés como lengua extranjera

Alexandra Elizabeth Galarza-Guevara¹  
Osmany Pérez-Barral²  
Varna Hernández-Junco³  

Resumen

El presente trabajo de investigación buscó determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en la enseñanza de inglés como segunda lengua, con el fin de mejorar el pensamiento crítico. Con un enfoque cuantitativo y mediante un diseño cuasi-experimental, se hizo un estudio correlacional través de dos instrumentos: los cuestionarios *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) y *Cornel Critical Thinking Test Level Z*, aplicados a 50 estudiantes de cuarto nivel del Centro de Lenguas de la Pontificia Universidad Católica Sede Ambato. Para ello, se llevó a cabo una validación por parte de expertos, quienes evaluaron los instrumentos. Después de su aplicación, se evidenció una correlación positiva entre la metacognición y el pensamiento crítico, utilizando la prueba Wilcoxon. Se obtuvo un valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) inferior a 0,01, lo que permitió concluir que, cuanto más se utilicen estrategias metacognitivas, los estudiantes pueden potenciar las áreas de pensamiento crítico, tales como la interpretación, el análisis, la evaluación y la autoevaluación, la inferencia, la explicación y, en especial, la autorregulación y el autoaprendizaje de una segunda lengua.

Palabras clave: autoaprendizaje; autoevaluación; enseñanza de inglés; estrategia de enseñanza; pensamiento crítico

Metacognitive Strategies in the Development of Critical Thinking in English as a Foreign Language

Abstract

The present research aimed to determine the relationship between metacognitive strategies and critical thinking in English as a second language teaching, with the purpose of improving critical thinking. With a quantitative approach and through a quasi-experimental design, a correlational study was carried out



- 1 Magíster en Pedagogía del idioma Inglés como lengua extranjera. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. agalarza@pucesa.edu.ec
- 2 Doctor en Ciencias Económicas. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador. operez@pucesa.edu.ec
- 3 Doctora en Ciencias Técnicas en la especialidad de Ingeniería Industrial. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador. vhernandez@pucesa.edu.ec



Artículo de investigación

Para citar este artículo

Galarza-Guevara, A. E., Pérez-Barral, O. y Hernández-Junco, V. (2025). Estrategias metacognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico en inglés como lengua extranjera, *Folios*, (61), 52-70. <https://doi.org/10.17227/folios.61-21454>

Artículo recibido

01 • 05 • 2023

Artículo aprobado

03 • 08 • 2024

Artículo publicado

01 • 01 • 2025



using two instruments: the *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) and the *Cornell Critical Thinking Test Level Z*, applied to 50 fourth-level students from the Language Center at Pontificia Universidad Católica, Ambato campus. To this end, an expert validation was conducted, where the instruments were evaluated. After their application, a positive correlation between metacognition and critical thinking was evidenced, using the Wilcoxon test. A p-value (Asymptotic Significance (two-tailed)) of less than 0.01 was obtained, leading to the conclusion that the more metacognitive strategies are used, the more students can enhance critical thinking areas, such as interpretation, analysis, evaluation, self-evaluation, inference, explanation, and, especially, self-regulation and self-learning of a second language.

Keywords: self-learning; self-assessment; english language teaching; teaching strategy; critical thinking

Estratégias metacognitivas no desenvolvimento do pensamento crítico em inglês como língua estrangeira

Resumo

A presente pesquisa buscou determinar a relação entre as estratégias metacognitivas e o pensamento crítico no ensino do inglês como segunda língua, com o objetivo de melhorar o pensamento crítico. Com uma abordagem quantitativa e por meio de um desenho quase-experimental, foi realizado um estudo correlacional utilizando dois instrumentos: o *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) e o *Cornell Critical Thinking Test Level Z*, aplicados a 50 alunos de quarto nível do Centro de Línguas da Pontifícia Universidade Católica, campus de Ambato. Para isso, foi realizada uma validação por especialistas, que avaliaram os instrumentos. Após sua aplicação, evidenciou-se uma correlação positiva entre a metacognição e o pensamento crítico, utilizando o teste de Wilcoxon. Obteve-se um valor de p (Significância Assintótica (bilateral)) inferior a 0,01, levando à conclusão de que, quanto mais estratégias metacognitivas forem utilizadas, mais os estudantes poderão aprimorar as áreas do pensamento crítico, como a interpretação, a análise, a avaliação, a autoavaliação, a inferência, a explicação e, especialmente, a autorregulação e a autoaprendizagem de uma segunda língua.

Palavras-chave: auto-aprendizagem; autoavaliação; ensino da língua inglesa; estratégia de ensino; pensamento crítico

Introducción: desarrollo de la metacognición e importancia para las habilidades de pensamiento

En el ámbito educativo actual, se han establecido las habilidades y competencias que los ciudadanos deben poseer en el siglo XXI. Grupos como Apollo Education Group y Global Project for Education consideran las Habilidades del Siglo XXI como el punto principal a abordar en sus agendas, especificando las competencias y habilidades que deben tener los estudiantes dentro de los cuatro pilares esenciales: 1) aprender a conocer; 2) aprender a convivir; 3) aprender a hacer; y 4) aprender a ser. En el tercer pilar, se hace hincapié en la iniciativa de utilizar la autonomía y la responsabilidad personal, enfatizando el aprendizaje autónomo, regulado y continuo (Scott, 2015).

No obstante, algunos pilares a menudo son desconocidos en la práctica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores tienden a centrarse más en desarrollar características específicas de las habilidades lingüísticas y aspectos conceptuales, en lugar de ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de cómo aprender o asimilar el conocimiento. Sánchez y Pérez (2020) destacan la importancia del lenguaje comunicacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicando que un alto grado de efectividad en la comprensión del contenido se logra cuando se busca una transmisión clara y transparente del conocimiento.

En Ecuador, se ha llevado a cabo una reforma del sistema educativo en los últimos diez años. El Ministerio de Educación adoptó los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y aplicó el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) para alcanzar estándares internacionales. Esto ha ofrecido una perspectiva diferente sobre la enseñanza del idioma en diversos contextos, incluyendo la preparación de los estudiantes para su integración en la comunidad global y el desarrollo de las habilidades del

siglo XXI (Grounds y Guerrero, 2017). La finalidad es ayudar a los estudiantes a formar parte de la sociedad del conocimiento, adquiriendo nuevas destrezas en pensamiento crítico.

Por esta razón, los profesores deben familiarizarse con estos aspectos para aplicarlos eficazmente y permitir que los alumnos adquieran habilidades como el pensamiento crítico, que les permite reflexionar, cuestionar y mejorar su proceso de aprendizaje y asimilación del conocimiento. Coincidiendo con Dewey (1910), es esencial discernir cómo pensamos, estableciendo algunas consideraciones sobre cómo ocurre el pensamiento reflexivo y cómo se describe el resultado del proceso de filtrado de pensamientos, obtenidos a través del orden y la secuencia. En resumen, es necesario llevar a cabo subprocesos como la perplejidad, la vacilación, la duda y el análisis para alcanzar resultados factibles y desarrollar el pensamiento crítico-analítico. Esto implica aplicar estrategias que permitan planificar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, teorías como el constructivismo, la ciencia cognitiva y la teoría de la mente coinciden en que existen procesos mentales a través de etapas y condiciones para adquirir conocimiento y utilizarlo de manera eficiente para entender y transformar la realidad. Zimmerman (2000) expone que el proceso de aprendizaje es parte de “una actividad proactiva que requiere procesos motivacionales y conductuales autoiniciados, así como metacognitivos” (p. 33). Esto lleva a considerar como esencial que un nivel de pensamiento superior implica la capacidad de comprender y reflexionar sobre el estado de ánimo propio, una percepción que debe desarrollarse individualmente.

Para ello, es necesario potenciar el desarrollo de una conciencia independiente para modificar el entorno según los propios fines. Este aspecto es crucial después de dominar el proceso lingüístico en el aprendizaje y alcanzar la autorregulación del pensamiento (Vygotsky, 1980). Vygotsky señala que el entorno en el que aprendemos no solo se centra en los conocimientos y experiencias de otros, sino que también es fundamental ser reflexivos sobre nuestra propia comprensión de lo que nos rodea, especialmente cuando nos preguntamos qué podemos hacer para mejorar nuestro aprendizaje. Este aspecto se considera parte de la Zona de Desarrollo Próximo, que busca crear conciencia a medida que las personas interactúan en entornos sociales para lograr una autorregulación como resultado del proceso.

Por ello, Brown (1978) se refiere al control consciente de las actividades propias para todas las formas de conocimiento, a través de un control ejecutivo de las rutinas disponibles para el sistema de conocimiento. De esta manera, se identifican los juicios que no poseemos sobre un tema. Asimismo, Nelson y Narens (1990) explican que existe un juicio de predicción y evaluación de contenidos y procesos, permitiendo determinar el contenido mental interno al medir la exactitud de la introspección para juzgar antes y después del aprendizaje. Esto significa que las ideas de predicción y monitoreo son las que determinarán lo que se debe vigilar o controlar en relación con los procesos cognitivos.

Cabe señalar que estos procesos cognitivos interactúan en el contexto educativo. Por ello, Meichenbaum (1977) alude a que estos procedimientos ayudan a la resolución de problemas mediante un tipo de autoinstrucción, donde el alumno se pregunta si sus rutinas de estudio son adecuadas, si presta la atención correcta, y si ha planificado apropiadamente o está monitoreando el procedimiento de aprendizaje individual para alcanzar los objetivos planteados. Esto permite adquirir un alto desarrollo cognitivo, habilidades avanzadas de pensamiento y un manejo adecuado de su propio aprendizaje. En este sentido, la metacognición se presenta como un aspecto necesario para el aprendizaje en cualquier campo de estudio.

Así, Flavell (1979) define la *metacognición* como el enfoque en cómo aprender de manera autorregulada, donde una persona puede conocer su propio proceso de pensamiento. El pensamiento está completo cuando las personas aprenden a pensar y reflexionar sobre cómo estudian. Flavell menciona que es necesario planificar, controlar y evaluar la forma en que comprendemos y realizamos una tarea, es decir, pensar en nuestro propio

proceso de pensamiento. Por esta razón, los docentes deben ayudar a los estudiantes a alcanzar su aprendizaje autónomo, analizando las destrezas que poseen, las cuales les ayudarán a educarse y evaluar la eficacia de sus propias estrategias (Schraw y Dennison, 1994).

A través de la metacognición, las personas pueden ser más conscientes de cómo procesan la información recibida y reconocer sus puntos débiles durante una tarea. En este sentido, Bransford et al. (2000) mencionan que, cuando los estudiantes identifican sus puntos fuertes y débiles, tienden a “controlar activamente sus estrategias y recursos de aprendizaje y a evaluar su preparación para determinadas tareas y actuaciones”. Baker y Brown (1984) centran su concepción en este factor, haciendo énfasis en “qué habilidades, estrategias y recursos son necesarios para realizar una tarea de manera efectiva, y cuál es la capacidad para utilizar mecanismos de autorregulación con el fin de asegurar la finalización exitosa de una tarea”. Por lo tanto, el uso de la metacognición fomenta el desarrollo adecuado de la cognición y, con ello, de habilidades avanzadas de pensamiento, como el pensamiento crítico (PC), que puede ser el resultado de este proceso en el aprendizaje avanzado.

En el cognitivismo, el foco principal está en cómo la persona procesa la información y alcanza el conocimiento, considerando la importancia de discernir los objetivos principales del aprendizaje. Uno de los aspectos más relevantes de este enfoque cognitivo está relacionado con lo que el alumno puede aportar como nuevo paso en el proceso de aprendizaje. Para ello, el alumno debe planificar y saber qué quiere aprender. Basándose en las conclusiones de Bloom et al. (1956), se hace una distinción entre los componentes verbales y sustantivos de la categoría *conocimiento*, considerando tanto la dimensión conocimiento como la dimensión cognitiva con sus taxonomías implícitas (Amer, 2006). Dentro de la dimensión conocimiento se encuentran diferentes clasificaciones —entre las que se destacan: conocimiento fáctico, conceptual, procedimental y metacognitivo— que son consideradas al desarrollar la planificación curricular y el trabajo en el aula.

Así, se observa que el foco de atención está en el desarrollo de los contenidos cognitivos (contenido), procedimentales y, en ciertos momentos, actitudinales, algunos más considerados que otros en la planificación microcurricular. Sin embargo, la metacognición es un componente que aún pasa desapercibido o se toca levemente en el currículo, dado que no se proyecta a la individualización del alumno en cuanto a su propia participación en el aprendizaje. En otras palabras, al hablar de aprendizaje, se hace referencia a cómo se modifican las conductas, habilidades y creencias en función de un objetivo, apoyado en aspectos relacionados con los materiales, las condiciones y, sobre todo, el entorno. En resumen, el aprendizaje resulta de las diferentes fuentes proporcionadas por la experiencia externa e individual.

De esta manera, el docente debe diseñar planes de clase que promuevan el aprendizaje, especialmente en el contexto del aprendizaje de un segundo idioma. Los estudiantes que aprenden otro idioma avanzan a ritmos diferentes, lo que implica que tanto el docente como el estudiante deben monitorear y evaluar el progreso en el aprendizaje del idioma. Cada estudiante tiene propósitos específicos, pero con un objetivo común: alcanzar el conocimiento.

Es importante destacar que el docente controla los aspectos introducidos en el aprendizaje, en cuanto a las actividades programadas. Sin embargo, no se potencia el criterio interno del alumno sobre cómo registra su propio aprendizaje, ni se evalúa en qué medida este se alinea con lo planificado, ni con los objetivos personales del estudiante. Según Schunk (2012), “el aprendizaje es un cambio duradero en el comportamiento, o en la capacidad de comportarse de una manera determinada”. Esto subraya la importancia de cómo aprendemos con y de los demás. Las estrategias metacognitivas permiten que los objetivos individuales en el aprendizaje se alcancen, ayudando a identificar deficiencias para corregirlas y mejorar (Roberts y Erdos, 1993; Livingston, 1996).

Para desarrollar la dimensión del conocimiento metacognitivo en el aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario aplicar el Enfoque Cognitivo de Aprendizaje Académico (CALLA). Este enfoque busca crear usuarios

independientes que puedan autorregularse a través de las diferentes actividades recibidas en el aula. Según **Chamot (1990)**, CALLA implica estrategias de planificación y preevaluación (autocuestionamiento). La Universidad de la Isla de **Vancouver (2017)** relaciona este enfoque con la autoevaluación (*Self-Regulated Learning Skills*), permitiendo a los estudiantes cuestionar cómo piensan y asimilan el conocimiento desde el inicio hasta después del proceso de aprendizaje.

En el desarrollo de la metacognición, es esencial aplicar estrategias que ayuden a mejorar la comprensión del tema a estudiar, en este caso, el uso de una segunda lengua. Por ejemplo, el monitoreo puede ser útil para registrar el avance personal y controlar cómo se usa el idioma, identificando áreas que necesitan mejorar. Según los autores, el uso de técnicas como el *Think-Aloud* (Pensar en voz alta), la creación de mapas conceptuales y las herramientas de estudio visual pueden ser beneficiosos, incluso fuera del aula. Estas técnicas permiten controlar lo aprendido o repasado, facilitando la capacidad de resumir y organizar ideas, lo que contribuye al aprendizaje individual y a la reorganización interna del conocimiento. Sin embargo, su uso no debe limitarse a una destreza como la lectura; pueden aplicarse a otras habilidades del idioma con resultados positivos, promoviendo una mejor retención y práctica del conocimiento, lo cual es abordado en el presente estudio.

De igual manera, en la metacognición se consideran las estrategias de autoevaluación, que permiten a los alumnos reforzar los conocimientos y reflexionar sobre las partes que a menudo no comprenden fácilmente o que no son lo suficientemente claras al momento de aprender. Estas estrategias pueden utilizarse al inicio o al final de la clase, sin necesidad de medición formal, en forma de retroalimentación. Con estas estrategias, se corrige uno de los errores comunes en el ámbito educativo, que es la ausencia de *feedback* posformación después de una tarea. Esto evita que el individuo en proceso de aprendizaje sea engañado sobre su propio progreso, ya que al aplicar el conocimiento sin orientación, pierde la perspectiva de lo que ha comprendido o de lo que le falta en su proceso de aprendizaje, resultando en una falta de comprensión y aprendizaje (**Bjork, 1994**). Este aspecto generalmente no se considera, a menos que el docente lo establezca como obligatorio, en lugar de dejarlo a la iniciativa de los estudiantes. Por ello, la aplicación de estas estrategias de evaluación dentro de la metacognición y como parte del aprendizaje es esencial para conocer el avance de los estudiantes.

La retroalimentación obtenida a través de un proceso de seguimiento (control) proporciona una mejor adquisición y retención del conocimiento (**Pressley y Gathala, 1990**). En este sentido, se coincide con **Zimmerman (2000)**, quien sostiene que, a medida que los estudiantes realizan una tarea, deben evaluarla al finalizar para medir su nivel de comprensión a través de procesos metacognitivos. De esta manera, se pueden modificar las estrategias de aprendizaje o la forma de orientar e indicar las tareas. Las estrategias fomentan el uso del análisis y permiten predecir lo que se espera con el aprendizaje en el futuro; así, se pueden corregir posibles errores de manera proactiva.

Se hace hincapié en las concepciones que los alumnos tienen sobre su pensamiento para resolver problemas y mejorar su desempeño (**Beni, 1998**). Esto lleva a que los estudiantes que son capaces de utilizar la autorregulación aprendan a dirigir su proceso mental de manera ordenada hacia objetivos personales mediante el control y el seguimiento de su aprendizaje. **Kuhn y Dean (2004)** mencionan que, a través de la metacognición, el estudiante puede utilizar una estrategia para resolver un problema en un contexto determinado y, en este proceso, aplicar esa estrategia a otros contextos. Por lo tanto, es importante determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en la enseñanza de inglés como lengua extranjera para el desarrollo del estudiante. Esto corrobora que el uso de la metacognición tiene un impacto positivo en el pensamiento y la resolución de problemas, según **Bransford et al. (1986)**. Además, **Sternberg (1986)** menciona estudios con resultados positivos en los que los estudiantes de alto rendimiento utilizan más la metacognición que aquellos que no lo hacen.

En resumen, la metacognición es útil para comprender cómo se puede ejecutar una actividad para mejorar la comprensión, adquisición, retención y aplicación del conocimiento, proporcionando un aprendizaje más eficiente, capaz de resolver problemas complejos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico en cualquier tarea

(Schraw y Lehman, 2001). Así, se puede alcanzar una forma de pensar más organizada y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Este es el objetivo de este trabajo de investigación, que busca relacionar el uso de las estrategias metacognitivas con el desarrollo del pensamiento crítico.

En relación con el pensamiento crítico (PC), existe una definición consensuada sobre qué es y cuáles son las habilidades y subhabilidades necesarias para desarrollarlo. Halpern (2014) explica que algunas de las habilidades del pensamiento crítico incluyen la determinación, el razonamiento, la capacidad para resolver problemas, la formulación de inferencias, el cálculo de probabilidades y la toma de decisiones. El pensamiento crítico implica examinar cómo se lleva a cabo el proceso de pensamiento, las razones detrás de las conclusiones alcanzadas y los factores que influyen en la toma de decisiones individuales. En esta línea, Facione (1990) identificó las habilidades y subhabilidades del pensamiento crítico en un informe del grupo Delphi. Según el comité, estas habilidades incluyen: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Es relevante considerar que, como demuestra Moore (2007) en su estudio, el pensamiento crítico incluye componentes esenciales. Moore distingue dos partes: la primera, relacionada con la metacognición (pensar sobre el pensamiento) y la parte cognitiva; la segunda, con el proceso mediante el cual una persona llega a una conclusión determinada y mejora o corrige las razones de su argumento durante el proceso. Esto significa que la autorregulación y la metacognición ayudan a construir un proceso más sólido de pensamiento crítico, mejorando la argumentación y validación de lo que se defiende.

Lo más importante es que, si estas habilidades se desarrollan de manera adecuada, prolongada y reforzada en diversas áreas, los alumnos pueden convertirse en mejores pensadores. Esto les permite resolver problemas en la vida y en la sociedad de forma más consciente y responsable. El uso de la metacognición en el contexto del aprendizaje de idiomas demuestra ser efectivo para desarrollar el pensamiento crítico. Sadeghi et al. (2014) indican que cuanto más se utilizan las estrategias metacognitivas, mayores beneficios obtienen los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico durante las actividades controladas y las tareas realizadas en el aula.

Bonilla y Díaz (2018) coinciden en la necesidad de usar instrumentos metacognitivos para evaluar el desempeño en las tareas, especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Mencionan que el uso de este enfoque para evaluar y monitorear el aprendizaje influye en cómo se aprende la L2 y permite identificar y corregir problemas. Así, la metacognición amplía el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, permitiendo una mejor reflexión e introspección sobre lo que se enseña y cómo se asimila o aprende el conocimiento.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo cuasiexperimental, con dos grupos: uno de control y otro cuasiexperimental. Se controló la variable de la metacognición mediante la aplicación de estrategias metacognitivas y se midió su efecto sobre la segunda variable, el pensamiento crítico (PC), en la enseñanza de una segunda lengua. Partiendo de esta premisa, la hipótesis del estudio plantea que el uso de estrategias metacognitivas desarrolla las habilidades del pensamiento crítico en inglés como lengua extranjera (EFL). El enfoque del estudio es correlacional y explicativo, y busca la relación y el grado de asociación entre las variables investigadas.

Se aplicó un muestreo no probabilístico con una población de 50 estudiantes que cursaban el cuarto nivel de inglés en el Centro de Lenguas de la Pontificia Universidad Católica Sede Ambato (PUCESA). Estos estudiantes pertenecían a los cursos regular y abierto durante la pandemia, y se empleó un muestreo por conveniencia.

Tabla 1. Distribución de participantes por sexo y edad

Age of students	Student gender		Total
	Male	Female	
14-16	3	8	11
17-19	11	17	28
20-22	7	1	8
23-25	2	1	3
Total	23	27	50

Para la obtención de los datos, se aplicaron dos cuestionarios para medir ambas variables. El primero es el Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI), desarrollado por Schraw y Dennison. Este cuestionario evalúa el Factor de Conocimiento de la Cognición y sus subdimensiones: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, así como el Factor de Regulación de la Cognición y sus subdimensiones: planificación, estrategias de gestión de la información, supervisión de la comprensión, estrategias de depuración y evaluación (Schraw y Dennison, 1994). Este instrumento mide la conciencia metacognitiva y las habilidades metacognitivas en relación con actividades académicas específicas, como el trabajo en clase, exámenes y control de tareas generales (lecturas, proyectos, entre otros). También determina el monitoreo, la planificación y la autoevaluación del aprendizaje.

El segundo cuestionario se denomina Prueba de Pensamiento Crítico Cornel Nivel Z, Quinta Edición, creada por Ennis et al. (2005). Este instrumento, destinado a escuela secundaria, universidad y adultos, evalúa habilidades de interpretación (inducción), análisis (observación), evaluación (suposición), inferencia (deducción) y explicación (significado) a través de 52 preguntas. Las preguntas, que incluyen lecturas cortas, presentan situaciones problemáticas que requieren análisis e interpretación para llegar a conclusiones. El contenido abarca temas generales y experiencias de la vida cotidiana, con opciones de selección múltiple.

La validación de los instrumentos se llevó a cabo mediante el método Delphi. El perfil de los expertos para este estudio incluyó al menos una de las siguientes características:

1. Formación de tercer nivel en ciencias de la educación con especialización en la enseñanza del idioma inglés.
2. Experiencia en temas relacionados con la enseñanza del inglés.
3. Formación de cuarto nivel en la enseñanza del inglés.

El número de expertos se determinó de la siguiente manera:

- I. La fórmula aplicada para definir el número de expertos fue $\alpha * m$, donde α es un número entre 0,7 y 1, prefijado por el investigador; y, m es el número de criterios seleccionados.
- II. El valor de α para el presente estudio fue de 0,85.
- III. El número de criterios del estudio corresponde a 13, de los cuales 8 se relacionaron con la metacognición y 5 con pensamiento crítico.

Al multiplicar el valor de $\alpha = 0,85$ por 13 criterios, se obtuvieron 11 expertos para la validación de los instrumentos. La experiencia de los expertos se evaluó mediante la siguiente pregunta: “Expresa el peso que otorga al conocimiento teórico y a la práctica en el contexto del tema de la metacognición en el desarrollo del pensamiento crítico. ¿Qué le parece más crítico, el conocimiento teórico sobre el tema o el conocimiento práctico?” Posteriormente, se determinó el Coeficiente de Conocimiento (K_c), calculado como:

$$K_c = n (0,1)$$

Leyenda:

K_c : Coeficiente de conocimiento o de información

n: Rango seleccionado por el experto

Tabla 2. Coeficiente de conocimiento o información (K_c)

Expertos	Coeficiente de conocimiento-información
1	0,7
2	0,7
3	0,8
4	0,5
5	0,7
6	0,5
7	0,7
8	0,7
9	0,7
10	0,9
11	0,7

Para evaluar un conjunto de aspectos que influyen en el nivel de argumentación o justificación de los expertos, se considera lo siguiente:

Tabla 3. Fuentes de argumentación o justificación

Fuentes de argumentación o justificación	Alta	Media	Baja
Análisis teórico realizado por usted	0,3	0,2	0,1
Su experiencia adquirida	0,5	0,4	0,2
Obras de autores nacionales	0,05	0,05	0,05
Obras de autores extranjeros	0,05	0,05	0,05
Su conocimiento de la situación del problema en el extranjero	0,05	0,05	0,05
Su intuición	0,05	0,05	0,05

La fórmula aplicada fue:

$$K_a = a \cdot n_i = (n_1 + n_2 + n_3 + n_4 + n_5 + n_6)$$

Donde:

K_a : Coeficiente de Argumentación

n_i : Valor correspondiente a la fuente de argumentación i (1 a 6)

Los expertos que participaron en el estudio obtuvieron los siguientes resultados en el aspecto de la argumentación:

Tabla 4. Coeficiente de argumentación (K_a)

Fuentes de argumentación o justificación	Expertos										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Análisis teórico realizado por usted	0,30	0,28	0,28	0,30	0,29	0,27	0,28	0,30	0,30	0,28	0,30
Su experiencia adquirida	0,46	0,45	0,45	0,50	0,50	0,45	0,48	0,47	0,50	0,50	0,49
Obras de autores nacionales	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Obras de autores extranjeros	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Su conocimiento de la situación del problema en el extranjero	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Su intuición	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Coefficiente total de argumentación	0,96	0,93	0,93	1,00	0,99	0,92	0,96	0,97	1,00	0,98	0,99

A partir de los valores del Coeficiente de Conocimiento (K_c) y del Coeficiente de Argumentación (K_a), se obtuvo el valor del Coeficiente de Competencia (K). El coeficiente (K) se calculó de la siguiente manera:

$$K = 0,5 (K_c + K_a)$$

Donde:

K : Coeficiente de Competencia

K_c : Coeficiente de Conocimiento

K_a : Coeficiente de Argumentación

Tabla 5. Coeficiente de competencia

Experto	Conocimiento o Información (K_c)	Coeficiente de Argumentación (K_a)	Competencia Coeficiente (K)
1	0,70	0,96	0,83
2	0,70	0,93	0,82
3	0,80	0,93	0,87
4	0,50	1,00	0,75
5	0,70	0,99	0,85
6	0,50	0,92	0,71
7	0,70	0,96	0,83
8	0,70	0,97	0,84
9	0,70	1,00	0,85
10	0,90	0,98	0,94
11	0,70	0,99	0,85

Los expertos se seleccionaron según los siguientes parámetros:

0,8 < K < 1,0 Coeficiente de Competencia Alto

0,5 < K < 0,8 Coeficiente de Competencia Media

K < 0,5 Coeficiente de Competencia Bajo

Los expertos seleccionados para la evaluación del instrumento que relaciona la metacognición con el pensamiento crítico fueron considerados idóneos para la actividad, ya que, de 11 expertos, 9 demostraron una competencia alta y 2 una competencia media, lo que contribuyó a mejorar la confiabilidad del instrumento.

Tabla 6. Clasificación de los expertos según el coeficiente de competencia (K)

Experto	Competencia Coeficiente(K)	Clasificación
1	0,83	High
2	0,82	High
3	0,87	High
4	0,75	Average
5	0,85	High
6	0,71	Average
7	0,83	High
8	0,84	High
9	0,85	High
10	0,94	High
11	0,85	High

Los expertos seleccionados llevaron a cabo la evaluación de los instrumentos. Tras la aplicación y validación de estos para la etapa de pretest, se procedió a trabajar con el grupo de control utilizando las estrategias metacognitivas. Inicialmente, se aplicaron pruebas de autorregulación, lo que permitió a cada alumno reconocer su propio aprendizaje y cómo procesa la información. A modo de autoevaluación, los estudiantes revisaron su nivel de conocimiento y dominio de las estrategias para el aprendizaje al resolver ejercicios en clase y tareas de trabajo autónomo.

Resumen de la propuesta

Una vez identificados los resultados de los test, se observó que los estudiantes desconocen los procesos de monitoreo, control, planificación y autoevaluación de su aprendizaje. Considerando la estructura del texto utilizado en la institución, se decidió aplicar estrategias acordes al contenido de cada unidad para alcanzar diversos propósitos, tanto en el aprendizaje del idioma como en el desarrollo del pensamiento crítico. La distribución de los contenidos por unidad es la siguiente: Unidad A y B (gramática-vocabulario), Unidad C (lectura), Unidad D (práctica oral) y Unidad E (escritura).

La estrategia consistió en 96 sesiones de clase, distribuidas según las unidades temáticas del libro: 48 sesiones para las partes A y B, y 16 sesiones para cada una de las partes C, D y E. Cada sesión se estructuró en tres momentos: antes, durante y después de la clase, con especial énfasis en las actividades del último momento. Se utilizaron plantillas en Word para *KWL*, *Planning Pre-Assessment (Self-Questioning)*, *Note-Taking* y *Mistakes*, las cuales se recogieron en portafolios al final de cada unidad. Cada portafolio contenía todas las secciones correspondientes. La planificación se desarrolló como se detalla a continuación:

Tabla 7. Aplicación de estrategias metacognitivas sección A- B gramática-vocabulario

Sección A-B			
Objetivo	Aplicar gramática de la unidad para expresar opiniones acerca del tema de la unidad.		
Destrezas	PC	Evaluar la credibilidad y las relaciones inferenciales lógicas y pretendidas. Comprender y ser capaz de expresar el significado de diferentes procedimientos o criterios. Monitorizar y ser consciente de las actividades realizadas, y ser capaz de modificar cualquier error encontrado.	
	Del idioma	Usar la gramática de manera razonable y fluida para dar una narración o descripción como una secuencia lineal dentro del tema de la unidad.	
Estrategia-actividad	Antes de la clase	Durante la clase	Después de la clase
Planning Pre-Assessment (Self-Questioning)	Establecer el objetivo en la unidad: ¿Qué quiero aprender? ¿Para qué? ¿De qué trata el tema?		
KWL	Completar la tabla: Mencionar conocimientos previos del tema de clase		Al terminar la unidad, describir lo aprendido y los posibles problemas. • Modificación: ¿Qué estoy haciendo para aprender?
Note-Taking			Tomar apuntes de cada paso bajo el formato establecido, resumiendo lo visto y cómo utilizar la información para las diferentes actividades. Primero guiado, luego de manera libre e individual, permitiendo la creatividad en el formato asignado en la sección de resumen, donde se reflexiona sobre lo revisado.
Think aloud	Predicción Predicción sobre de qué trata el contenido Preguntas	Aclaración Explicar algunos puntos que sean difíciles durante la clase	Hacer conexiones • Expresar puntos de vista personal • mostrar otros ejemplos para hacer conexiones con el texto
Mistakes			Journal Reflexión sobre los errores en gramática y vocabulario (escribir oraciones con el vocabulario o la estructura que tiene dificultad)
Posevaluación retrospectiva			Autoevaluación de los ejercicios de la plataforma-registro

Tabla 8. Aplicación de estrategias metacognitivas sección C Lectura

Sección C			
Objetivo	Aplicar gramática de la unidad para expresar opiniones acerca del tema de la unidad.		
Destrezas	PC	Identificar las intenciones inferenciales en general. Comprender y ser capaz de expresar el significado de diferentes procedimientos o criterios. Sacar conclusiones e hipótesis. Monitorizar y ser consciente de las actividades realizadas, y ser capaz de modificar cualquier error encontrado. Explicar los resultados de forma ordenada.	
	Del idioma	Identificar las conclusiones principales en textos argumentativos y comprender los elementos importantes del material.	
Estrategia-actividad	Antes de la clase	Durante la clase	Después de la clase
Planning Pre-Assessment (Self-Questioning)	Establecer el objetivo en la unidad: ¿Qué quiero aprender? ¿Para qué?		
Think aloud	Predicción Predicción sobre de qué trata el contenido Preguntas	Visualización Describir lo que se ha descubierto Aclaración Explicar algunos puntos que sean difíciles durante la clase. Respuesta (personales) Establecer conexiones entre la antigua y la nueva información recibida	Hacer conexiones • Expresar puntos de vista personal • Mostrar otros ejemplos para hacer conexiones con el texto
Concept Mapping and Visual Study Tools			Realizar organizadores gráficos para resumir y sacar ideas principales de la lectura.
Mistakes			Journal Reflexión sobre los errores en gramática y vocabulario (escribir oraciones con el vocabulario o la estructura que tiene dificultad)
Posevaluación retrospectiva			Autoevaluación de los ejercicios de la plataforma-registro

Tabla 9. Aplicación de estrategias metacognitivas sección D Práctica oral

Sección D			
Objetivo	Hacer comprender sus opiniones y reacciones, dando soluciones a problemas o cuestiones prácticas.		
Destrezas	PC	Identificar las intenciones inferenciales en general. Comprender y ser capaz de expresar el significado de diferentes procedimientos o criterios. Sacar conclusiones, conjeturas e hipótesis. Monitorizar y ser consciente de las actividades realizadas, y ser capaz de modificar cualquier error encontrado. Explicar los resultados de forma ordenada.	
	Del idioma	Identificar las conclusiones principales en textos argumentativos y comprender los elementos importantes del material.	
Estrategia-actividad	Antes de la clase	Durante la clase	Después de la clase
Planning Pre-Assessment (Self-Questioning)	Establecer el objetivo en la unidad: ¿Qué quiero aprender? ¿Para qué?		

KWL	Mencionar conocimientos previos del tema de clase	<i>Modificación:</i> ¿Qué otros aspectos están relacionados con el tema?	Al terminar la unidad, describir lo aprendido y los posibles problemas. <i>Modificación:</i> ¿Qué estoy haciendo para aprender?
Think aloud	Predicción Predicción sobre de qué trata el contenido Preguntas	Visualización Describir lo que se ha descubierto. Aclaración Explicar algunos puntos que sean difíciles durante la clase. Respuesta (personales) Establecer conexiones entre la antigua y la nueva información recibida.	Hacer conexiones • Expresar puntos de vista personal • Mostrar otros ejemplos para hacer conexiones con el texto
Mistakes			Journal Reflexión sobre los errores en gramática y vocabulario (escribir oraciones con el vocabulario o la estructura que tiene dificultad).
Posevaluación retrospectiva			Autoevaluación de los ejercicios de la plataforma-registro.

Tabla 10. Aplicación de estrategias metacognitivas sección E Escritura

Sección E			
Objetivo	Transmitir información e ideas sobre temas concretos, comprobar información y explicar problemas con una precisión razonable.		
Destrezas	PC	Identificar las intenciones inferenciales en general. Comprender y ser capaz de expresar el significado de diferentes procedimientos o criterios. Sacar conclusiones e hipótesis. Monitorizar y ser consciente de las actividades realizadas, y ser capaz de modificar cualquier error encontrado. Declarar los resultados de forma ordenada.	
	Del idioma	Identificar las conclusiones principales en textos argumentativos y comprender los elementos importantes del material.	
Estrategia-actividad	Antes de la clase	Durante la clase	Después de la clase
Planning Pre-Assessment (Self-Questioning)	Establecer el objetivo en la unidad: ¿Qué quiero aprender? ¿Para qué?		
KWL	Mencionar conocimientos previos del tema de clase	<i>Modificación:</i> ¿Qué otros aspectos están relacionados con el tema?	Al terminar la unidad, describir lo aprendido y los posibles problemas. <i>Modificación:</i> ¿Qué estoy haciendo para aprender?
Wrappers	Preparación Establecer objetivo Planificación ¿Cuánto tiempo dedica a la actividad? ¿Qué recursos usa? Estrategias de clase usadas		Rendimiento Calificación obtenida y análisis de resultados. Paso siguiente Buscar qué corregir en el próximo trabajo y cómo alcanzar sus propios objetivos.
Mistakes			Journal Reflexión sobre los errores en gramática y vocabulario (escribir oraciones con el vocabulario o la estructura que tiene dificultad).
Posevaluación retrospectiva			Autoevaluación de los ejercicios de la plataforma-registro.

Relacionado con el monitoreo, la personalización y el autorregistro de las actividades dentro y fuera del aula, se encuentra el uso de la estrategia KWL Charts, que incluye: a) lo que sé del tema; b) ¿qué quiero saber?; y c) ¿qué he aprendido al final de la clase? Esta estrategia considera aspectos que ayudan al estudiante a alcanzar sus objetivos y a lograr el aprendizaje propuesto, siendo una herramienta principalmente utilizada para la destreza de lectura y la planificación del aprendizaje. En esta investigación, se aplicó para enseñar gramática y vocabulario relacionados con el tema de la unidad, modificando la tabla original para incluir una sección en la que el estudiante registre qué otra estrategia o recurso utilizó para practicar o estudiar fuera de clase. De esta manera, el estudiante toma conciencia de si ha aprendido algo nuevo y si ha reestructurado su conocimiento para ser evaluado.

Los cuestionarios para *Planning Pre-Assessment (Self-Questioning)* comenzaron con preguntas guiadas para determinar el nivel de conocimientos previos y luego pasaron a una aplicación libre. El formato para *Note-Taking* (toma de notas metacognitivas) se basó en el modelo de Cornell, pero se utilizó específicamente para aplicar vocabulario y gramática en la sección de Resumen (*Summary*). Esta estrategia de toma de notas facilita una mejor recepción de la información, ya que ayuda al alumno a concentrarse, comprender mejor y retener más. Estas actividades abarcan diversas fases: antes, durante y después de la clase. Se destacó que es útil realizarlas manualmente, dado que la escritura a mano estimula el cerebro, la memoria de trabajo y el pensamiento del alumno durante el proceso de escritura y expresión.

En cuanto al uso de *Wrappers*, se aplicaron para ensayos, pruebas de unidad y proyectos semestrales, siendo controlados a través de la plataforma digital. De esta forma, las estrategias metacognitivas se implementaron en el grupo de control según cada sección del texto. Fue necesaria una explicación previa sobre el propósito de estas estrategias durante el primer mes. Se realizó una medición y se recogió como trabajo obligatorio. El uso de *Wrappers* prepara al estudiante para enfrentar una evaluación mediante: a) preparación de la actividad (¿cuánto tiempo dedicó a la actividad y qué recursos utilizó?); b) planificación (considera cómo se preparó, cuánto tiempo dedicó, qué estrategias utilizó en clase: estrategias propias, trabajo en grupo); y c) rendimiento (contempla los resultados del trabajo y la calificación obtenida). Con ello, el alumno revisa sus resultados y visualiza en qué aspectos falló y necesita mejorar.

Se aseguró que los documentos para *Planning* y *Pre-Assessment (Self-Questioning)* fueran llevados por los estudiantes, evidenciando su propio monitoreo y avance fuera de clase, utilizando la plataforma digital Moodle, y de esta manera, los estudiantes se identifican con los procesos.

Para la evaluación

Para la evaluación en cada sección de la unidad, se consideraron las estrategias de *Classroom Assessment Tools (CATS)* (VIU, 2017), enfocadas en evaluar y promover la autoevaluación y la retroalimentación individual y grupal. Estas estrategias se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 11. Estrategias de evaluación (autoevaluación) en el aula y cómo utilizarlas

Estrategia	Qué hacer	Cuándo aplicarla	Tipo de evaluación
Ticket out the door (sobre la clase)	Hacer preguntas en clase y que los alumnos respondan para poder salir temprano.	Al terminar la clase	Formativa-Sumativa
One minute paper (sobre lo que piensan)	Pedir a los alumnos que escriban sobre los aspectos más importantes que han aprendido.	Al terminar la clase	Formativa-Sumativa
Muddiest Point (acerca de las dificultades)	Los estudiantes socializan lo que les resultó difícil o lo que no entendieron.	Al terminar la clase	Sumativa
Weekly Report (reporte semanal)	Los alumnos resumen en un informe lo que han aprendido, hecho y averiguado sobre la clase.	Durante las clases Al final de una lección Fin de una unidad Fin de un parcial	Formativa-Sumativa

Fuente: adaptado de Vancouver Island University (2017).

Resultados

Se compararon los grupos de control y experimental mediante un instrumento compuesto por 52 ítems para evaluar las dimensiones y subdimensiones de la metacognición. Las respuestas para cada ítem se registraron utilizando una escala de Likert, en la que: 1 = No lo hago nunca; 2 = Lo hago infrecuentemente (significa que rara vez realiza esta actividad); 3 = Lo hago inconstantemente (significa que realiza esta actividad una o dos veces); 4 = Lo hago frecuentemente (significa que a veces realiza esta actividad); y 5 = Lo hago siempre.

En cuanto al pensamiento crítico, se evaluaron las dimensiones de interpretación (inducción), análisis (observación), evaluación (suposiciones), inferencia (deducción) y explicación (significado). El valor mínimo de la suma es 0 puntos y el máximo es 104 puntos. Se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes para comparar las medias entre el grupo de control y el grupo experimental. Los resultados del pretest indicaron que el grupo de control mostró resultados ligeramente superiores en metacognición y pensamiento crítico, considerando las medias obtenidas en cada grupo.

Tabla 12. Prueba pretest: medias y desviación estándar de metacognición y pensamiento crítico

Estadísticas de grupo					
	Tipo	N	Media	Desviación	Error estándar de la media
Meta	Control	28	105,6071	8,77429	1,65818
	Experimental	22	95,2727	4,74273	1,01115
CT	Control	28	14,2143	3,96613	,74953
	Experimental	22	11,9545	2,76848	,59024

Al comparar las medias entre el grupo de control y el grupo experimental en el postest, se observó que el grupo experimental presentó resultados superiores en metacognición y pensamiento crítico, tras la aplicación de las estrategias.

Tabla 13. Posttest: medias y desviación estándar de metacognición y pensamiento crítico

Estadísticas de grupo					
	Tipo	N	Media	Desviación	Error estándar de la media
Meta	Control	28	116,5714	34,35267	6,49204
	Experimental	22	193,0909	10,48313	2,23501
CT	Control	28	25,0714	19,45351	3,67637
	Experimental	22	57,9545	3,03122	0,64626

Los resultados del pretest, analizados mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, indicaron que la metacognición y el pensamiento crítico se distribuyen normalmente en el pretest, dado que el valor *p* calculado es mayor que el valor teórico de 0,05. Por lo tanto, se utilizó la prueba de correlación de Pearson.

Tabla 14. Pretest: Pearson Correlation between Metacognition and Critical Thinking

		Metacognición	Pensamiento Crítico
Metacognición	Pearson correlation	1	0,378**
	Sig. (bilateral)		0,007
	N	50	50
Pensamiento Crítico	Pearson correlation	0,378**	1
	Sig. (bilateral)	0,007	
	N	50	50

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

El grado de asociación entre la metacognición y el pensamiento crítico se obtuvo mediante la prueba Rho de Spearman. El valor de significación es 0,000, que es inferior a 0,01. Por lo tanto, existe una correlación estadísticamente significativa entre la metacognición y el pensamiento crítico en el posttest. El coeficiente de correlación fue de 0,753, lo que indica que ambos están fuertemente relacionados. Esto sugiere que la aplicación de estrategias metacognitivas favorece el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Tabla 15. Posttest: Correlation between Metacognition and Critical Thinking

			Pensamiento Crítico	Metacognición
Spearman's rho	Pensamiento Crítico	Coefficiente de correlación	1,000	0,753**
		Sig. (bilateral)		0,000
		N	50	50
	Metacognition	Coefficiente de correlación	0,753**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	50	50

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

El coeficiente de correlación de Spearman obtenido entre la metacognición y el pensamiento crítico fue de 0,753, lo que indica una fuerte correspondencia positiva entre las variables. Antes de aplicar la estrategia, la correlación entre metacognición y pensamiento crítico era baja. Tras la intervención del grupo experimental con la estrategia, se observó un aumento en el coeficiente de correlación, lo que sugiere que la estrategia contribuyó

al desarrollo del pensamiento crítico a través de la metacognición. Estos resultados corroboran la existencia de una relación positiva entre metacognición y pensamiento crítico, coincidiendo con la investigación de Naimnule y Corebima (2018).

El análisis comparativo del pensamiento crítico en el grupo experimental antes y después de la intervención permitió evaluar el impacto de la aplicación de las estrategias metacognitivas en la mejora del pensamiento crítico de los alumnos. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 16. Prueba U-Mann Whitney de la variable pensamiento crítico aplicada al grupo de control y al experimental

Rangos				
	Tipo	N	Rango promedio	Suma de los rangos
Critical Thinking	Control	28	18,16	508,50
	Experimental	22	34,84	766,50
	Total	50		

Para evaluar si la aplicación de las estrategias metacognitivas incidía en la mejora del pensamiento crítico en el grupo experimental, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. El valor de p (Sig. asintótica bilateral) fue inferior a 0,01, lo que llevó al rechazo de la hipótesis nula de que el nivel de pensamiento crítico del grupo experimental permaneció igual antes y después de la aplicación de las estrategias metacognitivas (Tabla 13).

Tabla 17. Prueba de Wilcoxon de la variable de pensamiento crítico aplicada al grupo experimental

Test Estadístico	
	Post – Pre
Z	-4,112 ^b
Asymptotic sig.(bilateral)	,000
a. Prueba de rango con signo de Wilcoxon	
b. Se basa en rangos negativos.	

Dado lo expuesto, existe suficiente evidencia para sugerir que las estrategias metacognitivas fueron efectivas para mejorar el pensamiento crítico, con un nivel de significación del 1%.

Conclusiones

El análisis teórico permitió identificar las estrategias que pueden aplicarse para desarrollar habilidades lingüísticas dentro y fuera del aula, con un enfoque en fomentar el pensamiento crítico en el proceso. Estas estrategias facilitan un mejor enfoque para apoyar a los estudiantes en la autorregulación de su aprendizaje y en la adquisición del idioma, logrando un proceso más profundo. Se demostró que existe una correlación entre ambas variables al realizar actividades durante las clases, lo que llevó al uso de un lenguaje de opinión y resultó en una mejor interacción y debate en los procesos comunicativos. Además, se observó un mayor análisis de los contenidos revisados, una discusión más profunda y un incremento en el trabajo autónomo como parte del proceso de aprendizaje, lo que proporcionó una retroalimentación continua, especialmente considerando la situación de pandemia.

Los grupos de control y experimental mostraron similitudes en cuanto al desconocimiento de sus habilidades para resolver actividades académicas, el uso de la autorregulación como parte de las estrategias individuales de aprendizaje y el control de su propio aprendizaje, así como la capacidad de monitorear y evaluar su progreso.

Después de la intervención, los estudiantes se familiarizaron con el uso de las estrategias, reflejándose un mejor control de la autorreflexión, la observación, el análisis y la aplicación de estrategias para resolver problemas en los ejercicios de clase. También mejoraron en la participación en discusiones sobre temas actuales, utilizando un lenguaje más adecuado y aplicando vocabulario y gramática en contexto, lo que les permitió manejar mejor el discurso.

El grupo intervenido mostró un uso más eficaz del idioma al expresar opiniones, resolver ejercicios y aplicar el lenguaje en contextos simples y complejos. En particular, destacaron en la formulación de preguntas, la predicción de situaciones y la especulación, demostrando un avance en el desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso del idioma.

Se estableció una base sólida en la dimensión de la regulación de la cognición, con un inicio prometedor. Los estudiantes aprendieron a guiarse en aspectos de seguimiento y control del aprendizaje, mejorando su capacidad de regular el proceso de aprendizaje con nuevas habilidades y un nivel superior de razonamiento crítico. Además, los docentes enseñaron a los estudiantes a pensar para aprender, adaptándose a la transición de un aprendizaje presencial a virtual durante la pandemia. Esto contribuyó a que adquirieran habilidades y competencias aplicables a diferentes contextos, como la planificación, el monitoreo y el control, favoreciendo la reflexión y la autorreflexión.


Aún hay aspectos que requieren una mayor profundización, especialmente en relación con las habilidades de autorregulación y sus estrategias. Es necesario aplicar estas estrategias desde etapas tempranas para desarrollar habilidades de estudio efectivas, de modo que los estudiantes puedan incorporar estas estrategias como recursos habituales sin depender de una puntuación para aplicarlas, facilitando así el desarrollo de otras habilidades igualmente importantes.

Referencias

- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- Baker, L. y Brown, A. (1984). Metacognitive Skills and Reading. En P. Pearson, R. Barr, M. Kamil y P. Mosenthal (eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). Longman.
- Beni, R. de., Palladino, P., Pazzaglia, F. y Cornoldi, C. (1998). Increases in Intrusion Errors and Working Memory Deficit of Poor Comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology*, 51A(2), 305-320. <https://doi.org/10.1080/027249898391648>
- Bjork, R. (1994). Memory and Metamemory Considerations in the Training of Human Beings. En J. Metcalfe y P. Shimamura (eds.), *Metacognition: Knowing about Knowing* (pp. 185-205). MIT Press.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. David McKay Company.
- Bonilla, M. y Díaz, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2), 629-644. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909>
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2000). *How People Learn* (vol. 11). National Academy Press.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N. y Rieser, J. (1986). Teaching Thinking and Problem Solving: Research Foundations. *American Psychologist*, 41(10), 1078-1089. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1078>
- Brown, A. (1978). Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition. En R. Glaser (ed.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 77-165). Halsted Press.
- Chamot, A. (1990). Cognitive Instruction in the Second Language Classroom: The Role of Learning Strategies. En J. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (pp. 496-513). Georgetown University Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Columbia University Teachers College Press.
- Ennis, R., Millman, J. y Tomko, T. (2005). *The Cornell Critical Thinking Tests, Level X and Z, Revised*. Midwest Publication.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. Insight Assessment.

- Flavell, J. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 907-911.
- Grounds, P. y Guerrero, S. (2017). Approaches and Methods in English Language Teaching. En S. Guerrero (ed.), *Primary Methodology Handbook Practical Ideas for ELT* (1.ª ed.) (pp. 9-39). Richmond.
- Halpern, D. (2014). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge*. Routledge.
- Kuhn, D. y Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273. [https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Practicum/DaVinci%20Practicum/Papers/Kuhn%20&%20Dean%20\(2004\).pdf](https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Practicum/DaVinci%20Practicum/Papers/Kuhn%20&%20Dean%20(2004).pdf)
- Livingston, J. (1996). *Effects of Metacognitive Instruction on Strategy Use of College Students* (unpublished manuscript). State University of New York at Buffalo.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive Behavior Modification: An Integrative Approach*. Plenum.
- Moore, Z. (2007). Critical Thinking and the Evidence-Based Practice of Sport Psychology. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1(1), 9-22.
- Naimnule, L. y Corebima, A. (2018). The Correlation between Metacognitive Skills and Critical Thinking Skills toward Students' Process Skills in Biology Learning. *Journal of Pedagogical Research*, 2(2), 122-134.
- Nelson, T. y Narens, L. (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. En G. Bower (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (vol. 26). Academic Press.
- Pressley, M. y Gathala, E. (1990). Self-regulated Learning: Monitoring Learning form Text. *Educational Psychologist*, 25, 19-33.
- Roberts, M. y Erdos, G. (1993). Strategy Selection and Metacognition. *Educational Psychology*, 13, 259-266.
- Sadeghi, B., Hassani, M. y Rahmatkhah, M. (2014). The Relationship between EFL Learners' Metacognitive Strategies, and Their Critical Thinking. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1167-1175. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.5.1167-1175>
- Sánchez, J. y Pérez, O. (2020). Communicative Approach in the Teaching-Learning Process of English as a Foreign Language. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2), 1-14.
- Schraw, G. y Dennison, R. (1994). *Assessing Metacognitive Awareness*. Contemporary Educational Psychology.
- Schraw, G. y Lehman, S. (2001). Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.
- Schunk, D. (2012). *Learning Theories an Educational Perspective* (6.ª ed.). Pearson.
- Scott, C. (14 de noviembre de 2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESDOC Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Sternberg, R. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement*. National Institute of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>
- Vancouver Island University (VIU). (2017). *VIU Teaching and Learning Handbook*. <https://ciel.viu.ca/sites/default/files/web-aug-17-viu-new-faculty-handbook-print.pdf>
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Tensions and Turning Points: A Narrative Study about Professional Identities of Two Colombian English Teachers

Jairo Enrique Castañeda-Trujillo¹  
José David Largo-Rodríguez²  

Abstract

This research article explores the tensions and turning points experienced by two English teachers from the onset of their careers to their enrollment in a Master's Degree program in Applied Linguistics For Teaching English. As researchers, we assume that the process of becoming an English teacher is social and co-constructed over time. Within this co-construction, the English teachers underwent moments of tension through which they had to make goal-oriented decisions related to their profession. Theoretical constructs suggest that identity construction is a dynamic and fluctuating process, with teachers continuously using their agency and investing in constituting their identities. The methodology employed written autobiographical narratives and narrative interviews for data collection. The analysis of these narratives revealed a sequence of critical moments that significantly influenced the formation of the participants' identities, highlighting the role of agency in navigating emerging tensions. Findings indicate that teacher identity construction is influenced by the destabilizing nature of teacher education programs and the inherent tensions within these programs and teachers' broader professional journeys. The study concludes by emphasizing the need for teacher education programs in Colombia to support teachers' identity construction, enabling them to integrate and reflect their evolving self-conceptions in their pedagogical discourses and practices. The pedagogical implications rely on how teacher education programs in Colombia understand and support the construction of teacher identity and how teachers embody and reflect their new understanding of themselves in their pedagogical discourses and praxis.

Keywords: language teacher identity; narratives; tensions; language teacher education

¹ Magister in Education – ELT. Universidad Surcolombiana. jairo.castaneda@usco.edu.co

² Magister in Applied Linguistics to TEFL. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Universidad Nacional de Colombia. jlargor@unal.edu.co

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Castañeda-Trujillo, J. E. y Largo-Rodríguez, J. D. (2025). Tensions and Turning Points: A Narrative Study about Professional Identities of Two Colombian English Teachers, *Folios*, (61), 71-88. <https://doi.org/10.17227/folios.61-20055>

Artículo recibido

29 • 08 • 2023

Artículo aprobado

03 • 08 • 2024

Artículo publicado

01 • 01 • 2025

Tensões e pontos de inflexão: um estudo narrativo sobre identidades profissionais de duas professoras colombianas de inglês

Resumo

Este artigo de pesquisa explora as tensões e os pontos de inflexão experimentados por duas professoras de inglês desde o início de suas carreiras até a matrícula em um programa de mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de inglês. Como pesquisadores, assumimos que o processo de se tornar professor de inglês é social e co-construído ao longo do tempo. Dentro dessa co-construção, os professores de inglês passaram por momentos de tensão nos quais tiveram que tomar decisões orientadas para objetivos relacionados à sua profissão. Os construtos teóricos sugerem que a construção da identidade é um processo dinâmico e flutuante, no qual os professores continuamente usam sua agência e investem na constituição de suas identidades. A metodologia empregada incluiu narrativas autobiográficas escritas e entrevistas narrativas para a coleta de dados. A análise dessas narrativas revelou uma sequência de momentos críticos que influenciaram significativamente a formação das identidades dos participantes, destacando o papel da agência na navegação pelas tensões emergentes. Os achados indicam que a construção da identidade docente é influenciada pela natureza desestabilizadora dos programas de formação de professores e pelas tensões inerentes a esses programas e às trajetórias profissionais mais amplas dos professores. O estudo conclui enfatizando a necessidade de que os programas de formação de professores na Colômbia apoiem a construção da identidade dos professores, permitindo que integrem e reflitam suas concepções de si mesmos em evolução em seus discursos e práticas pedagógicas. As implicações pedagógicas dependem de como os programas de formação de professores na Colômbia entendem e apoiam a construção da identidade docente, e de como os professores incorporam e refletem seu novo entendimento de si mesmos em seus discursos e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: identidade do professor de línguas; narrativas; tensões; formação de professores de línguas

Tensiones y puntos de inflexión: un estudio narrativo sobre las identidades profesionales de dos profesoras colombianas de inglés

Resumen

Este artículo de investigación explora las tensiones y los puntos de inflexión experimentados por dos profesoras de inglés desde el inicio de sus carreras hasta su matriculación en un Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés. Como investigadores, asumimos que el proceso de convertirse en profesor de inglés es social y se co-construye con el tiempo. Dentro de esta co-construcción, las profesoras de inglés pasaron por momentos de tensión en los cuales tuvieron que tomar decisiones orientadas a objetivos relacionados con su profesión. Los constructos teóricos sugieren que la construcción de la identidad es un proceso dinámico y fluctuante, en el que los profesores utilizan continuamente su agencia e invierten en la constitución de sus identidades. La metodología empleada incluyó narraciones autobiográficas escritas y entrevistas narrativas para la recolección de datos. El análisis de estas narraciones reveló una secuencia de momentos críticos que influyeron significativamente en la formación de las identidades de los participantes, destacando el papel de la agencia en la navegación de las tensiones emergentes. Los resultados indican que la construcción de la identidad docente está influenciada por la naturaleza desestabilizadora de los programas de formación del profesorado y las tensiones inherentes a estos programas y a las trayectorias profesionales más amplias de los docentes. El estudio concluye enfatizando la necesidad de que los programas de formación docente en Colombia apoyen la construcción de la identidad de los maestros, permitiéndoles integrar y reflejar sus autoconcepciones evolutivas en sus discursos y prácticas pedagógicas. Las implicaciones pedagógicas dependen de cómo los programas de formación docente en Colombia entienden y apoyan la construcción de la identidad de los maestros, así como la forma en que ellos encarnan y reflejan su nueva comprensión de sí mismos en sus discursos y su praxis pedagógica.

Palabras clave: identidad del profesor de idiomas; narrativas; tensiones; formación de docentes de idiomas

Introduction

Exploring our language teacher identities means understanding our lived and living history. It is to understand and unravel the complexities that are at the core of who we are on all levels.

(Varghese, *et al.*, 2016, p. 566)

This study emerged from our shared interest in exploring complex journey teachers undertake as they develop their professional identities in their personal, career, and academic contexts. We aimed to reveal teachers' self-constructions by using their narratives as a platform to express their lived experiences. The study seeks to contribute to the expanding field of English Language Teaching (ELT) by highlighting the importance of understanding Language Teacher Identities (LTIS) at central to teacher education and professional development. Lti scholarship advocates for a language teacher education approach that integrates identity as a core principle within teacher education programs (Varghese *et al.*, 2016; Uştuk & Yazan, 2023). This article discusses the tensions experienced by two English teachers from the beginning of their careers to the start of their master's degree in applied linguistics for teaching English.

As authors, we assume that being and becoming an English teacher is a social process that unfolds over time. Similarly, we perceive identity construction as dynamic and multifaceted rather than static and singular. Teachers exercise their agency and continually invest in shaping their identities. As they navigate their social environments, they inevitably encounter internal conflicts with societal expectations and with themselves. Their professional expectations, aspirations, beliefs, discourses, and practices regarding the kind of teachers they are and wish to become often conflict with dominant discourses prevalent in their personal, professional, and academic environments (Alsup, 2019; Uştuk & Yazan, 2023). Teachers interpret these moments by narrating their lives, and these narratives provide a space for teachers to derive meaning from internal conflicts and to (re)construct and (re)negotiate their identities. Within this co-construction, the participants in this study illustrated how teachers often undergo many moments of tension that require them to make goal-oriented decisions.

This document departs from the theoretical considerations that support a poststructuralist perspective on LTIS. We argue that teachers negotiate a sense of self in relation to social structures, drawing on personal discursive constructions formed through their lived experiences as language learners and teachers. We understand language as a means for teachers to represent themselves and engage with authoritative discourses through dialogic (dialectic) interactions. Subsequently, we explore the potential of narrative inquiry to give voice to teachers' lived experiences and provide insights into the tensions they face in their personal, professional, and academic lives. The following section outlines the four tensions identified in the teachers' narratives and the resulting turning points in their practices, discourses, and, ultimately, their identities.

Theoretical Considerations

Language Teacher Identities

The concept of identity in Language Teacher Education (LTE) has gained significant attention over recent decades (Beauchamp & Thomas, 2009; Varghese *et al.*, 2005). As classrooms have increasingly been recognized as complex and multidimensional environments, teachers are no longer viewed as passive technicians. Instead, they are encouraged to adopt more critical perspectives, positioning themselves as transformative intellectuals (Giroux, 1988). The post-method perspective has introduced new roles for teachers, challenging existing views on

language teaching and advocating for a shift in how we understand language classrooms (Kumaravadivelu, 2003). Consequently, the teachers' role has evolved to focus on empowering students by developing critical pedagogies to provide them with the knowledge and social skills needed to participate effectively in society and become transformative agents (Giroux, 1988). Despite these advancements, there are concerns about Teacher Education Programs (TEPs) that may not prioritize LTIs as their foundational element (Varghese et al., 2016).

Conceptualizing identity poses a significant challenge in the literature due to the vast array of perspectives and fields intersecting with this concept (Beauchamp & Thomas, 2009; Olsen, 2008). Nevertheless, within LTE, scholarship has emphasized the importance of addressing teachers' identity construction to gain a deeper understanding of their professional development (Beauchamp & Thomas, 2009). Scholars have acknowledged the inherent relationship between learning-to-teach, teaching practice, and identity (Uştuk & Yazan, 2023). This has led to examining LTI from both poststructuralist and narrative perspectives. The former allows us to conceptualize LTI as grounded in the multilayered and kaleidoscopic nature of language, built upon the dynamics of discourse (Norton & Toohey, 2011; Rudolph et al., 2018), while the latter reflects on the way teachers construct identities by narrating their life experiences (Barkhuizen, 2015a).

To begin, we acknowledge the constitutive dimension of the self within the language (Kumaravadivelu, 2012). From a poststructuralist perspective, we recognize language as a means of self-representation. Individuals construct their sense of self within the dynamics of discourse as they engage in interactions mediated by dialogue in the social world. This perspective acknowledges the mutually constitutive relationship between identity and discursive practices, and how individuals negotiate their sense of self through interaction (Norton & Toohey, 2011). Therefore, teachers' interactions in their daily lives, educational programs, and teaching scenarios shape their identities as they engage in dialogue. Thus, identities are viewed as ongoing and continuously shaped by teachers' personal and professional contexts (Olsen, 2011).

By understanding language in interaction as a social practice and as a means of self-representation, we recognize that teachers "have the power and autonomy to express their voice and exhibit their identities" (Kumaravadivelu, 2006, p. 182). Consequently, LTIs are shaped and enacted through the decisions, practices, and activities that teachers engage in. This process is bidirectional; as teachers exercise agency, make decisions, and immerse themselves in their practices, they enact their identities through language. However, every time this happens, they negotiate and renegotiate their sense of self. Therefore, identity becomes both an individual and a social construction. This discursive mode of understanding identity is supported by Norton (2010), who claims that "every time we speak, we are negotiating and renegotiating our sense of self concerning the larger social world, and reorganizing that relationship across time and space." (p. 350). Hence, it can be asserted that LTIs are dialogically constituted through discourse within the cultural, social, and power mechanisms of interaction, which are pivotal in the process of being and becoming.

A poststructuralist perspective on language teachers' identities acknowledges that identity is not singular or fixed but is constructed within the dynamics of discourse. This dialogic and discursive dimension of identity allows us to see the fluidity of identity in the roles that teachers assume and their agency in responding to imposed positionalities ascribed to them by others' discourses. Moreover, discourse dynamics are understood not merely through the dialogic process of conversation and interaction but also in the various ways teachers story³



³ We use the term story as a verb as individuals do self through language. It is to say that as language is a means of self-representation stories also become procedural dynamics for the creation of self. This is aligned with Bruner's (2002) understanding on how reality is lived through stories, therefore, individuals story their lives as they recount their lived experiences.

themselves and the meaning-making they construct over their lived stories (Barkhuizen, 2015a). In this train of thought, teachers shape, negotiate, and/or alter their identities while making meaning of the stories they tell.

Drawing on a poststructuralist approach to LTIs, we also understand that identities are inherently connected to the narrative constructions of lived experiences and the meanings individuals assign to those stories (Bruner, 2002). Narratives not only have the potential to exhibit teachers' identities but also to reflect the meaning teachers derive from their lived experiences. Thus, narratives have the potential to explore teachers' storied lives and experiences, as well as the meanings they create *inward*, *outward* (individual-social), *backward*, and *forward* (past-present-future) on their own professional landscapes (Johnson & Golombek, 2002; Clandinin & Connelly, 2000). This potential allows us to traverse the new significance and meanings that teachers create based on their dialogic interactions and experiences within their sociocultural-political contexts.

The latter perspective aligns with a view of LTIs that acknowledges the power of dialogue and interaction, as well as the role of language in self-representation. This dialogue involves not only social interactions but also an internal dialogue with one's own beliefs, shaped by lived experiences. Narratives serve as a mechanism for validating teachers' voices and their localized knowledge. In a field dominated by hegemonic discourses (Pennycook, 1989), narrative construction of the self-offers an opportunity for teachers to reflect on their practice, making their knowledge both public and validated (Johnson & Golombek, 2002). Therefore, we understand that individuals *do* self while storying their personal, professional, and academic selves. Hence, identities are constructed within a temporal dimension (Elliot, 2005; Kramp, 2004), spanning teachers' past experiences, their current self-constructions, and their envisioned future identities.

A narrative approach to identity allows us to explore how teachers experience tensions throughout their life stories and educational journeys. On the one hand, Kumaravadivelu (2012) suggests that teachers can undergo an 'epistemic break,' which involves shifting paradigms towards a more critical perspective of the self and the discourses and practices surrounding their teaching. On the other hand, Uştuk & Yazan (2023) conceptualize tensions as potential conflicts between teachers' internal persuasive discourses and external authoritative discourses. In other words, teachers' beliefs, practices, and discourses are often challenged by external interactions, discourses, and social dynamics involving other sociocultural and political actors (e.g., individuals, institutions, policies, regulations, theories). These challenges are understood as opportunities for (re)conceptualizing practices, discourses, and, ultimately, the self.

As teachers grapple with accepting or rejecting external discourses, their identities are (re)shaped, negotiated, and positioned in specific ways. At this point, teachers exert agency to embrace or reject these external positionalities. Consequently, identities become a dilemma (Barkhuizen, 2021) and a site of struggle, as individuals strive to balance their own belief systems with those encountered in their daily interactions. LTIs become a dilemma because teachers find themselves challenging their own perspectives against those from external sources. Similarly, Barkhuizen (2016) acknowledges that identities are constantly reshaped as individuals often adjust and readjust their configurations in response to their lived experiences and interactions. Therefore, LTIs understanding from a poststructuralist and narrative perspective highlights the potential of tensions to lead to changes or turning points, enabling teachers to (re)construct their identities.

Language Teacher Education from a Sociocultural Perspective

Over the past half-century, the understanding of Language Teacher Education (LTE) has changed dramatically (Freeman, 2002; Johnson, 2006; Johnson & Golombek, 2011). In recent decades, this shift has responded to a growing body of literature on teachers' cognition. Freeman (2009) introduced the concept of a widening gyre to capture the mainstream paradigms intersecting the field of LTE. The author contends that the field has evolved

from training-focused perspectives to an interpretative approach that examines teachers' cognition and how they engage in professional learning processes.

Before the 1970s, the interest in LTE was mainly on teachers' behaviors and their learning outcomes, emphasizing a training perspective where teachers mastered content related to language, theories of Second Language Acquisition, and effective teaching methods (Freeman, 2002; Johnson, 2006). The 1980s marked a shift toward exploring the cognitive dimensions of learning and the decision-making processes in the classroom. The 1990s brought about a deeper understanding and consolidation of teachers' learning. The growing interest in teachers' knowledge base and the nature of their learning led to a more thorough examination of teaching itself. Unsurprisingly, LTE during this period involved understanding what teachers needed to learn and *how* they would learn it (Freeman (2009)). This broader scope for understanding teachers' learning acknowledged that teachers' cognition is shaped in the sociocultural context (Johnson, 2006). In other words, teachers' learning is grounded in their prior experiences, their interactions, and the sociocultural contexts in which they learn and work. Consequently, we can argue that LTE has evolved alongside epistemological shifts in how research conceptualizes human learning (Johnson, 2006). Similarly, the field of ELT has benefited from scholars whose primary focus over the past two decades has been to contribute to teachers' professional development within teacher education programs, advocating for a more critical and decolonial perspective (Guerrero-Nieto, 2023).

Rooted in Vygotsky's (1978) theoretical tenets, a sociocultural approach recognizes human cognition as a dynamic process that is socially constructed and culturally shaped. This theory acknowledges the inherent relationship between the cognitive and the social. Learning is not an accumulative set of information; it is situated in the physical and social realms and is mediated by people, contexts, language, and interactions (Johnson & Golombek, 2018; Johnson, 2009). Essentially, a sociocultural perspective also recognizes language as a social practice. Meaning is not solely embedded in language but also in the meanings that a social group ascribes to the language. Consequently, the act of learning by an individual is not an isolated cognitive process, as earlier cognitive approaches suggested. Instead, learning is grounded in the individual's prior experiences, the context in which learning occurs, and the use of that knowledge expected from the individual (Johnson, 2009).

Since LTE, at its core, is centered on understanding teachers as learners of teaching, the epistemological principles of sociocultural theory have the potential to unveil the nature and emergence of teachers' identities and their experienced tensions, highlighting the interplay between cognitive dimensions and the sociocultural contexts in which they operate (Johnson, 2009). Social practices and interactions encountered in learning and working environments, such as specific schools and institutions, shape teachers' understanding of *how to teach*. This is not a simple process of acculturation from the outside in; rather, as Vygotsky (1978) suggests, learning occurs through a dynamic transformation from the external (*Interpsychological*) to the internal (*Intrapsychological*), and this process is not direct but mediated (Johnson & Golombek, 2011). This mediation underscores the transformative internalization process (from external-social to internal-psychological). During this process, individuals use various tools, such as cognitive strategies or self-regulatory practices, to mediate between external influences and their own intra-psychological understanding.

In this vein, teachers learn how to teach not only the *scientific concepts* that are present in the content base of their (TEPs) but also by creating meaning and knowledge from the *everyday concepts* drawn from their experiential knowledge in their working environment. This dynamic opens the scope for TEPs to provide spaces where teachers can make sense of scientific concepts and apply them in practical ways, relating these concepts to their experiential knowledge gained through teaching activities (Johnson & Golombek, 2011). The responsibility of TEPs, therefore, is to bridge the gap between theory and practice and integrate them into *praxis* (Freire, 1970), establishing a dialogic relationship where each informs the other. However, this remains a challenging task for LTE, as the theoretical

knowledge presented in TEPs often remains disconnected from practical application in current teaching practices. Furthermore, there has been limited emphasis on developing a sustained model of LTE that positions LTIs as the core organizational principle. This study, instead, advocates for understanding LTIs as a fundamental axis in the construction of a transformative practice for LTE in the country.

Consequently, a sociocultural perspective contributes to understanding the various shades of teachers' learning and their interrelatedness with their identities. Firstly, it allows us to comprehend the cognitive development of teachers in light of the social practices that mediate it. Secondly, it highlights the transformative impact of social practices on teachers' teaching methods, enabling them to be responsive to local needs. Thirdly, it recognizes that teachers' knowledge of *how to teach* is largely drawn from teachers' own experiences as learners (Johnson, 2009). This perspective supports a self-inquiry approach to LTE, where narrative accounts enable teachers to reflect on their development and identity as educators, allowing them to (re)construct and (re)interpret their learning-to-teach experiences (Johnson & Golombek, 2018).

Methodology

In this study, we adopted a qualitative approach due to its unique characteristics that contribute to understanding complex phenomena and provide a comprehensive depth to our understanding of them (Creswell & Poth, 2018). Additionally, we believe that through a qualitative approach, we can capture the richness of subjective human experiences, enhancing the thoroughness of our study (Denzin & Lincoln, 2011). As teacher-researchers, we also find that the flexibility of the qualitative approach makes it ideal for exploring dynamic and evolving phenomena, as it allows us to focus on the richness and relevance of the data that emerge from the participants (Merriam & Tisdell, 2016).

Our study aimed to explore the tensions and turning points that two English teachers experienced from the beginning of their careers until the start of their master's degree in applied linguistics for teaching English. To investigate this, we turned to narrative research. From the poststructuralist and narrative perspectives, we understand that identities are constructed discursively (Bruner, 2002). Narrative research, with its focus on the stories individuals tell about their lives, is particularly well-suited to exploring these aspects of identity, including the tensions and dilemmas that teachers face as they negotiate their identities (Clandinin & Connelly, 2000; Uştuk & Yazan, 2023). These narratives are both reflections of reality and active constructions that teachers use to make sense of their past, present, and future selves. Narratives allow for an in-depth understanding of the participants' stories and perspectives, highlighting the subjective and contextual aspects of their journeys as language teachers (Barkhuizen, 2016; Clandinin & Connelly, 2000).

Narrative inquiry involves collecting and analyzing the stories individuals tell about their experiences to discover how they construct, negotiate, and enact their identities over time (Barkhuizen, 2015a). Accordingly, we use autobiographical narratives to collect firsthand accounts that provide insights into each teacher's internal dialogues, their responses to external pressures, and the stresses they experience in their professional lives (Chase, 2011). Autobiographical narratives are personal accounts of "one's memory of oneself, one's history, and one's critical moments" (Hernández et al., 2011, p. 29). The data extracted from these narratives are presented as vignettes connected to epiphanies or critical moments that describe a place, time, and characters (Barkhuizen et al., 2014). The researchers asked the participants of this study to write an autoethnographic narrative that would first show their story as English learners and their journey as in-service teachers, and secondly, their story as master's students in applied linguistics. However, although ten students from the master's program agreed to write the autobiography, only two agreed to continue with the narrative interview.

We conducted a narrative interview with each participant to complement the information collected in the autobiographies. A narrative interview is a specific type of in-depth interview suitable for reconstructing subjective processes that unfold over time. Unlike traditional in-depth interviews, narrative interviews do not have a pre-established script of questions (Agoff & Herrera, 2019). Therefore, when conducting these interviews, we did not focus on selecting topics, ordering questions, or specifying the language used. During the interviews, each teacher was free to express themselves about the events narrated in the autobiographies, while the moderators asked questions as the conversation progressed. This method allowed us to gather additional vignettes that enriched the understanding of the critical events recounted in the autobiographies and related them to the context of teacher education (Riessman, 2008). It is essential to clarify that although the participants are native Spanish speakers, the data was collected in English.

The information provided by the two participants through the two instruments allowed us to characterize them accurately. Carolina is from Cartagena and works virtually for a language school. She was an M.A. candidate whose narrative departed from her initial disinterest in being a teacher or a researcher while studying for her B.A. in Spanish linguistics. Although she had more than two years of experience as an English teacher when she joined the master's program, she felt lost because her peers seemed more knowledgeable about language teaching due to their teaching degrees. Nevertheless, this fact did not discourage her from fulfilling her duties in the master's program.

Johana is from Bogotá and works in a public school in the southern part of the city. During her B.A., Johana focused on developing strategies for teaching grammar. She worked for different institutions, developing various projects with governmental agencies, and she considered herself a teacher-researcher. However, when she started the M.A. program, she broadened her understanding, realizing that her previous research initiatives were just initial steps compared to what it truly means to become a teacher-researcher. As a result of her master's studies, Johana reconstructed her teaching practices with a renewed purpose, advocating for a reconciliation of the English class curriculum with the knowledges of the communities. These participants were selected because they represent different contexts and experiences within language teaching in Colombia, offering diverse perspectives on their journeys as language teachers.

To ensure ethical considerations in this research, we asked both participants to provide informed consent before their involvement in the study. The participants were provided with detailed information about the purpose of the study, the data collection methods, and their rights as participants. They were also assured of their right to withdraw from the study at any time without consequences. Informed consent serves as the primary resource to guarantee ethics in research, ensuring that participants are aware of their involvement and rights (Creswell, 2013).

The data analysis followed a thematic approach (Barkhuizen et al., 2014). First, we read the vignettes repeatedly to identify the main themes that emerged from the narratives. Second, we determined the themes from the data and organized the vignettes in a matrix to facilitate a comprehensive reading of the data. The analysis process included familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing and refining themes, and finally, defining and naming the themes (Barkhuizen et al., 2014; Braun & Clarke, 2006).

Regarding our positionality as researchers, we acknowledge our roles as active interpreters and meaning-makers within the narrative inquiry process. Our experiences, beliefs, and perspectives inevitably shape our engagement with the participants' narratives and the subsequent interpretation of the data (Chase, 2011). As language educators, our backgrounds and personal narratives significantly influence the research process and findings. By reflexively examining our positionality and being acutely aware of our biases, we strive to enhance the transparency and trustworthiness of the research (Denzin & Lincoln, 2011). This reflexivity is essential in narrative research, where the interplay between the stories of the researchers and the participants contributes to a deeper, more nuanced

understanding of the phenomena. Ensuring transparency involves openly acknowledging our influence on the research process, while trustworthiness is boosted by our commitment to reflexivity and ethical rigor in interpreting and presenting narratives. These principles are foundational in narrative research, reinforcing the credibility and authenticity of the co-constructed meanings derived from the inquiry (Riessman, 2008).

Findings: Tensions and Turning Points

The data analysis revealed two key elements in the teachers' narratives: tensions and turning points. Tensions refer to internal conflicts that arise from reconciling professional expectations with personal beliefs and aspirations, leading to struggles with self-conception (Alsup, 2019; Menard-Warwick, 2013; Pillen et al., 2013). Turning points, on the other hand, are pivotal moments that significantly alter beliefs or practices, often triggered by challenges or new experiences. These moments prompt deep reflection and transformation, changing career trajectories and fostering professional growth (Schön, 1992; Goodson & Sikes, 2001).

Below, we describe four instances when teachers experienced tensions and turning points. We have labeled these moments as Becoming Language Teachers, Journeys of Growth and Transformation in Teaching Careers, Reemerging Identities and Renewed Perspectives in the M.A., and From Imposed Roles to Critical Agents of Change.

Becoming Language Teachers

After analyzing the narratives of Johana and Carolina, it becomes evident that they both experienced similar tensions before and during their time as pre-service teachers. One common tension they both encountered was their initial underestimation of the teaching profession. For many individuals, teaching is not seen as a prestigious or financially rewarding career, which complicates the decision to pursue it (Peynado et al., 2022). For instance, Johana initially did not consider teaching as a viable option.

"I had always envisioned myself pursuing a career in a different field. Teaching never really crossed my mind as something I would be passionate about. It was only later on that I started considering it as a possibility" (Johana's narrative). Similarly, Carolina admitted, "I did not think about it as a possible career path... I never considered English as a field of work" (Carolina's narrative).

These initial thoughts led them into a field of uncertainty and conflict with their future selves, due to prevailing discourses about teaching as a profession (Pennycook, 2009). Furthermore, during their B.A. studies, both individuals encountered limited exposure to pedagogy, creating another shared tension as they felt unprepared to surmount the challenges of teaching in a classroom. Carolina mentioned that her pedagogy class was merely an introductory course that did not delve into the practical aspects of education. *"My only contact with anything related to pedagogy was during a semester-long pedagogy class... it focused on describing the most renowned pedagogues in history" (Carolina's narrative).*

Likewise, Johana expressed a lack of guidance and mentorship in pedagogy, which affected her ability to develop effective teaching methods. She recounted, *"I struggled to capture their attention, so I began searching for information on how to engage students with different practices in a classroom" (Johana's narrative).*

This tension highlights the importance of learning to teach and the teaching practice in the formation of one's identity (Uştuk & Yazan, 2023). While pre-service teachers are expected to learn and understand pedagogy and didactics, many teacher education programs only address these issues superficially, resulting in gaps that create conflicts and impact teachers' identities (Mosquera-Pérez & Losada-Rivas, 2022).

However, both Johana and Carolina overcame these tensions through various turning points in their journeys. We understand turning points aligned with Kumaravadivelu's (2006) concept of epistemic break—moments when

individuals re-configure their former understandings with renewed perspectives nurtured by external sources. These turning points within their stories represent a renewed construction in light of their lived experiences. One common turning point for both individuals was developing an interest through informal teaching experiences. Johana's involvement in a volunteer teaching program and Carolina's experience teaching Spanish to international students sparked their passion for teaching. Johana acknowledges the impact of her experiences. *"I had terrible English teachers, but they allowed me to contemplate my future as an educator"* (Johana's narrative). Similarly, Carolina reflects on her transformative experience. *"The experience truly changed my perspective on teaching... I enjoyed preparing my classes and discovering new and alternative ways to explain the language"* (Carolina's narrative).

The actions taken by the two participants demonstrate their transformation regarding their initial idea of becoming teachers. Consequently, both decided to invest in their future selves by taking steps to become more knowledgeable educators (Norton, 2010; Peynado et al., 2022).

Johana and Carolina experienced another pivotal moment in their journey, connected to their interactions with others. During these discursive exchanges, both participants negotiated their future selves and positioned themselves differently from their initial ideas about becoming teachers (Barkhuizen, 2015a). Johana emphasizes the influence of a teacher who invited her to collaborate. *"She was a wonderful teacher who always helped and supported me... she encouraged students to strive for their best"* (Johana's narrative).

Similarly, Carolina's turning points were influenced by the recommendation and guidance of a classmate and her thesis advisor. The suggestion made by her classmate prompted Carolina to consider the teaching program, while her thesis advisor provided support throughout her studies. Carolina expresses her gratitude and states, *"I always say I am a Linguist thanks to her"* (Carolina's narrative). Additionally, Carolina attributes a significant role in her decision to pursue a teaching career to her former English teacher, who later became her thesis director. She acknowledges this support: *"She selflessly helped me... I suppose"* (Carolina's narrative).

Johana and Carolina both encountered tensions as pre-service teachers, including underestimating the career path and limited exposure to pedagogy. However, they overcame these tensions through various turning points. These findings underscore the significance of supportive relationships, informal teaching experiences, and exposure to pedagogy in shaping the trajectories of pre-service teachers. At this moment of resolution, the second tension appears.

Journeys of Growth and Transformation in Teaching Careers

After completing their majors, Johana and Carolina took different teaching positions at various educational institutions, facing new challenges that significantly impacted their professional identities. Initially, Johana faced difficulties securing a teaching position after graduation, emphasizing the significance of employment and professional growth in identity formation. Reflecting on her experience, she stated, *"I graduated in 2012 and attempted to find a position in a school, but it proved to be challenging"* (Johana's narrative). Similarly, Carolina encountered the challenge of starting her teaching career without prior experience, leading her to join a language school that provided training. She explained, *"I applied for a job at this language school... they didn't require previous experience, which was perfect for me at the time"* (Carolina's narrative).

These experiences highlight the everyday struggles faced by novice teachers, such as the gap between theoretical knowledge and practical application (Gray & Block, 2012; Sayer, 2012). Although they receive considerable information and education during their initial training, it often proves insufficient for many schools or language institutions. Consequently, the knowledge, expertise, and identity of novice teachers are frequently overlooked, hindering their professional development (Gray & Block, 2012; Sayer, 2012).

Johana's experience exemplifies this situation as she faced the challenge of teaching in a specialized school that catered to students from diverse social backgrounds and varied sociocultural milieus. This experience likely fostered her personal growth and resilience as an educator. She shared, *"I started working part-time at a Private school... where I taught classes to students with distinct social circumstances"* (Johana's narrative). Johana also faced tension due to a hostile work environment, where the principal's behavior negatively impacting her self-esteem and professional confidence. She expressed, *"The principal was extremely rude... she scolded me in front of the students"* (Johana's narrative). Despite this hostility, Johana demonstrated resilience by adapting to the complex dynamics of her teaching context (Gu & Day, 2013).

Johana found a turning point when she decided to switch to a public school with a special bilingual project. This opportunity allowed her to collaborate with her colleagues and develop a program that aligned with the interests of her students. She stated, *"In July 2014, I applied for a job in a public school with a special bilingual project"* (Johana's narrative). However, Johana faced resistance from her colleagues, who were initially reluctant to embrace the bilingual project, underscoring the importance of managing professional relationships and addressing resistance to change. She explained, *"Initially, most of the teachers at the school rejected the project"* (Johana's narrative). Johana experienced a breakthrough by successfully engaging students through various activities, projects, and games. Witnessing their creativity and growth fueled her sense of purpose and passion for teaching. She remarked, *"I had to find ways to engage students who didn't like English... they surprised me with their creativity"* (Johana's narrative).

Carolina discovered the limitations of the school's teaching methods and recognized the need to challenge bureaucratic practices to ensure a better learning experience for her students. She observed, *"I noticed how the methods failed to serve the students' interests... bureaucracy took precedence over the actual quality of the course... we instructors had to rebel and take charge"* (Carolina's narrative). Carolina faced tension as she struggled to find her identity as a teacher within the confines of the strict teaching methods (Kumaravadivelu, 2012). She felt the urge to make her classes more dynamic and engaging, which clashed with the expectations of the school. She explained, *"Classes used to be rigid and inauthentic... I felt the need to adapt... as a result, my performance suffered, and I felt like an incompetent teacher"* (Carolina's narrative). These feelings toward her own practice motivated Carolina to exercise her agency and improve her teaching experiences (Johnson & Golombek, 2018).

For Carolina, her turning point came when she shifted her focus from adhering to the school's demands to prioritizing her students' comfort, motivation, and well-being in the learning process. As Carolina stated, *"It is a hundred times more valuable to me that my students feel comfortable, motivated, and cared for... than completing a set of steps just to satisfy the institute's demands"* (Carolina's narrative). This shift highlights Carolina's focus on prioritizing the needs and well-being of her students, demonstrating her proactive approach to enhancing her teaching.

Another turning point in Carolina's teaching career occurred when she recognized the importance of active listening and learning from her students. This connection and interaction with her students ignited her passion for teaching and fueled her desire to provide them with a high-quality education. She expressed, *"Two of the most valuable skills and joys I've gained from my occupation are... learning how to listen... and learning to learn from others' stories"* (Carolina's narrative).

Her realization underscores the transformative potential of critical pedagogy in fostering an inclusive and equitable educational environment (Freire, 1970). Interestingly, both participants sought opportunities for professional growth by enrolling in a master's degree program in applied linguistics for teaching English, which brought new tensions and turning points.

Reemerging Identities and Renewed Perspectives in the M.A.

In the master's program, Johana and Carolina underwent a series of tensions between their former practices, discourses, and selves. This experience impacted their current identities as teachers and led them to reclaim and negotiate identities that had been overshadowed by the constraints of their previous teaching settings. The master's program provided an opportunity to experience epistemic breaks (Kumaravadivelu, 2012) and reshape their practices and identities as teachers. Consequently, these reconstructions allowed them to foresee future opportunities that aligned more closely with their newly acquired perspectives on teaching, research, and their roles as teachers in the field of ELT in Colombia.

The process of undertaking the master's degree allowed Carolina and Johana to experience tensions both at an intellectual and practical level. Intellectually, they were challenged to question past colonizing notions about teaching and learning a foreign language. Practically, they began to adopt renewed teaching practices with a more socially responsive perspective.

Carolina, for example, questioned her role as a language teacher and whether she had contributed to a system that treated individuals differently based on the language they use. She reflected, *"I really realized, OK, I question myself, maybe am I perpetuating these beliefs about English, that English is superior, that other languages are inferior to English, or that people need English in order to have a better life?"* (Carolina's interview).

This intellectual tension, or epistemic break in Kumaravadivelu's (2012) terms, was echoed by Johana, who stated, *"During the classes of the master, many aspects of my life have changed, first of all, the idea to perpetuate the instructional and repetitive method of colonization."* (Johana's narrative). Therefore, their studies at the master's program contributed to self-reflection about their past beliefs and teaching practices, ultimately helping them debunk preconceived perspectives that enforced a colonial view of language and teaching.

With their renewed perspectives on language teaching and learning, Carolina and Johana reshaped their classroom practices to align with a more critical and socially responsive agenda. Johana noted, *"the idea to go beyond the traditional lines of the curricula and think about including the community to rebuild the structures and content at school to take into account funds of knowledge of the families at school"* (Johana's narrative). Both participants realized that their role as language teachers gave them the opportunity to effect meaningful changes to their students' lives and the broader educational community. This realization was a result of the different practices carried out in the master's program. Carolina mentioned, *"what we took with Professor Andrea about how we don't really teach anything. We just teach like (...) something very superficial (...) But behind that we could do so much more or with that, along with the process during that we could do so much more. So maybe those two ideas made me change my perspectives about teaching English very much."* (Carolina's interview). Therefore, both teachers adopted a more critical perspective towards their role in the classroom, focusing on activities that could empower their students and challenge colonizing views of language and teaching.

The master's program also provided participants with the opportunity to negotiate and shape their identities. Both participants balanced their roles as teachers and researchers, and in the case of Carolina, as a linguist as well. While their teaching environments offered limited opportunities to carry out research, the master's program expanded the possibilities for integrating their identities as both teachers and researchers.

At this point, their identities (re)emerged as paths towards embracing more sustained identities as teacher-researchers. Carolina noted, *"I was just thinking, OK, I'll be a teacher. It may be, if I get a master's, I'll be a university teacher. But that's it, like teaching English at the university. Now, I really want to incorporate research into my career, my profession as well."* (Carolina's narrative).

Thus, Carolina started balancing her multiple selves, which reemerged as a result of the opportunity to engage in research on linguistics. She mentioned, *“I mean, when I was a linguist, I was a linguist researcher. Then, I was a teacher. And now I am hoping to recover that identity of a teacher, researcher, and a linguist.”* (Carolina’s narrative). The master’s program became the space where these identities could converge and negotiate new ways of being in her educational settings.

For Johana, the master’s program was only an opportunity to (re)shape her teaching practices but also the space to carry out research with a critical perspective. She asserted, *“I understood that the focus on this master’s is totally different (...) the purpose of this one [master’s] is social change. And I think I tried to address my project in this way”* (Johana’s narrative). Thus, her teacher-researcher identity sought to embrace a more socially responsive agenda that benefitted not only her students but also their neighborhoods and communities. As a result of this process, she experienced tensions with her former teacher-researcher self, who was mainly focused on developing successful strategies for teaching grammar. This shift was reflected in her master’s research project, which aimed to reconcile the language curriculum with students’ communities. She mentioned, *“I changed my mind about how to teach grammar to work with community-based pedagogies to motivate students to think critically based on a critical pedagogy”* (Johana’s narrative).

Consequently, the master’s program itself constituted both tensions and turning points for both participants. Their former perspectives were subject to reflection and transformation as a result of the texts, discussions, and activities carried out in the different seminars. Johana mentioned, *“For instance, presentations, dialogues, debates, guest speakers, interesting readings, reflective inquiry to permit us to develop agency and motivate us to have a different attitude as Language Teachers”* (Johana’s narrative). For Carolina, the turning points involved debunking deficit discourses, such as the notion of a native-like accent being the standard for language proficiency. She asserted, *“maybe those are stereotypes and that idea that you need to be like the gringos, you have to, you need to speak English, but like the gringos. So maybe I don’t do that anymore because I realized that’s, I mean, problematic”* (Carolina’s narrative).

These reconstructions in the master’s program prompted participants to envision imagined identities as future language teachers and educators. Imagined identities and communities reflect individuals’ capacity to imagine and desire their belonging to specific communities. This imagined prospectation allows individuals to position themselves as partaking in the standard shared practices and spaces of a particular group (Kanno & Norton, 2003). Carolina’s imagined self-related *“to be a university professor, and I would like to work with all three things, research, linguistics, and English”* (Carolina’s narrative). For Johana, her imagined self is one that implements socially-responsive projects rather than solely focusing on the improvement of language skills. These imagined identities mirror participants’ renewed constructions as teacher-researchers emerging from their participation in the master’s program.

From Imposed Roles to Critical Agents of Change

This last section provides an account of the fourth tension and turning point encountered throughout the participants’ journey of narratively reconstructing their professional identities. Our analysis revealed that the tensions experienced in the three previous sections served the purpose of allowing participants to reflect on their own experiences and foresee opportunities for change. As the master’s program became a significant milestone in their professional path, Johana’s and Carolina’s narratives evidenced a process of transformation towards more critical agendas. The fact that they had challenged their former notions about teaching and learning a foreign language as a result of their master’s studies evidenced how they exerted agency towards reconstructing their past selves and transforming, initially their discourses and later, their practices as language teachers.

As discussed earlier, Carolina and Johana challenged the imperialist and often colonizing views on English, the native-like accent, and the curriculum (Philipson, 1992). This helped them not only to understand the pervasiveness of underlying discourses in their roles as teachers but also to envision ways of resisting these ideas through their own practice as language teachers. Carolina even questioned the often-structured way in which research is written, aligning with the criticism made by Canagarajah (1996) about the rigid features of research writing. She mentioned “*There must be some standards. But sometimes, I think they are too structured or too inflexible. And I mean, there must be another way, right? to do research.*” (Carolina’s narrative). This excerpt shows how Carolina even questions imposed models of writing about research and how research, as a way of representing her teacher-researcher identity, is often structured, oppressive, and rigid. The fact that she questions the inflexible nature of research writing illustrates how she exerts agency to dismantle imposed models of doing and being.

For Johana, resisting imposed models meant taking tangible actions in the classroom that promoted social change in the communities. Johana experienced tensions during the master’s program when she realized that her role as a language teacher was not solely to find ways to improve language skills or include projects so that students could learn in a differently. Her tensions involved finding ways for her teaching contributed to the social transformation of deprived communities in the neighborhood where she taught. She noted, “*I think one of my biggest dreams is to continue working for a better situation for each one of my students in different places, in different contexts.*” (Johana’s narrative). Thus, we analyzed how this paradigm shift towards language and teaching reflected her options for resisting imposed models that circulated around her teaching scenarios.

Furthermore, we analyzed how, by engaging in the master’s program, they reached a turning point towards reflexivity on social issues from a critical perspective. This process reflected their agency and transformation into agents of change. In this context, we understood that the participants not only exerted agency when changing their discourses and practices in school but that their agency bestowed a deeper dimension. This involved Carolina’s and Johana’s capacity to critically problematize the discourses that had positioned them within a specific way of being, and therefore acting, while assuming a renewed positionality as teachers, researchers, linguists, and future educators who challenged these long-imposed models of being (Kumaravadivelu, 2012; Rudolph et al., 2018). For Carolina, her turning point involved seeing her professional self as detached from the imposed agenda of an instructor at a language institute, but instead embracing renewed positionalities that are more aligned with her envisioned selves. She commented,

I used to see myself only as an instructor; I am now building my identity as a teacher-researcher. I used to conform to following given steps; I hope from now on, my story that will not lack inquiry, reflection, innovation, and hopefully, meaningful learning through interaction, connections and relationships; between myself and learners, among learners themselves and learners and their realities. (Carolina’s narrative).

This turning point resulted from participants’ own reflections on their personal, professional, and academic selves within their past, present, and future constructions. It illustrates how, despite the conditions in their teaching scenarios, the circulating discourses on language teaching and learning, and the often-imposed roles in their educational settings, their education in the master’s program allowed them to resist these dynamics and discourses, positioning themselves as agents of change and transformation. The concept of “agents of change” refers to individuals who actively seek to alter or improve social, educational, or organizational systems. This role requires critical awareness and a commitment to social justice, as articulated by Freire (1970), who emphasizes the importance of conscientization—raising critical awareness—and praxis, the action and reflection upon the world to transform it.

For Johana, her turning point involved embracing a more humanizing pedagogy, which meant seeking actions to transform the realities of her students.

“We also need to be social human beings to lead the process of emancipation, where education takes the real place. We have the power to transform society with our behavior as teachers. And if we act together our voice as a community will be heard.”
 (Johana’s narrative).

This statement reflects her understanding of education as a vehicle for emancipation and social change, aligning with hooks’ (1994) concept of engaged pedagogy, which advocates for teaching that goes beyond knowledge transfer to empower and uplift marginalized communities.

Therefore, we analyzed how Johana’s turning point implies becoming an agent of change by raising awareness of the social issues within her community and striving for social transformation. We understood that the master’s program provided her with the opportunity to integrate a critical dimension into her practices, discourses, and classroom dynamics, thereby challenging oppressive structures and fostering a more equitable educational environment. Through these critical engagements, Johana exemplifies the role of teachers as agents of change, capable of influencing not only their immediate educational settings but also the broader social fabric.

Conclusions

This study shed light on the tensions and turning points experienced by in-service teachers before entering a master’s teacher education program and during the initial semesters in the program. Johana and Carolina, the two participants, faced both unique and shared tensions from their undergraduate studies to their current teaching experiences. They overcame these tensions through various turning points, which significantly contributed to their professional identity construction. The tensions and turning points they experienced highlighted the importance of supportive relationships, informal teaching experiences, exposure to pedagogy, and professional growth opportunities in shaping the trajectories of in-service teachers. Supportive teachers and mentors played a crucial role in reshaping their perceptions and supporting their decision to pursue teaching careers.

As they entered the profession, Johana and Carolina encountered challenges related to their identities and workplace demands, including adapting to students’ diverse backgrounds, navigating a rigid curriculum, and dealing with bureaucratic practices. A significant turning point was enrolling in a master’s program in applied linguistics for teaching English, which allowed them to reflect on and challenge colonizing language teaching notions and adopt a socially conscious approach. They embraced research and became teacher-researchers, with the master’s program providing a transformative space for self-reflection, intellectual growth, and the re-emergence of their identities as teacher-researchers. These findings underscore the critical role of teacher education in fostering teacher autonomy and reflective practice, particularly in challenging dominant pedagogical discourses. To enhance the development of such a role in teacher identities, it is recommended that educational institutions and policymakers prioritize continuous professional development and create supportive environments that encourage reflective practice and research integration.

The implications for the ELT field in Colombia highlight the importance of supporting in-service teachers through continuous professional development that is contextually relevant and responsive to local needs. Teacher education programs in Colombia must address the tensions and turning points experienced by teachers, such as underestimating the career path, limited pedagogy exposure, challenges in securing teaching positions, and conflicts with institutional demands. Comprehensive education should be provided, including practical and experiential learning, mentorship programs, and exposure to diverse and contextualized teaching approaches. Additionally, teacher education programs should encourage critical reflection and the development of a socially responsive perspective, empowering teachers to challenge dominant discourses and promote inclusive and transformative education practices. Ultimately, these efforts will be vital in cultivating a critically engaged and socially responsive teaching workforce capable of addressing the complex educational challenges in Colombia.

References

- Agoff, C. & Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios sociológicos*, 37(110), 309-338. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>
- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alsop, J. (2019). *Millennial teacher identity discourses*. Routledge.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Barkhuizen, G. (2015a). Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. *RELC Journal*, 47(1), 25–42. <https://doi.org/10.1177/0033688216631222>
- Barkhuizen, G. (2015b) Narrative inquiry. In: B. Paltridge & A. Phakiti (eds.) *Research Methods in Applied Linguistics*. Bloomsbury, 169–85.
- Barkhuizen, G. (2016). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Routledge.
- Barkhuizen, G. (2021). Identity dilemmas of a teacher (educator) researcher: Teacher research versus academic institutional research. *Educational Action Research*, 29(3), 358-377.
- Barkhuizen, G., Benson P., Chik A. (2014) *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. Routledge.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- 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>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. SUNY Press.
- Bruner, J. S. (2002). Narratives of human plight: A conversation with Jerome Bruner. In R. Charon & M. Montello (Eds.), *Stories Matter: The Role of Narrative in Medical Ethics* (pp. 3–9). Routledge.
- Canagarajah, A. S. (1996). From Critical Research Practice to Critical Research Reporting. *TESOL Quarterly*, 30(2), 321–331. <https://doi.org/10.2307/3588146>
- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 651-679). SAGE Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches* (4th ed.), SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 1-19). SAGE Publications.
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. SAGE Publications.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1–13.
- Freeman, D. (2009). The Scope of Second Language Teacher Education. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 11-19). Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Greenwood Publishing Group.
- Guerrero-Nieto, C. (2023). *Unauthorized Outlooks on Second Languages Education and Policies Voices from Colombia*. Palgrave Macmillan.
- Gray, J., & Block, D. (2012). The marketization of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects. In: D. Block, J. Gray, & M. Holborow, (Eds) *Neoliberalism and Applied Linguistics* (pp. 114-143). Routledge.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hernández, F. & Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.

- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Johnson, K. E. (2006). The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235–257. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2018). Making L2 teacher education matter through Vygotskian-inspired pedagogy and research. In Lantolf, J. P., Poehner, M. E., & Swain, M. (Eds.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp. 443-456). Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.) (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(4), 241-249. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1
- Kramp, M. K. (2004). Exploring Life and Experience Through Narrative Inquiry. In K. DeMarris & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (pp. 103–121). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Lawrence Erlbaum.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu, & W. Renandya (Eds.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 9–27). Routledge.
- Menard-Warwick, J. (2013). *English language teachers on the discursive faultlines: Identities, ideologies and pedagogies*. Multilingual Matters.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey Bass.
- Mosquera-Pérez, J. E., & Losada-Rivas, J. J. (2022). EFL teachers' professional identity: A narrative study with Colombian graduate students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 47–62. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91744>
- Norton, B. (2010). Language and Identity. In H. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349–369). Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Olsen, B. (2008). Teacher Identity. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3–6. https://doi.org/10.1007/978-981-287-173-2_6
- Olsen, B. (2011). "I am large, I contain multitudes": Teacher identity as a useful frame for research, practice, and diversity in teacher education. In A. F. Ball & A. T. Cynthia (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 257–273). Rowman & Littlefield Publisher.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23, 589–618.
- Pennycook, A. (2009). Plurilithic Englishes: Towards a 3D Model. In K. Murata & J. Jenkins (eds.), *Global Englishes in Asian Contexts* (pp. 194-207). Palgrave Macmillan.
- Peynado, C. C., Morales-Triviño, M. C., & Castañeda-Trujillo, J. E. (2022). A collaborative autoethnography on being pre-service English language teachers throughout the bachelor's degree. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 169–183. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91113>
- Philipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings, and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240–260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Rudolph, N., Yazan, B., & Rudolph, J. (2018). Negotiating 'ares,' 'cans,' and 'shoulds' of being and becoming in English language teaching: two teacher accounts from one Japanese university. *Asian Englishes*, 21(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/13488678.2018.1471639>
- Sayer, P. (2012). *Ambiguities and tensions in English language teaching. Portraits of EFL teachers as legitimate speakers*. Routledge.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Uştuk, Ö., & Yazan, B. (2023). Tensions in an Identity-Oriented Language Teaching Practicum: A Dialogic Approach. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3234>

- 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. <https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401>
- Varghese, M., Motha, S., Park, G., Reeves, J., & Trent, J. (2016). Language teacher identity in (multi)lingual educational contexts [Special issue]. *TESOL Quarterly*, 50(3), 545–571. <https://doi.org/10.1002/tesq.333>
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Memoria, espacio y acciones colectivas: aportes a los estudios sociales desde las tesis de posgrado¹

Nydia Constanza Mendoza-Romero²
 Jorge Enrique Aponte-Otálvaro³

Resumen

Este artículo de investigación analiza la producción investigativa de las tesis de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo 2008-2019, desde tres campos de saber: las memorias, el espacio y las acciones colectivas, con el fin de identificar sus aportes a los estudios sociales y determinar sus relaciones con las teorías sociales contemporáneas. Metodológicamente, se trabajó desde la investigación documental y el análisis crítico de contenido de 66 tesis, a partir de la revisión de los problemas de investigación, los referentes teóricos y metodológicos, los principales resultados y los aspectos investigativos emergentes. El estudio concluye que en las tesis analizadas predomina un interés por la construcción de problemas de investigación contextuales desde un enfoque “interdisciplinar situado”, dado que se articulan conceptos, métodos y técnicas de diversas disciplinas para su desarrollo, y porque se problematiza la producción de conocimiento y la propia práctica investigativa en relación con los sujetos con los que se trabaja y con los campos de saber en los que se inscriben.

Palabras clave: estudios sociales; memorias; organizaciones sociales; espacio; investigación interdisciplinaria

Memory, Space, and Collective Actions: Contributions to Social Studies from Graduate Theses

Abstract

This research article analyzes the investigative production of the theses of the Master’s program in Social Studies of the Universidad Pedagógica Nacional during the period 2008-2019, focusing on three fields of knowledge: memories, space, and collective actions. The aim is to identify their contributions

¹ El artículo presenta resultados de la investigación titulada: “Análisis de la producción investigativa de las tesis de la Maestría en Estudios Sociales de la UPN (2008-2019)” DCS-556-21. Investigación avalada y financiada por la SGP-CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2021. Además de los autores de este artículo formó parte del equipo de investigación en calidad de coinvestigadora: Marlene Sánchez Moncada.

² Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. nmendoza@pedagogica.edu.co

³ Magíster en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Profesor del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. japonte@pedagogica.edu.co

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Mendoza-Romero, N. C. y Aponte-Otálvaro, J. E. (2025). Memoria, espacio y acciones colectivas: aportes a los estudios sociales desde las tesis de posgrado, *Folios*, (61), 89-107. <https://doi.org/10.17227/folios.61-17179>

Artículo recibido
 22 • 08 • 2022
 Artículo aprobado
 03 • 08 • 2024
 Artículo publicado
 01 • 01 • 2025



to social studies and determine their relationships with contemporary social theories. Methodologically, the study was conducted through documentary research and critical content analysis of 66 theses, based on the review of research problems, theoretical and methodological references, main results, and emerging research aspects. The study concludes that the analyzed theses show a predominant interest in constructing contextual research problems from an “interdisciplinary situated” approach, as they integrate concepts, methods, and techniques from different disciplines for their development, and because they question the production of knowledge and the investigative practice itself in relation to the subjects with whom they work and the fields of knowledge in which they are involved.

Keywords: social studies; memories; social organizations; space; interdisciplinary research

Memória, espaço e ações coletivas: contribuições para os Estudos Sociais a partir de teses de pós-graduação

Resumo

Este artigo de investigação analisa a produção investigativa das teses do programa de Mestrado em Estudos Sociais da Universidad Pedagógica Nacional no período de 2008 até 2019, com foco em três áreas de conhecimento: memórias, espaço e ações coletivas. O objetivo é identificar suas contribuições para os estudos sociais e determinar suas relações com as teorias sociais contemporâneas. Metodologicamente, o estudo foi realizado por meio de pesquisa documental e análise crítica do conteúdo de 66 teses, partindo da revisão dos problemas de investigação, os referentes teóricos, a metodologia, os principais resultados e os aspectos investigativos emergentes. O estudo conclui que as teses analisadas demonstram um interesse predominante na construção de problemas de investigação contextuais a partir de uma abordagem “interdisciplinar situado”, uma vez que integram conceitos, métodos e técnicas de diversas disciplinas para seu desenvolvimento, e porque questionam a produção de conhecimento e a própria prática investigativa referentes aos sujeitos com quem trabalham e aos campos de saber nos quais se inscrevem.

Palavras-chave: estudos sociais; memórias; organizações sociais; espaço; investigação interdisciplinar

Introducción

Los estudios sociales son un campo dinámico de producción constante de conocimiento, guiado por algunas de las principales elaboraciones conceptuales de las teorías sociales contemporáneas. Este campo integra múltiples problemáticas en las que se articulan las ciencias humanas y sociales, y se exceden las fronteras disciplinares (Serna, 2011), mediante abordajes interdisciplinares, multidisciplinares e incluso (in)disciplinares (Walsh et al., 2002).

Se trata de un campo de saber que, junto con los estudios culturales y los estudios de la subalternidad, se basa en posturas críticas respecto a la producción del conocimiento y sus geopolíticas, desde diversos niveles de comprensión y complejidad (Restrepo, 2014). Los estudios sociales plantean debates sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales, sus enfoques de investigación, metodologías y marcos de análisis, así como cuestionamientos a los discursos hegemónicos de las disciplinas sociales. Todo ello con el fin de dar lugar y legitimidad a la producción de saberes y teorías locales, al incorporar en los análisis la articulación entre reflexiones conceptuales y prácticas sociales (Serna, 2011).

Dentro de la producción investigativa de este campo, se encuentran las tesis de la Maestría en Estudios Sociales (en adelante MES) de la Universidad Pedagógica Nacional, que inició su primera cohorte en el año 2008. En sus 14 años de funcionamiento, los procesos de formación de la MES se han organizado en cinco líneas de investigación: “Memoria, identidad y actores sociales”; “Construcción social del espacio”; “Estudios históricos”; “Educación, ciudadanía y subjetividades políticas” y “Lenguaje, comunicación y estudios sociales”. De estas, las tres primeras líneas siguen vigentes y son respaldadas por la trayectoria académica e investigativa de dos grupos de investigación: Geopaideia y Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

El propósito de la investigación en la que se basa este artículo fue realizar un balance analítico de las 134 tesis producidas en la MES entre 2008 y 2019, enfocándose en tres ejes temáticos: memorias, subjetividades y territorio. El objetivo fue identificar sus aportes a los estudios sociales y determinar sus relaciones con las teorías sociales contemporáneas. El desarrollo de la investigación evidenció que varias tesis incorporaban movimientos y organizaciones sociales en su objeto y temas de estudio, así como problematizaciones que excedían la categoría *territorio*. Por esta razón, los ejes temáticos se ajustaron a: memorias, subjetividades, estudios sociales del espacio y acciones colectivas, movimientos y organizaciones sociales.

El interés por trabajar estos ejes surge del análisis realizado por el equipo de investigación sobre los campos de reflexión de las líneas de investigación del programa, así como del conocimiento de las tesis elaboradas en la Maestría. La investigación también reconoce, de acuerdo con [Díaz y Sime \(2016\)](#), que las tesis de posgrado son producciones que realizan una contribución académica significativa a diferentes áreas del conocimiento y que, en la actualidad, cuentan con una amplia circulación a través de los repositorios digitales institucionales.⁴ En el caso colombiano, se encuentra un desarrollo escaso de este tipo de investigaciones y, particularmente, conforme a los resultados de esta investigación, no existen indagaciones sobre las tesis de maestría en el campo de los estudios sociales o estudios culturales del país.

Perspectiva conceptual

Las reflexiones sobre las memorias sociales, el espacio y las diversas formas de movilización y acción colectiva forman parte de los problemas centrales en el campo de los estudios sociales. En sus versiones contemporáneas, estos temas se abordan desde enfoques interdisciplinarios y se inscriben en los denominados giros en las ciencias sociales: interpretativo, cultural, afectivo, espacial y, más recientemente, el giro hacia las prácticas ([Fardela y Carvajal, 2018](#)).

Las memorias sociales han tenido desarrollos teóricos diferenciados en disciplinas como la historia, la antropología y la sociología, así como en campos interdisciplinarios como los estudios visuales y culturales. Estas elaboraciones han estado asociadas a demandas en defensa de los derechos humanos y a procesos de justicia transicional frente a gobiernos dictatoriales y regímenes totalitarios del siglo pasado, en varios países del mundo ([Allier, 2011](#)).

Por esta razón, es posible afirmar que el estudio de la memoria es un fenómeno interdisciplinario e internacional que, desde fines del siglo xx, se ha establecido con solidez en las ciencias humanas ([Saban, 2020, p. 380](#)). Este posicionamiento ha dado lugar a la consolidación de categorías como: *memoria colectiva* ([Halbwachs, 2004; Cuesta, 2008](#)), *memoria cultural* ([Saban, 2020](#)), *memoria comunicativa* ([Welzer et al., 2012](#)), *memoria histórica* ([Halbwachs, 2004; Aguilar, 2008](#)), *memorias transnacionales* ([Huysen, 2002](#)), *políticas de la memoria y regímenes de memoria* ([Rabotnikof, 2007](#)), entre otras.

En el marco de estas reflexiones, se reconoce que los sentidos sobre el pasado son conflictivos porque los grupos sociales buscan incidir en el tipo de recuerdos, silencios y olvidos sociales que se transmiten entre generaciones ([Jelin, 2002](#)). Estas “batallas por la memoria” tienen un significado profundo, ya que son una expresión de evocaciones de poderes perdidos y, en suma, de sociedades que no han acometido en profundidad una asunción del pasado en el presente ([Cuesta, 2008, p. 17](#)).



⁴ Carmen Díaz y Luis Sime (2016) plantean la existencia de un campo de estudios sobre los posgrados, en el cual las tesis se analizan tanto como producto como proceso, desde cuatro perspectivas: 1) el análisis de las tendencias académicas, objetos de estudio, perspectivas teóricas, enfoques metodológicos y trayectorias investigativas; 2) las reflexiones sobre los procesos de evaluación de las tesis; 3) las indagaciones sobre los sujetos (estudiantes y tutores) y sus relaciones en el desarrollo de las investigaciones, y 4) el análisis del proceso de asesoría, ahondando en la percepción de los asesores y la experiencia de los estudiantes. Este artículo se inscribe y aporta a la primera perspectiva.

La constitución de memorias abarca al menos dos dimensiones (Mendoza, 2015): por una parte, las formas en que los sujetos se relacionan individualmente con lo sucedido y lo que se “recuerda”, mediado por sentidos, interpretaciones e imaginarios circulantes (Levín, 2011). Por otra parte, las modalidades que una sociedad construye para elaborar y negociar interpretaciones colectivas sobre su pasado (Aguilar, 2008), que pueden dar lugar o no a la configuración de *regímenes de memorias*, es decir, constituirse como “ofertas de sentido temporal” (Rabotnikof, 2007) que definen el escenario de lo posible de ser recordado u olvidado en una sociedad.

Los estudios sociales del espacio indagan sobre los múltiples vínculos que los seres humanos establecen con el espacio, entendido este como productor de significados, sentidos y experiencias configuradas a partir de las prácticas sociales (Tuan, 2001). Este ámbito de conocimiento, donde confluyen varios debates provenientes del giro epistemológico en la geografía (Delgado, 2003), explora las relaciones sociales que se configuran en y a partir del espacio físico. Aunque el análisis geográfico ha concentrado un amplio espectro de la investigación, en particular la geografía humanística, el estudio del espacio no es objeto exclusivo de la geografía.

En este campo de estudios confluyen perspectivas disciplinares e interdisciplinares centradas en el espacio. Uno de estos enfoques ha sido el análisis de la vida cotidiana (Lindón, 2008), que se enfoca en la comprensión de las prácticas, fenómenos y acciones manifestados en la interacción habitual de los seres humanos con el espacio. Considerado también como “espacialidad cotidiana”, este enfoque centra su atención en las narrativas autobiográficas, la experiencia diaria y el sentido común que se manifiestan en los procesos de relación con los entornos espaciales. Esta perspectiva analítica aborda problematizaciones sobre rutinas, patrones de movilidad, prácticas en lugares comunes de socialización y la experiencia vital reflejada en manifestaciones biográficas.

Finalmente, las acciones colectivas han sido estudiadas desde perspectivas teóricas y metodológicas como: el individualismo metodológico, las estructuras de movilización, los procesos enmarcadores y la estructura de oportunidades políticas (McAdam et al., 1999); el paradigma de la identidad (Touraine, 1984); los enfoques que enfatizan la construcción relacional de la acción colectiva (Escobar et al., 2001; Archila, 2003); y aquellos que trabajan desde los presupuestos del giro decolonial (Flórez, 2015).

En la acción colectiva se “combinan diferentes orientaciones de la acción, motivaciones y aspectos estructurales” (Piñeiro, 2004, p. 55). La acción colectiva contenciosa (Tarrow, 2004) se caracteriza por ser utilizada por personas sin acceso a las instituciones, actuando en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y conduciéndose de una manera que constituye una amenaza fundamental para otros o para las autoridades (Tarrow, 2004, p. 24). Esta forma de acción colectiva sería la base de los movimientos sociales, algunas organizaciones y varios repertorios de protesta.

De acuerdo con Mauricio Archila, los movimientos sociales buscan “enfrentar condiciones de desigualdad, exclusión o injusticia” (Archila, 2003, p. 74), a través de acciones generalmente civilistas y autónomas respecto a actores violentos, y mediante la elaboración de propuestas que den solución a los conflictos que enfrentan. Los movimientos sociales trascienden la coyuntura que hace visible su accionar, lo que los diferencia de las intervenciones grupales que caracterizan a las protestas.

Metodología

La investigación se orientó a partir del enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011), adoptando el paradigma histórico-hermenéutico. Se realizó una investigación documental utilizando herramientas de registro, clasificación y análisis de contenido (Galeano, 2012) sobre las 134 tesis de la Maestría en Estudios Sociales (MES) elaboradas entre 2008 y 2019.⁵

⁵ Esta delimitación temporal corresponde al año de inicio del programa y al momento en que se presenta el proyecto al Centro de Investigación de la Universidad.

De acuerdo con los problemas de investigación y la conceptualización, las tesis fueron organizadas en cuatro ejes temáticos: memorias, estudios sociales del espacio, acciones colectivas, movimientos y organizaciones sociales, y subjetividades. Aquellas tesis que no correspondían a estos ejes se ubicaron en otros campos de reflexión. La distribución de las tesis en relación con las líneas de investigación de la Maestría es la siguiente:

Tabla 1. Tesis de la MES distribuidas por eje de análisis y líneas de investigación

Eje de análisis	Líneas de investigación					Número de tesis por eje de análisis
	Memorias, identidad y actores sociales	Construcción social del espacio	Estudios históricos	Educación, ciudadanía y subjetividades políticas	Lenguaje, comunicación y estudios sociales	
Memorias sociales	11	1	0	0	0	12
Acciones colectivas, movimientos y organizaciones sociales	13	0	0	0	0	13
Estudios sociales del espacio	7	31	2	1	0	41
Subjetividades	19	2	3	26	0	50
Otros campos de reflexión	9	1	3	2	3	18
Total, tesis Maestría en Estudios Sociales 2008-2019						134

Con base en este corpus documental, se llevó a cabo la lectura y el análisis crítico de contenido⁶ de 116 tesis incluidas en los cuatro ejes, abordando los siguientes aspectos: problemas de investigación, referentes teóricos, metodología, principales resultados y aspectos investigativos emergentes. En este artículo se incluye el análisis de los tres primeros ejes, es decir, un total de 66 tesis.

Para ampliar y profundizar la lectura de los trabajos, se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a profesores(as) tutores(as) del programa.⁷ Estas entrevistas se enfocaron en la elaboración de los problemas de investigación de las tesis, los referentes teóricos y su articulación con la trayectoria académica de los(as) profesores(as) tutores(as), las apuestas metodológicas, las rutas de formación en investigación, y los aportes, vacíos y reelaboraciones evidenciados en las tesis del programa.

Los criterios de selección de las personas entrevistadas se basaron en su trayectoria en el programa, el número de trabajos dirigidos y su vinculación con los ejes temáticos orientados en esta investigación. Todas las entrevistas fueron transcritas y analizadas, realizando codificación abierta, axial y selectiva en función de las preguntas de investigación.

A partir de estos datos, se realizó un proceso de triangulación de la información de las matrices de análisis y las entrevistas, en relación con las reflexiones conceptuales de cada eje temático y respecto a los desafíos y contribuciones al campo más amplio de los estudios sociales. Esto permitió articular puntos de vista, lograr complementariedad y validar los análisis obtenidos (Santa Cruz et al., 2022).

⁶ Técnica de investigación que permite la identificación y descripción sistemática de un texto con el propósito de comprender su sentido manifiesto y latente, así como realizar inferencias específicas sobre su contenido (López-Aranguren, 2016).

⁷ Las entrevistas realizadas cuentan con los respectivos consentimientos informados.

Resultados

“Los trabajos de la memoria”⁸

Las 12 tesis inscritas en este primer eje se organizaron en dos tendencias temáticas. La primera incluye investigaciones que abordan las memorias sociales para comprender la violencia y el conflicto social y armado en Colombia, como es el caso de [Martínez \(2011\)](#), [Alfonso \(2011\)](#), [Blanco \(2014\)](#), [Huertas \(2016\)](#), [Santamaría \(2018\)](#) y [Gómez \(2019\)](#). La segunda tendencia agrupa análisis que retoman las discusiones sobre la memoria para examinar procesos escolares y organizativos, bienes patrimoniales y recuerdos familiares, como en [Aponte \(2012\)](#), [Garzón \(2015\)](#), [Ramos \(2016\)](#), [Nieto \(2016\)](#) y [Camargo \(2019\)](#).

En la primera tendencia, se analizan problemáticas relacionadas con las luchas políticas por la memoria en torno a masacres ocurridas en el país, como la de Trujillo, Valle ([Martínez, 2011](#)), la de Mapiripán, Meta ([Gómez, 2019](#)), o la incursión paramilitar de 1999 en la región del Catatumbo ([Blanco, 2014](#)). También se estudian las políticas de la memoria impulsadas por colectivos como la Organización Femenina Popular (OFP) ([Alfonso, 2011](#)); las afectaciones de la violencia sociopolítica contra el sindicalismo en Colombia, en el caso específico de Guillermo Rivera Fúquene ([Huertas, 2016](#)); y se problematizan las diversas interpretaciones del pasado en la Comisión de las Causas y Situaciones Presentes de la Violencia de 1958 ([Santamaría, 2018](#)).

En la segunda tendencia, se investiga la configuración de la memoria nacional en el discurso educativo de las ciencias sociales escolares entre 1976 y 2004 ([Aponte, 2012](#)), así como el trabajo del colectivo Golconda en barrios populares de Bogotá ([Garzón, 2015](#)). También se analizan las celebraciones de los 15 años en tres generaciones de mujeres, junto con el registro fotográfico que acompaña esta celebración ([Ramos, 2016](#)), y se estudia el papel del turismo en la patrimonialización de bienes y manifestaciones culturales en municipios del departamento del Tolima ([Nieto, 2016](#)). Además, se examina la construcción de la memoria en dos organizaciones populares urbanas de Bogotá ([Callejas, 2019](#)), y la manera en que los habitantes de la vereda del Saucio, municipio de Chocontá, recuerdan a Orlando Fals Borda y la conformación de la primera Junta de Acción Comunal en 1949 ([Camargo, 2019](#)).

Desde el punto de vista teórico, la mayoría de los trabajos parten del reconocimiento del carácter colectivo y conflictivo de las memorias, basándose en los aportes de autores como [Elizabeth Jelin \(2002\)](#), [Maurice Halbwachs \(2004\)](#) y [Paloma Aguilar \(2008\)](#). A partir de esto, se identificaron dos abordajes principales: el primero se refiere a investigaciones orientadas desde categorías del campo como las luchas por la memoria, entendidas como disputas sobre los sentidos del pasado en relación con eventos conflictivos ([Martínez, 2011](#); [Gómez, 2019](#)), y las políticas de la memoria, consideradas como acciones públicas, oficiales o no, que buscan visibilizar una interpretación específica del pasado ([Martínez, 2011](#); [Alfonso, 2011](#)).

Además, se explora la categoría de emisores y emprendedores de la memoria ([Martínez, 2011](#); [Alfonso, 2011](#); [Gómez, 2019](#)), que caracteriza el trabajo de las organizaciones sociales, las iniciativas de autoridades públicas, partidos políticos y líderes de opinión. También se conceptualizan las conmemoraciones como escenarios de denuncia y reivindicación política ([Alfonso, 2011](#); [Gómez, 2019](#)), la memoria nacional-oficial como un régimen de verdad que delimita el pasado, presente y futuro de una sociedad ([Aponte, 2012](#)), y las memorias disidentes como interpretaciones de eventos violentos que “permiten a los olvidados manifestar sus versiones del pasado y contar su existencia política en la actualidad” ([Blanco, 2014, p. 26](#)).

8 Se retoma la afirmación de Elizabeth Jelin (2002) no solo porque es una de las autoras más citadas en las tesis de este eje temático, sino también para destacar el carácter productivo que Jelin atribuye a la noción. Ella entiende esta noción como una acción de elaboración sobre los recuerdos-olvidos-silencios.

Otras categorías conceptualizadas incluyen las comisiones de estudio de la violencia, entendidas como “mecanismos encargados de conservar y valorizar un determinado recuerdo en favor de una parte de la sociedad” (Santamaría, 2018, p. 31), y la transmisión de las memorias, considerada un elemento central en la comprensión, reconstrucción y conservación de lo pretérito (Callejas, 2019). En otro de los trabajos, la imagen fotográfica se conceptualiza como “una huella del pasado”, permitiendo discernir la pervivencia de celebraciones y rituales de paso (Ramos, 2016).

El segundo abordaje refiere a aquellas tesis que utilizan la memoria como fuente. En estos casos, el problema de investigación no se aborda desde categorías asociadas directamente al campo de estudios sobre la memoria, pero se basa en el uso de fuentes orales y testimonios con el propósito de “luchar contra el olvido”, “visibilizar otras interpretaciones de pasado” o “comprender procesos a partir de la voz de sus protagonistas” (Garzón, 2015; Huertas, 2016; Nieto, 2016; Camargo, 2019).

En cuanto a los procesos metodológicos, las tesis ubicadas en este eje se inscriben dentro de una perspectiva interpretativa, privilegiando los enfoques cualitativos de investigación con aproximaciones etnográficas. En la mayoría de los casos, estos enfoques se articulan con la revisión documental y de prensa (Blanco, 2014; Nieto, 2016; Santamaría, 2018; Gómez, 2019; Callejas, 2019; Camargo, 2019). En un caso específico, se vincula también el análisis de la fotografía como fuente y como objeto de reflexión (Ramos, 2016), mientras que en dos de las tesis se enfatiza en el enfoque de la historia oral (Garzón, 2015; Huertas, 2016). Para desarrollar estas investigaciones, se realizan trabajos de campo, privilegiando el uso de entrevistas, ejercicios de observación participante, talleres y registro documental.

Es relevante señalar que en tres de las tesis consultadas (Martínez, 2011; Alfonso, 2011; Aponte, 2012), los análisis se realizan desde la perspectiva genealógica-arqueológica propuesta por Michel Foucault (1999, 2000, 2005). En estos casos, se reconoce a la memoria como una formación discursiva, susceptible de ser analizada a partir de los discursos y sus enunciados.

En cuanto a los principales resultados, aquellas tesis que exploran las memorias sociales para comprender la violencia y el conflicto social y armado en el país logran una reconstrucción histórica de los eventos analizados, empleando diversas fuentes. Estos estudios permiten entender la complejidad temporal, social y política de los recuerdos y olvidos relacionados con diversas formas de violencia vividas en el pasado reciente del país (Martínez, 2011; Blanco, 2014; Gómez, 2019); evidencian la sistematicidad de la persecución política afrontada por varios sindicatos y organizaciones sociales, y sus procesos de resistencia (Alfonso, 2011; Huertas, 2016); y examinan la conformación, trayectoria y resultados del trabajo de la Comisión de 1958 (Santamaría, 2018).

Esta aproximación histórica permite a los autores presentar las distintas posiciones (sociales, oficiales, institucionales) construidas en torno a los eventos investigados, sus formas de circulación y estrategias de transmisión (Martínez, 2011; Santamaría, 2018). Esto incluye narrativas organizativas, objetos mnémicos y el despliegue de conmemoraciones (Gómez, 2019). En este proceso, es recurrente la reivindicación de la memoria agenciada por las víctimas y las organizaciones sociales como estrategia de búsqueda de verdad, justicia y reparación (Alfonso, 2011; Blanco, 2014; Huertas, 2016).

En las tesis que analizan procesos escolares y organizativos, bienes patrimoniales y recuerdos familiares, la memoria se trabaja desde distintos objetos y con diversas finalidades. Por ejemplo, se detalla la conformación de la memoria nacional a partir de los enunciados producidos en la enseñanza de contenidos de historia y geografía escolar, identificando estrategias de fijación de la memoria nacional mediante el fomento y la reiteración de símbolos patrios, entre otros elementos (Aponte, 2012). También se reconstruyen, a través de testimonios, las actividades desarrolladas por el grupo Golconda en barrios de Bogotá y el modelo educativo que diseñaron (Garzón, 2015).

Además, se documentan las iniciativas y tensiones que conforman los recuerdos de los habitantes de la vereda de Saucio sobre la creación de la primera Junta de Acción Comunal del país (Camargo, 2019).

En otro estudio, se describe históricamente el proceso organizativo de la Asociación de Vecinos Solidarios y el Programa de Educación para Adultos del Sur Oriente de Bogotá, destacando cómo operan los procesos de transmisión de memoria en sus espacios de encuentro, celebraciones y conmemoraciones (Callejas, 2019). Igualmente, se realiza una cartografía de las percepciones sobre el patrimonio material e inmaterial entre los habitantes de los municipios de la Provincia Norte del Tolima (Nieto, 2016). Finalmente, se analizan las transformaciones y continuidades en la celebración de los 15 años para las mujeres y sus familias, destacándose la persistente reafirmación del patriarcado a través de prácticas rituales y la imagen fotográfica (Ramos, 2016).⁹

En cuanto a las contribuciones y debates sobre las memorias sociales, se observa, en primer lugar, que varias tesis evidencian la cercanía, militancia o empatía de los egresados de la MES con las personas, grupos, organizaciones y movimientos con quienes desarrollaron las investigaciones. Esta proximidad implicó una reflexión continua sobre las decisiones ético-políticas al trabajar con estas personas. Sin embargo, como señaló una de las profesoras entrevistadas, esta cercanía también supuso el debilitamiento de las posibilidades analíticas y críticas de las categorías del campo de la memoria, a pesar de su resonancia social y académica.

En segundo lugar, las tesis de la MES han abordado la memoria en relación con el conflicto armado, pero también desde sus conexiones con contextos escolares, imágenes¹⁰ y procesos organizativos, entre otros temas. Esto refleja un interés por problematizar el “significado flotante” (Jaramillo et al., 2020) que ha adquirido la memoria histórica en relación con el conflicto armado en Colombia. Así, mientras algunas investigaciones analizan las “memorias del dolor y de las resistencias a nuestras violencias”, otras abordan diferentes sentidos y aristas de la memoria en la Colombia del siglo xx (Jaramillo et al., 2020, p. 164).

Esta apuesta implica profundizar en las tradiciones intelectuales que conforman este campo complejo: las memorias relacionadas con las distintas formas de violencia sociopolítica en el país (Sánchez, 2018); aquellas vinculadas a personas, procesos y organizaciones que se articulan con enfoques participativos y de educación popular (Rappaport, 2021); así como las memorias nacionales expresadas en las conmemoraciones, la monumentalidad, la patrimonialización y, en general, en la reflexión sobre los usos públicos del pasado (Rodríguez, 2017).

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, se destaca la implementación y creación de variadas técnicas, así como la construcción de complejas matrices para el análisis de la información. Una discusión subyacente a estos énfasis está relacionada con el lugar analítico del testimonio en los estudios de la memoria. En algunas tesis, no siempre se analiza la densidad de los pasados que lo conforman, su historicidad (Portelli, 2004), ni se problematizan las estrategias metodológicas empleadas para trabajar esos testimonios (Cuesta, 2008). El interés analítico podría orientarse hacia lecturas más comprensivas y menos centradas en los “hechos victimizantes”, abordando los marcos sociales e históricos en los que se configuran las experiencias de los sujetos, sus recuerdos, olvidos, silencios y silenciamientos (Jaramillo et al., 2020).

⁹ En esta tesis se analiza cómo en la fotografía de las celebraciones de los 15 años se ponen en diálogo la “memoria como archivo”, donde la fotografía emerge como una forma de conservar los recuerdos, y la “memoria como acción”, que se fundamenta en la transmisión generacional del pasado para construir una memoria familiar (Ramos, 2016).

¹⁰ Esta línea de estudio ha tenido continuidad en tesis en curso o finalizadas de la Maestría posteriores a 2019, en las que se explora la configuración de los regímenes visuales y el papel que ocupan en ellos las imágenes del pasado-presente que circulan a través de los medios masivos de comunicación: Avella (2019) y López (2020).

Estudios sociales del espacio

A partir del análisis de las 41 tesis ubicadas en este eje, se identificaron cuatro tendencias temáticas. La primera está relacionada con la fenomenología, en la que son recurrentes las indagaciones sobre la percepción, los significados, los sentidos, las representaciones y los usos que los seres humanos hacen al habitar un espacio determinado (Báez, 2010; Cuevas, 2014; Martínez, 2015; Martínez, 2016; Bermúdez, 2017; Cortes, 2018; Lengua, 2019; Novoa, 2019; Rodríguez, 2019).

La segunda tendencia aborda el espacio como resultado de procesos de configuración social en relación con fenómenos políticos, tales como la influencia de políticas públicas, así como las relaciones y ejercicios de poder a distintos niveles y su vínculo con el territorio (Moreno, 2011; Galindo, 2012; Vargas, 2012; González, 2018; Ruíz, 2018; Castillo, 2019; Agudelo, 2019). Esta tendencia también incluye el análisis de procesos económicos (Bejarano, 2011; Acosta, 2018; Silva, 2018) y el estudio de la acción social de sectores subalternos que se articulan con procesos de configuración espacial (Pachón, 2012; Cotacio, 2014; Bravo, 2015; Caro, 2017; Lombo, 2019; Celemin, 2019).

La tercera tendencia agrupa investigaciones sobre la vida cotidiana y las transformaciones que genera la actividad humana en el territorio, enfocándose en las rutinas, hábitos, movilidad y percepciones comunes en la experiencia de los sujetos (Salazar, 2010; Moreno, 2011; Ariza, 2011; Varón, 2012; Castellanos, 2013; Parra, 2015; Duarte, 2013; Cortés, 2015; Madera, 2015; Varela, 2019). Por último, la cuarta tendencia se refiere al enfoque en la educación geográfica (Núñez, 2014; Bernal, 2014; Álvarez, 2015; Lombo, 2017).

En estas cuatro tendencias se encuentran trabajos que abordan el estudio de la espacialidad a través de la novela (Núñez, 2014), las prácticas vinculadas con la música (Cotacio, 2014; Caro, 2017), las narrativas (Moreno, 2011; Galindo, 2012; Vargas, 2012; González, 2018; Ruíz, 2018; Castillo, 2019; Agudelo, 2019; Lengua, 2019), o desde enfoques como los estudios de género (Pachón, 2012; Madera, 2015), la ciencia política (Moreno, 2011; Vargas, 2012; González, 2018; Castillo, 2019; Agudelo, 2019), la antropología (Bejarano, 2011) y los estudios culturales (Caro, 2017).

En cuanto a los fundamentos teóricos de las investigaciones analizadas, la mayoría parten de la disciplina geográfica desde diferentes perspectivas, tales como la geografía humanística, regional, radical o marxista, los estudios de la percepción y la educación. Sobresale la geografía cultural, que concibe el espacio como una construcción derivada de las relaciones sociales de los seres humanos que habitan, transitan o se relacionan de diversas formas con él.

Son recurrentes las referencias a categorías como *espacio geográfico*, *sentido de lugar*, *habitar*, *topoflias*, *topofobias*, *territorio* y *movilidad cotidiana*. También es de amplio uso la perspectiva teórica de Henri Lefebvre (1972) sobre la *trialectica del espacio*. A este autor se suman las contribuciones de Yi-Fu Tuan (2001, 2007, 2015), Edward Soja (1997), Milton Santos (2000), Montañez y Delgado (1993) y Alicia Lindón (2000, 2008), esta última en investigaciones que apuestan por el análisis de la geografía cotidiana.¹¹

En cuanto a las metodologías empleadas en las investigaciones, se observa una prevalencia de análisis etnográficos (Moreno, 2011; Galindo, 2012; Pachón, 2012; Castellanos, 2013; Madera, 2015; Lombo, 2017; Celemin, 2019), especialmente en relación con los recorridos que buscan captar la vivencia cotidiana de los sujetos participantes en la investigación (Madera, 2015; Castellanos, 2013). Para ello, se recurre a técnicas como la entrevista semiestructurada, la observación participante y no participante, y en algunos casos a técnicas participativas. También

¹¹ Lo anterior no implica que se descarten o que no se recurra a otras fundamentaciones teóricas provenientes de distintas disciplinas, campos de estudio o perspectivas transdisciplinarias de las ciencias sociales contemporáneas, como los estudios de género (Viveros, 2002, 2004; Soto, 2010) o los estudios culturales (Hall, 2014; Grossberg, 2012).

se emplean herramientas cuantitativas, en particular encuestas (Báez, 2010; Novoa, 2019), que se combinan con técnicas cualitativas para caracterizar el espacio que será objeto de análisis o problematización.

Asimismo, se identifican estudios de caso (Salazar, 2010; Ruíz, 2018; Silva, 2018; Castillo, 2019; Lombo, 2019), especialmente en investigaciones referidas a procesos de configuración espacial, como barrios, comunidades y municipios. Estas investigaciones utilizan técnicas como la superposición y el análisis cartográfico, los mapas mentales (Novoa, 2019), los mapas cognitivos (Parra, 2015) y, en algunos casos, cartografías (Ariza, 2011) y herramientas digitales de representación espacial (Vargas, 2012).

Del mismo modo, destacan trabajos de investigación en los que se emplea la observación participante o no participante, en los cuales los autores asumen la posición de quienes vivencian los espacios de análisis, adoptando sus prácticas, concepciones y representaciones cotidianas. Aquí sobresalen las apuestas metodológicas de Madera (2015) y Varela (2019), quienes proponen rutas de indagación innovadoras que articulan diferentes métodos y perspectivas epistemológicas.

Madera (2015) denomina su propuesta metodológica “narrativas espaciales”, que consiste en la realización de recorridos en los que los sujetos de investigación narran simultáneamente los acontecimientos vividos en los espacios que van transitando. Por su parte, Varela (2019) opta por las “historias de vida espaciales”, en las que los entrevistados relatan sus experiencias vividas en “espacios pasados, presentes y futuros, por medio de la creación de sí mismos [el entrevistado] como personaje” (Varela, 2019, p. 83).

En cuanto a los resultados obtenidos en este eje, se observa una comprensión de los diversos factores que influyen en la configuración de las relaciones espaciales. Entre ellos, se destacan las costumbres, sentimientos, pensamientos, comportamientos, significados, imaginarios y representaciones que surgen de las prácticas relacionales entre los sujetos y el espacio (Báez, 2010; Cuevas, 2014; Martínez, 2015; Martínez, 2016; Bermúdez, 2017; Lengua, 2019; Novoa, 2019). En estas prácticas se evidencia una relación bidireccional: no solo los espacios afectan las prácticas humanas, sino que las acciones de los sujetos también impactan en la configuración de lugares, territorios, paisajes, entre otros.

Asimismo, las investigaciones muestran que los significados, imaginarios o representaciones del espacio son cambiantes y diversos, además de solidificarse a partir de prácticas culturales rutinarias que legitiman, reproducen y transmiten distintas formas de apropiación de los espacios (Moreno, 2011; Castellanos, 2013; Duarte, 2013; Varela, 2019). Aquí sobresalen los estudios centrados en la vida cotidiana, que permitieron comprender cómo la experiencia influye en la construcción de sentidos, significados y representaciones del espacio, los cuales afectan las relaciones que los sujetos establecen con los territorios (Salazar, 2010; Ariza, 2011; Varón, 2012; Parra, 2015; Cortés, 2015; Madera, 2015; Varela, 2019).

A partir del análisis de las investigaciones, se identifican dos tipos de contribuciones. En primer lugar, los aportes a los procesos metodológicos de los estudios sociales, destacándose el uso de la cartografía como herramienta de análisis para representar la experiencia espacial. Esto se relaciona con investigaciones que emplean entrevistas y cartografías móviles (Cuevas, 2014; Martínez, 2015; Madera, 2015; Silva, 2018), entendiendo estas últimas como una técnica en la que se realizan entrevistas mientras se recorren los lugares objeto de estudio.

Asimismo, se considera una contribución metodológica el análisis de los sentidos del lugar vinculados con el enfoque etnográfico, incluso en investigaciones que no se centran específicamente en el espacio, sino en temas como la subjetividad y la memoria. Es interesante destacar cómo esta perspectiva analítica, que correlaciona la geografía con la investigación sobre los sentidos del lugar, está profundamente conectada con las perspectivas fenomenológicas del espacio. Algunos autores denominan este enfoque como geografía humana fenomenológica (Rodríguez, 2019), geografía de la percepción y del comportamiento (Novoa, 2019), constructivismo geográfico o fenomenología existencial de la geografía humanística (Cuevas, 2014), y lo aplican al análisis de objetos de investigación relacionados con la vida cotidiana.

Otra contribución importante de las investigaciones analizadas es la profundización en la comprensión de la construcción social del espacio (Gottmann, 1973; Delgado, 2003; Oslender, 2002), permitiendo lecturas e interpretaciones desde la vida cotidiana, al entrecruzarse con otras disciplinas como la sociología, la filosofía y la antropología.

Los trabajos recurren a diversas perspectivas transdisciplinares, lo que permite indagaciones alternativas sobre el espacio, como su relación con el turismo (Bejarano, 2011), la acción política y los ejercicios de poder (Moreno, 2011; Galindo, 2012; Vargas, 2012; González, 2018; Ruíz, 2018; Castillo, 2019; Agudelo, 2019). Finalmente, un gran número de tesis se concentran en el análisis de espacios urbanos —son pocas las investigaciones sobre espacios rurales—. No obstante, se destaca la importancia otorgada a las prácticas sociales en los espacios públicos, que se conciben como un objeto de estudio clave en la investigación social, al entender que estas prácticas pueden revelar experiencias subjetivas relacionadas con las formas de apropiación de la ciudad.

Acciones colectivas, movimientos y organizaciones sociales

En este eje temático se identificaron tres tendencias en las 13 tesis analizadas. La primera agrupa investigaciones sobre organizaciones populares de la ciudad de Bogotá (Camargo, 2013; García, 2013; Ortiz, 2014; Arango, 2016; Cáceres, 2018; Sepúlveda, 2019); la segunda se centra en estudios sobre procesos formativos, experiencias educativo-populares y participación política (Triana, 2013; Rocha, 2014; Martínez, 2017); y la tercera aborda formas de acción, protesta y movilización social, tanto individuales como colectivas (Granada, 2012; Ávila, 2016; Segura, 2018; Moreno, 2019).

En la primera tendencia, se examina la experiencia de la Casa de Derechos de Engativá en su lucha por el territorio (Camargo, 2013); el papel de las mujeres y sus prácticas de cuidado en la conformación de barrios populares y su contribución al desarrollo barrial (García, 2013); los procesos de alter-comunicación de tres emisoras comunitarias y un proceso organizativo en la localidad de San Cristóbal, Bogotá (Ortiz, 2014); las prácticas de no violencia y resistencia civil de cuatro organizaciones populares del sur de Bogotá (Arango, 2016); el proceso de conformación de un Centro de Educación Popular Básica de Adultos (CEPBA) en Nueva Muzú entre 1981 y 1987 (Cáceres, 2018); y las prácticas discursivas que permitieron la constitución de la organización Loma Sur en San Cristóbal como un proceso organizativo edu-comunicativo (Sepúlveda, 2019).

La segunda tendencia se enfoca en el pensamiento emancipador presente en acciones educativas del movimiento de fábricas recuperadas y bachilleratos populares de Buenos Aires, Argentina (Triana, 2013); en los procesos de formación política de líderes del Movimiento Independiente de Renovación Absoluta (MIRA); y en la propuesta educativa del Pre-Universidad Tunjuelo Popular y su contribución a la transformación política y educativa (Martínez, 2017).

En la tercera tendencia, se analiza el conflicto laboral del Hospital San Juan de Dios (1999-2012) desde la perspectiva de trabajadoras y enfermeras (Granada, 2012); las transformaciones identitarias de los Recicladores Comunereros desde su ocupación en la vía férrea en Puente Aranda en los años cincuenta hasta su reubicación en Suba en los noventa (Ávila, 2016); la reconstrucción histórica de la Red Libertaria Popular Mateo Kramer (2008-2014) bajo la premisa del poder popular (Segura, 2018); y las luchas campesinas lideradas por Federico Canabate, reconocido dirigente campesino, en la región del Caribe colombiano (Moreno, 2019).¹²



¹² En varios de los casos analizados, el investigador o la investigadora tiene una relación preexistente con el objeto de estudio, ya sea como exintegrante o miembro activo de la organización o movimiento que se desea analizar, o debido a una cercanía vital, laboral o política con las experiencias que se quieren estudiar. Esta conexión se expresa de manera clara en varios de los trabajos, con el propósito de explicitar el “lugar enunciativo” desde el cual se parte, generar procesos reflexivos sobre la participación en estos colectivos, o visibilizar el aporte que la investigación misma busca hacer a la organización con la que se está vinculado.

Con respecto a los referentes conceptuales, un número importante de tesis comienza presentando un balance sobre las distintas tendencias teóricas que han analizado las formas de acción colectiva y los procesos de movilización social. En particular, destaca la predominancia del enfoque de la teoría de movilización de recursos (Tarrow, 2004) y la teoría de la identidad (Melucci, 2010; Torres, 2007).

Además, varios trabajos incorporan la categoría *organización popular urbana*, que ha sido analizada y conceptualizada en investigaciones realizadas por el grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales. Este grupo está compuesto por los profesores(as) que orientan estas tesis, y cuyos resultados sirven de referencia para estructurar los análisis de los trabajos, especialmente en lo que respecta a los procesos de configuración de identidades colectivas, tejido social y asociativo, procesos educativos y constitución de subjetividades (Torres et al., 2003).

Esta conexión entre los desarrollos investigativos de los profesores(as) de la Maestría en Estudios Sociales (MES) y los andamiajes conceptuales de las tesis configura un nodo de reflexión interesante en la Maestría. Se destaca la intención de analizar en perspectiva histórica las experiencias, organizaciones y movimientos objeto de estudio, así como el interés en establecer relaciones entre la producción subjetiva de los integrantes de estas organizaciones y las instituciones sociales, culturales y políticas con las que interactúan.

Sin embargo, esta articulación también conlleva la reiteración de algunos referentes conceptuales, limitando así la posibilidad de ampliar los niveles de comprensión de las experiencias organizativas y de movilización social estudiadas. Solo en tres tesis se evidencian abordajes que amplían estos marcos de reflexión: ya sea mediante el trabajo con las teorías de género y los feminismos (García, 2013), la profundización en teorías de la sociología de la cultura desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (Ávila, 2016), o la utilización de enfoques analíticos como el genealógico-arqueológico, basados en la obra de Michel Foucault, para comprender procesos organizativos a partir de diversas fuentes (Sepúlveda, 2019).

En cuanto a los procesos metodológicos, las tesis agrupadas en este campo temático se inscriben en una perspectiva interpretativa y metodológica que privilegia los enfoques cualitativos, en particular mediante el desarrollo de aproximaciones etnográficas (Granada, 2012; García, 2013; Rocha, 2014; Arango, 2016; Ávila, 2016), y cualitativos colaborativos a través de sistematizaciones de experiencias (Camargo, 2013; Triana, 2013; Ortiz, 2014; Martínez, 2017). Otros trabajos, sin desmerecer el énfasis interpretativo, emplean la historia oral (Cáceres, 2018; Moreno, 2019); uno de los casos se centra en la revisión documental (Segura, 2018) y una tesis se desarrolla a partir de los criterios de la eventualización, en correspondencia con el enfoque genealógico-arqueológico que orienta el análisis (Sepúlveda, 2019).

Además, se emplean diversas estrategias y técnicas, algunas relacionadas con el enfoque etnográfico y el trabajo de campo, tales como la observación participante, la elaboración de diarios intensivos, las entrevistas abiertas y semiestructuradas, y la revisión documental. Otras técnicas, más acordes con enfoques cualitativos participativos, incluyen talleres, grupos focales, historias de vida y cartografías sociales.

Los resultados de las tesis en este eje temático ofrecen un panorama complejo de la trayectoria histórica de diversas organizaciones sociales en Bogotá y su contribución en la obtención de derechos para los habitantes de sectores populares urbanos, que tienen un acceso desigual a recursos materiales y simbólicos, como mujeres, jóvenes, desplazados, recicladores y población LGBTI, entre otros.

Un énfasis recurrente en estos análisis es que, a través de estas formas de acción y movilización, se favorecen procesos de democratización y participación ciudadana; se posibilitan procesos comunicativos para “quienes no tienen voz”; se construyen prácticas no violentas para la resolución de conflictos; se configura un nuevo tejido social y asociativo; se da lugar a la producción de nuevas subjetividades; se generan procesos instituyentes que evidencian el potencial creativo de los movimientos; se expresan prácticas de solidaridad y construcción de vínculos

comunitarios; y se favorecen procesos educativos que, basados en la educación popular y la formación política, buscan el empoderamiento de los excluidos, entre otros aspectos.

Es evidente que hay un esfuerzo por destacar el papel político y transformador de los movimientos y organizaciones populares urbanas. Este enfoque se alimenta de referentes teóricos y metodológicos que también resaltan el “potencial insurreccional” inherente a estas experiencias, lo cual en ocasiones puede limitar una mirada crítica, tan necesaria para el análisis de estos procesos. No se pretende minimizar la trayectoria de las organizaciones y movimientos, ni las investigaciones que los han analizado; más bien, se busca llamar la atención sobre la necesidad de desnaturalizar las “versiones épicas” que a menudo se atribuyen a las formas de acción colectiva (Flórez, 2015).

Finalmente, en cuanto a los aportes y desafíos para el análisis de organizaciones y movimientos sociales, en primer lugar, se destaca el estudio de diversas formas de asociatividad en los sectores populares de la ciudad y su contribución a una visión más compleja de las dinámicas urbanas. Esto ha permitido la delimitación conceptual y analítica de la categoría de *organizaciones populares urbanas*.

En segundo lugar, es claro que las tesis en este campo aportan a la comprensión de las dinámicas sociales desde enfoques interdisciplinarios, los cuales, sin desmerecer la importancia de disciplinas de las ciencias sociales como la historia, la antropología y la sociología, proponen articulaciones conceptuales y metodológicas que trascienden estas disciplinas y construyen perspectivas complejas sobre los fenómenos estudiados.

Conclusiones

A partir del análisis de la producción investigativa de la maestría, además de las reflexiones y aportes establecidos en relación con los ejes de análisis previamente descritos, se identifican tres problematizaciones generales en el campo de los estudios sociales, que se relacionan con las tendencias de las teorías sociales contemporáneas.

En primer lugar, se evidencia que en la mayoría de las tesis la construcción de problemas y objetos de estudio se basa en una postura epistemológica que Hugo Zemelman (2005) denomina “pensamiento epistémico”. Esto implica un interés por desarrollar investigaciones en las que, aunque se empleen referentes teóricos, estos no determinan las rutas analíticas de la investigación. En términos de Zemelman, se trata de un proceso en el que se trabaja sin conceptos con contenidos predefinidos o funciones de determinación o explicación.

Los instrumentos del pensamiento epistémico son categorías que me permiten plantear lo que, de manera abstracta, hemos llamado ‘colocarse ante la realidad’ [Esto] significa construir una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que comenzamos a plantear los problemas susceptibles de teorizarse” (Zemelman, 2005, p. 70)

Consideramos que esta apuesta investigativa y formativa de la maestría abre importantes posibilidades para la construcción y reflexión sobre la producción de conocimiento en los posgrados.

En segundo lugar, un aporte significativo al campo de los estudios sociales es el *bricolaje* (Jaramillo, 2022) o hibridación metodológica que se evidencia en un amplio número de tesis. Esto se expresa en el uso variado de técnicas e instrumentos para abordar de manera compleja un mismo objeto de investigación, permitiendo una transferencia fecunda o fertilización cruzada (Jaramillo, 2022) de métodos y enfoques aplicados en diferentes niveles de realidad. Esta práctica metodológica novedosa amplía los modos de investigar en relación con los problemas planteados.

Finalmente, en relación con el punto anterior, es crucial señalar que en la formulación y desarrollo de las tesis de la maestría interactúan diversas perspectivas disciplinares y campos de estudio. Esto se refleja en la complejidad de los problemas, los variados fundamentos teóricos de las investigaciones, la reflexión sobre la relación con los sujetos de estudio y la apuesta por prácticas emancipatorias transformadoras. Esto permite entender que existe un desarrollo “interdisciplinar situado” en las tesis, en el que opera una “transferencia fecunda de métodos,

conceptos y técnicas de unas disciplinas a otras, en un mismo nivel de realidad”, mientras se busca propiciar “rupturas de estatutos, jerarquías epistémicas” (Jaramillo, 2022, p. 40), problematizando sentidos y avanzando hacia la configuración de prácticas transdisciplinarias y de producción de conocimiento contextual.

En este sentido, destacamos la consolidación de categorías como la de *organización popular urbana o procesos cotidianos de espacialización*, que se han nutrido de las investigaciones de los grupos que respaldan académicamente la maestría. También es notable la apertura a temas o problemas de investigación, como el análisis de expresiones artísticas articuladas con lo social y lo cultural, en los que los objetos de estudio provenientes de estas áreas no se instrumentalizan, sino que se convierten en parte constitutiva de los problemas de investigación. Esto ha implicado desafíos metodológicos y epistémicos que, desde las tesis de la maestría, conducen a profundizar en la integración de los estudios sociales con otros campos, como las ciencias naturales o las artes.

A pesar de estos aportes, es importante evidenciar algunos desafíos para la formación en investigación. Uno de ellos es la implicación subjetiva de quienes realizan las tesis. Aunque este aspecto es central en las reflexiones epistemológicas y metodológicas de las teorías sociales contemporáneas (Grossberg, 2014), en algunos trabajos estudiados esta implicación limita una mirada crítica respecto a las prácticas de memoria, las formas de organización o las apropiaciones territoriales, lo que a veces dificulta una comprensión compleja de los objetos de estudio. Como señala Grossberg (2014), “el mundo no está destinado a ser lo que es ni a convertirse en lo que uno desea o teme. Las relaciones nunca permanecen fijas para siempre y sus modificaciones nunca se dan de antemano” (p. 14).

En concordancia con lo anterior, también se evidencia la necesidad de discutir los referentes teóricos en los que se enmarcan las tesis. Como se observó en los tres ejes temáticos analizados, hay recurrencia en los referentes teóricos empleados, lo que impide complejizar los análisis sobre ciertos objetos de estudio y ralentiza la problematización de fenómenos sociales, haciendo reiterativos los resultados y conclusiones de investigaciones basadas en esquemas teóricos similares.

Finalmente, consideramos que los resultados de la investigación, en particular lo expresado en este artículo, permiten identificar líneas de trabajo en otros ámbitos institucionales orientadas a estudiar los procesos de formación en investigación a nivel posgradual. Esto incluye valorar los aportes que las tesis realizan a distintos campos de conocimiento y saber, así como analizar los procesos formativos, las trayectorias académicas de los programas, los paradigmas teóricos y enfoques metodológicos que guían el desarrollo de este tipo de investigaciones. En suma, estas reflexiones contribuyen a revisar los programas académicos más allá de los parámetros establecidos por los procesos de autoevaluación o acreditación que, en ocasiones, se han implementado de manera acrítica en el país y en la región.

Referencias

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Alianza.
- Allier, E. (2011). Memoria, política, violencia y presente en América Latina. En E. Rey y P. Caglio (coords.), *Conflicto, memoria y pasados traumáticos* (pp. 47-62). Universidad de Santiago de Compostela.
- Archila, M. (2003). *Idas y venidas vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia. 1958-1990*. ICANH y Cinep.
- Avella, A. (2019). Ideas en fuga: análisis de las representaciones visuales de las FARC-EP durante el proceso de paz de la Habana (2012-2015) [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cuesta, J. (2008). *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España siglo XX*. Alianza.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Gedisa.
- Díaz, C. y Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 5-40. <http://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/66>

- Escobar, A., Álvarez, S. y Dagnino, E. (2001). *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Taurus e ICANH.
- Fardela, C. y Carvajal, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Flórez, J. (2015). *Lecturas emergentes. El giro decolonial en los movimientos sociales* (vol. 1). Editorial Javeriana.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Gottmann, J. (1973). *The Significance of Territory*. The University Press of Virginia.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro: cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Siglo XXI.
- Grossberg, L. (2014). A propósito de Stuart Hall. En E. Restrepo, V. Vich y C. Walsh (eds.), *Stuart Hall. Sin garantías trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 11-25). Editorial Universidad del Cauca y Editorial Enviñón.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Universidad de Zaragoza.
- Hall, S. (2014). Sobre los estudios culturales. En E. Restrepo, V. Vich y C. Walsh (eds.), *Stuart Hall. Sin garantías trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 36-72). Editorial Universidad del Cauca y Editorial Enviñón.
- Huysen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Goethe Institut y Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, J. (2022). La interdisciplinariedad en ciencias sociales y humanas. Rutas de comprensión y experiencia práctica. En O. Sánchez, M. Mazzini y G. de Mori (eds.), *Teología Práctica e interdisciplinariedad* (pp. 39-53). Universidad Pontificia Javeriana.
- Jaramillo, J., Berón, A. y Parrado, P. (2020). Perspectivas disruptivas sobre el campo de la memoria en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 162-175. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3931063>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Lefebvre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza.
- Levín, F. (2011). Violencia, trauma y el fenómeno de la memoria. En M. Kriger (dir.) y M. Borrelli (coord.), *La historia reciente como desafío a la investigación y el pensamiento en Ciencias Sociales*. CAICYT-Conicet. <http://ecursos.caicyt.gov.ar>
- Lindón, A. (Comp.). (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Anthropos.
- Lindón, A. (2008). De las geografías a las narrativas espaciales como metodologías geográficas cualitativas. *Revista Anpege*, 4, 7-26.
- López-Aranguren, E. (2016). El análisis de contenido tradicional. En M. Ferrando, F. Alvira, L. Alonso y M. Modesto (coords.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 594-616). Alianza.
- López, L. (2020). *El ojo de la época: el género en las imágenes de guerra y paz transmitidas durante la firma del Acuerdo entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- McAdam, D., McCarthy, J. y Zald, M. (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Istmo.
- Melucci, A. (2010). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Mendoza, N. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes. La experiencia de "Hijos e hijas por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio" en Argentina y de "Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad" en Colombia*. UNAM.
- Montañez, G. y Delgado, O. (1993). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7, 120-135.
- Oslender, U. (2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una espacialidad de resistencia. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Geocrítica*, 6(115). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/448>
- Piñeiro, D. (2004). *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*. Clacso.
- Portelli, A. (2004). *La orden ya fue ejecutada. Roma, las fosas ardeatinas, la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Rabotnikof, N. (2007). Memoria y política a treinta años del golpe. En C. Lida, H. Crespo y P. Yankelevich (comps.), *Argentina. 1976. Estudios en torno al golpe de Estado* (pp. 259-284). El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica.
- Rappaport, J. (2021). *El cobarde no hace historia. Orlando Fals Borda y los inicios de la investigación-acción participativa*. Universidad del Rosario.
- Restrepo, E. (2014). Estudios Culturales en América Latina. *Revista de Estudos Culturais*, 1, 1-12. <https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98369/97106>
- Rodríguez, S. (2017). *Memoria y olvido. Usos públicos del pasado en Colombia*. Universidad del Rosario y Universidad Nacional de Colombia.

- Saban, K. (2020). De la memoria cultural a la transculturación de la memoria. *Revista Chilena de Literatura*, 101, 379-404. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22952020000100379
- Sánchez, G. (2018). Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia. *Análisis Político*, 31(92), 96-114. <https://doi.org/10.15446/anpol.v31n92.71101>
- Santa Cruz, F., Obando, E., Reyes, G. y Rodríguez, S. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía*, 39(101) 59-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Ariel.
- Serna, A. (2011). Sobre la naturaleza de los estudios sociales. *Esfera*, 1, 59-71. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/esfera/article/view/5533/7066>
- Soja, E. (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. *Geographikós*, 8, 71-76.
- Soto, P. (2010). Los giros de las geografías de género: Re-pensando las diferencias. En A. Lindón y D. Hiernaux (dirs.), *Los giros de la geografía humana: desafíos y horizontes* (pp. 217-240). Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tarrow, S. (2004). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.
- Torres, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva: organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá, 1980-2000*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A., Mendoza, N., Barragán, D., Vargas, A., González, M., Avendaño, M. y Vallejo, M. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Touraine, A. (1984). *Actores y sistemas políticos en América Latina*. Preal.
- Tuan, Y. (2001). *Space and place. The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Editorial Melusina.
- Tuan, Y. (2015). *Geografía romántica. En busca del paisaje sublime*. Biblioteca Nueva.
- Viveros, M. (2002). *Quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, C., Schiwiy, F. y Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala.
- Welzer, H., Moller, S. y Tschuggnall, K. (2012). *Mi abuelo no era nazi. El nacionalsocialismo y el holocausto en la memoria familiar*. Edunترف-Prometeo Libros.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

Tesis analizadas: memorias sociales

- Alfonso, M. (2011). *Políticas de la memoria e identidad política en la organización femenina popular* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Aponte, J. (2012). *Configuración de la memoria nacional en el discurso educativo de las ciencias sociales escolares en Colombia 1976-2004* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Blanco, J. (2014). *Reelaboración de la memoria de los integrantes de organizaciones del Catatumbo acerca de las luchas socio-políticas desarrolladas antes, durante y después de la incursión paramilitar* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Callejas, R. (2019). *Las prácticas de la memoria en las organizaciones populares urbanas de Bogotá. El caso de Avesol y de Pepaso en el sur occidente de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Camargo, L. (2019). *Orlando Fals Borda. Un hito en la memoria de la comunidad de Saucio* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Garzón, N. (2015). *El grupo Golconda y su presencia en los barrios populares de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Gómez, N. (2019). *Lucha política por las conmemoraciones y los lugares de memoria de la masacre de Mapiripán: 2017* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Huertas, D. (2016). *Violencia sociopolítica contra los sindicatos estatales en Colombia: silencio e impunidad frente a la detención, desaparición, tortura y asesinato de Guillermo Rivera Fúquene* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Martínez, N. (2011). *Luchas políticas de la memoria del conflicto armado colombiano: el caso de la masacre de Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

- Nieto, A. (2016). *Turismo y patrimonialización de los bienes culturales de norte del Tolima, una forma de valoración, divulgación y educación cultural* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ramos, D. (2016). *La fotografía de las celebraciones de quince años en tres generaciones de mujeres: de niñas a princesas y de esposas a madres* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Santamaría, J. (2018). *Comisión de las causas y situaciones presentes de la violencia 1958: construyendo la nación sin mirar atrás, el silencio y el olvido como estrategias políticas en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Tesis analizadas: estudios sociales del espacio

- Acosta, M. (2018). *Reconfiguración territorial del sur de la Guajira bajo la implementación del modelo de desarrollo extractivista: caso del caserío El Descanso (1977-1991)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Agudelo, L. (2019). *Pactos y alianzas entre el enclave Pacific Rubiales Energy, la economía de guerra paramilitar y políticos de puerto Gaitán (Meta)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Álvarez, E. (2015). *El espacio del afrocolombiano en el texto escolar de Ciencias Sociales en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ariza, D. (2011). *Prácticas sociales y ciudadanas en espacios públicos de la ciudad Bogotá D. C. Caso zona el Tintal* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Báez, C. (2010). *Espacio social y lúdica, una lectura a un espacio público de la ciudad* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Bejarano, E. (2011). *Territorialización del turismo en el centro histórico de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Bermúdez, I. (2017). *A puro pedal: prácticas sociales e imaginarios urbanos en Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Bernal, L. (2014). *Lineamientos para la construcción de la enseñanza del concepto de territorio en la escuela hoy* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Bravo, L. (2015). *Ugpachisunchi i katichisunchi kilkaikunata, llevando y trayendo la palabra: territorio, "saber vivir ahí" y pensamiento inga* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Caro, J. (2017). *Que siente la gaita, que fuego lleva consigo el tambor, que misión el hombre que hinca en la tierra sus manos. Música, territorio, cotidianidad y paz en los Montes de María* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Castellanos, F. (2013). *Luchas diarias de compra y venta. Vida cotidiana y significados de lugar público en la Plaza San Victorino* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Castillo, R. (2019). *Historia de la colonización campesina en los llanos del Yari (1950-2010)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Celemin, M. (2019). *Espacio humanitario de Puente Nayero: una apuesta de construcción territorial desde la resistencia activa* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cortés, G. (2015). *Centralidades y vida cotidiana en los habitantes del barrio La Fiscala* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cortes, J. (2018). *El lugar en la palabra, la palabra en la experiencia, la experiencia en el espacio. Sentidos y significados de lugar en miembros de un club social campestre a las afueras de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cotacio, A. (2014). *El Theatrón y La Playa, territorios musicales. Un estudio desde la Nueva Geografía Cultural en el sector de Chapinero Central UPZ 99* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cuevas, M. (2014). *Construcción del espacio rural: una mirada de la experiencia perceptiva de los niños y adolescentes* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Duarte, G. (2013). *Memorias, voces, silencios y resistencias: relatos vitales para la comprensión de los campesinos en la vereda el Cairo Brisas, Municipio de Purificación, Tolima (1950-2010)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Galindo, J. (2012). *Leer, sentir y vivir el paisaje de un lugar: el caso del barrio Santa Inés en la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- González, S. (2018). *Desaparición forzada una práctica social de exterminio en la comunidad San Marcelino Pueblo Kichwa Putumayo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Lengua, L. (2019). *Imaginarios urbanos en la construcción dialéctica del espacio, el caso Ciudadela El Recreo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Lombo, J. (2017). *Formación espacial docente: una oportunidad para la educación geográfica* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].


- Lombo, I. (2019). *La Asociación Campesina del Catatumbo: una iniciativa de paz desde una base que resiste y permanece en el territorio (2015-2018)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Madera, M. (2015). *Movilidad cotidiana y roles de género en la ciudad de Montería. una experiencia a partir de los habitantes del barrio La Pradera* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Martínez, S. (2015). *Miradas callejeras de ciudad Experiencias Juveniles desde El Cartucho y El San Bernardo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Martínez, E. (2016). *Transformaciones socio-espaciales en el entorno inmediato a Centro Mayor* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Moreno, C. (2011). *Ejercicios de poder en el espacio público: experiencias desde el trabajo informal en san Andresito de la 38 de Bogotá D. C.* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Moreno, J. (2011). *La ciudad: cotidiana, experiencias y percepciones de la niñez* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Novoa, J. (2019). *Imagen, patrimonio y renovación: la percepción alrededor de la Estación del Tren de la Sabana de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Núñez, E. (2014). *Concepciones y representaciones del espacio geográfico de la Mesa, Cundinamarca: Una lectura a las vivencias y a la literatura de la zona* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Pachón, J. (2012). *Territorio transgénero: un territorio vivo en el barrio Santa Fe* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Parra, C. (2015). *El territorio y la vida cotidiana en el entorno de la institución educativa distrital General Santander: la visión de estudiantes a partir del traslado de la sede* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, L. (2019). *Usos y apropiación del espacio público en el parque de Usaquén y su entorno cercano* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ruíz, M. (2018). *La violencia como constructora de política en el territorio. La masacre Santo Domingo, un estudio de caso de la Región del Sarare* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Salazar, D. (2010). *Un lugar vivido, un lugar construido* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Silva, D. (2018). *Buscando un lugar en la precarización y jerarquización del sujeto en el territorio urbano, una aproximación desde ZAICS en Bogotá 2004-2016* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Vargas, J. (2012). *Ciberspacio, interculturalidad y segregación en el municipio de Cumaribo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Varón, R. (2012). *Las cruces: un territorio de estudio para la comprensión de la espacialidad* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Varela, P. (2019). *Guatavita: el paisaje bajo las aguas del progreso y el resurgimiento del habitar* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Tesis analizadas: acciones colectivas, movimientos y organizaciones sociales

- Arango, W. (2016). *Acciones colectivas políticas y sociales de no violencia en organizaciones populares de la localidad 18 Rafael Uribe de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ávila, M. (2016). *¿A cambio de qué nos sacaron de allá? Transformaciones identitarias en la comunidad de recicladores Comuneros* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cáceres, S. (2018). *Para poder luchar, hay que saber leer. Reconstrucción histórica del CEPBA de Nuevo Muzú (1981-1987)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Camargo, L. (2013). *Acción colectiva, participación y derecho a la ciudad la experiencia de la casa de derechos de Engativá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- García, D. (2013). *El papel de las mujeres en los barrios populares de Bogotá a través del cuidado de la infancia: historia de vida madres comunitarias y jardineras 1980-2011 en las localidades de Ciudad Bolívar y Usme* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Granada, G. (2012). *El conflicto laboral en el hospital San Juan de Dios de la Hortúa: el trabajo de campo en un hospital público a la deriva* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Martínez, N. (2017). *Del río al caracol: transformando la cotidianidad. Sistematización de la experiencia de la Pre-universidad Tunjuelo Popular (2012-2016)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Moreno, A. (2019). *Luchas campesinas en la región caribe colombiana. Recuerdos sobre Federico Canabate, dirigente campesino* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

- Ortiz, A. (2014). *Eso fue lo que se inventaron los pobres del sur para contarse a sí mismos. Alter-comunicación y construcción política de lo público en el sur de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Rocha, A. (2014). *La formación para el ejercicio de la ciudadanía ejemplar de los líderes del movimiento independiente de renovación absoluta-MIRA* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Segura, S. (2018). *Organización juvenil y experiencias libertarias en Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Sepúlveda, A. (2019). *Prácticas discursivas en organizaciones sociales. Un análisis de las mediaciones y tecnologías en la organización "Loma Sur" (2004-2018)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Triana, D. (2013). *Autonomía y gestión un horizonte político pedagógico instituyente: el movimiento de fábricas recuperadas y bachilleratos populares en la ciudad de Buenos Aires 2001-2012* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Imaginación y narración en la historia¹

Álvaro Acevedo-Tarazona²  
Angie Daniela Ortega-Rey³  

Resumen

Este artículo de reflexión es resultado del proyecto de investigación “Resistencia en las producciones culturales audiovisuales y editoriales como alternativa de memoria poética del conflicto armado colombiano, 1987-2016” y reflexiona sobre las tensiones entre la historia como disciplina y la historia como narración. En el primer apartado analiza la relación entre historia, narración e imaginación creativa en el proceder de la historiografía. En el segundo, se interroga por la forma en que este tipo de imaginación subyace al trabajo del historiador, aun en el de aquellos que niegan su importancia. En el tercer apartado explora bajo qué circunstancias se les permite a los historiadores cruzar este límite hacia el mundo de lo literario y hasta dónde se puede llegar sin salirse de los lineamientos propios de la disciplina. Finalmente, se concluye que preguntarse por esta relación no solo abre horizontes de comprensión para el quehacer historiográfico, sino también actualiza una reflexión nunca acabada en el oficio de la escritura.

Palabras clave: historia; historiografía; narración; imaginación creativa

Imagination and Narrative in History

Abstract

This article is the result of the research project “Resistance in audiovisual and editorial cultural productions as an alternative to poetic memory of the Colombian armed conflict, 1987-2016”, and it reflects on the tensions between history as a discipline and history as narrative. The first section analyzes the relationship between history, narration, and creative imagination in the practice of historiography. In the second, it questions the way in which this type of imagination underlies the work of the historian, even for those who deny its importance. The third section explores under what circumstances historians are allowed to cross this boundary into the world of literature and how far they can go without deviating from the guidelines of this discipline. Finally, it concludes that questioning this relationship not only opens horizons of understanding for historiographic work but also updates an ongoing reflection in the craft of writing.

Keywords: history; historiography; narrative; creative imagination

¹ Este artículo es un resultado parcial del proyecto de investigación titulado *Resistencia en las producciones culturales audiovisuales y editoriales como alternativa de memoria poética del conflicto armado colombiano, 1987-2016*, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander, Minciencias y el Centro Nacional de Memoria Histórica (código: 8033). Así mismo, es resultado del seminario “Historia, imaginación y narración en el oficio y disciplina de la historia”, impartido por la Escuela de Historia de la Universidad Industrial de Santander.

² Doctor en Historia. Profesor, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. acetara@uis.edu.co

³ Magíster en Historia, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. angie2188207@correo.uis.edu.co

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Acevedo-Tarazona, Á. y Ortega-Rey, A. D. (2025). Imaginación y narración en la historia, *Folios*, (61), 108-121. <https://doi.org/10.17227/folios.61-20600>

Artículo recibido

28 • 12 • 2023

Artículo aprobado

03 • 08 • 2024

Artículo publicado

01 • 01 • 2025

Imaginación e narrativa na historia

Resumo

Este artigo é resultado do projeto de pesquisa “A resistencia nas produções culturais audiovisuais e editoriais como alternativa à memória poética do conflito armado colombiano, 1987-2016”, e reflete sobre as tensões entre a história como disciplina e a história como narrativa. Na primeira seção, analisa a relação entre história, narração e imaginação criativa na prática da historiografia. Na segunda, questiona a forma como esse tipo de imaginação subjaz ao trabalho do historiador, mesmo para aqueles que negam sua importância. Na terceira seção, explora sob que circunstâncias é permitido aos historiadores cruzar essa fronteira para o mundo literário e até onde podem ir sem se afastarem das próprias diretrizes da disciplina. Finalmente, conclui que questionar essa relação não só abre horizontes de compreensão para o trabalho historiográfico, mas também atualiza uma reflexão contínua sobre o ofício da escrita.

Palavras-chave: história; historiografia; narrativa; imaginação criativa

Introducción

A pesar de que pueda parecer un debate largo o desgastado, aún hoy los historiadores se preguntan por la borrosa frontera que separa a la historia como disciplina (historiografía) de la historia como narración. Sin duda, tal bifurcación ha suscitado múltiples problemáticas que han puesto sobre la mesa la necesidad de definir conceptualmente la disciplina histórica y, por añadidura, el oficio del historiador. Las posibles respuestas ante tan amplios interrogantes no expresan un consenso, puesto que cualquier postura no solo resulta parcial, sino que también se encuentra condicionada por sesgos y prejuicios según la posición de cada autor. Por esta razón, tales definiciones pueden continuar en una larga disquisición sin que conduzcan a un acuerdo sobre qué es el acontecer, qué se entiende por pasado o cuál es la labor específica que desempeñan los historiadores desde la perspectiva creativa. Incluso, el argumento acerca de la pretensión de verdad con el que se reafirma la labor historiográfica no basta para ofrecer una respuesta concisa, ya que remite a preguntarse por la verdad y, en consecuencia, por la posible verdad de la realidad y por sus diversas respuestas según el enfoque teórico y filosófico que se adopte.

Frente a esta situación, el llamado giro lingüístico, que abogó por una disolución de la historia con mayúsculas al incorporarla a los estudios culturales y devolverle su componente narrativo, se situó en el centro de la disputa durante buena parte del siglo XX. Durante este período, la estructura narrativa de la historia pasó a ser considerada como una forma alternativa de escribir relatos historiográficos, mucho más emparentada con la literatura de lo que se había reflexionado previamente, y, además, sujeta a una diversidad de análisis de tipo literario, semántico y retórico (Mudrovic, 2005).

Desde esta perspectiva, el presente artículo reflexiona sobre las tensiones entre la historia como disciplina y la historia como relato, donde operan la interpretación y la imaginación creativa. Este viejo debate, reactualizado a finales de los años setenta del siglo pasado, sigue inquietando a historiadores de diferentes ámbitos. Se abordará teniendo en cuenta la historiografía sobre el problema planteado y obras traducidas al español de reconocidos autores de habla inglesa y francesa, así como de autores menos conocidos de otros ámbitos académicos, difundidos en el medio académico colombiano y latinoamericano.

Este análisis es un resultado de reflexión investigativa sobre lo que hoy se denomina el nuevo régimen de historicidad de la memoria social, con sus enormes implicaciones para la investigación historiográfica del tiempo presente (Samacá y Acevedo, 2022). Esto incluye cuestiones como la tensión entre los abusos de memoria y los excesos de olvido, y su carácter político e ideológico (Acevedo, 2013), así como su dimensión poética. A manera de ejemplo, en el caso del conflicto armado colombiano se destaca la resignificación narrativa de la memoria social para enfrentar y tratar de superar traumas, e incluso resistir ante dolores y cargas existenciales difíciles de

superar u olvidar. Se habla aquí de una memoria poética distinta de aquella que simplemente conmueve, encanta y establece hechos memorables en nuestras vidas.

La historia como ciencia y la historia como narración

Para dar respuesta a la pregunta de ¿qué es la historia?, primero, habría que considerar que, más allá de un reconocimiento sobre el proceder de sus métodos, la pregunta esencial no tiene una respuesta consensuada. La historia se ha reconocido como un oficio o una tarea que compromete al historiador a mostrar el carácter histórico de los fenómenos sociales de un determinado periodo (Aguirre, 2002); como una forma de revivir lo que ha sido olvidado, de corregir lo que ha sido erróneamente recordado (Carr, 2014); como una reflexión sobre los usos y abusos de la interpretación de los hechos (Hobsbawm, 1998); como una intención por reducir la mentira (Lukács, 2013); o como el propósito de considerar las acciones de los seres humanos como objeto de indagación, pues la propia palabra historia proviene del griego y significa investigar (Lukács, 2013).

El historiador francés Iván Jablonka (2016), por su parte, aborda esta problemática y, además, propone una definición de historia desde una perspectiva explicativa y mimética a la vez; es decir, un proceder para hacer ver y hacer creer con el fin de intentar comprender las acciones humanas.

La historia no solo cuenta, no solo representa acciones, sino que además recurre a efectos de presencia que, al abolir toda distancia entre el objeto y el lector, ponen directamente a este en contacto con la “realidad”, en una prodigiosa operación de hacer ver/hacer creer. En ese concepto, la historia es plenamente realista. Pero esta capacidad no tiene valor alguno si no es un factor de comprensión. La vocación de la historia no es reflejar lo real “lo más fielmente posible”, sino explicar. Como dice Platón en la *República*, el imitador no tiene ningún conocimiento de lo que imita, y Barthes acierta al recordar que la mimesis implica una parte de ilusionismo. El lector cree lo que lee, pero la creencia es precisamente aquello con lo cual el conocimiento pretende romper. (p. 129)

Como se ha expuesto hasta aquí, resulta evidente que no existe un acuerdo conceptual que permita definir por completo a la disciplina histórica. Pese a ello, lo que sí parece claro es que la historia es un tipo de investigación que comparte la disquisición acumulada de la ciencia moderna y sus disciplinas, en cuanto a proceder e intentar explicar el mundo. Por supuesto, la historia puede ser comprendida como una interpretación de los hechos, una explicación y relato de las acciones humanas, o un modo de representar la realidad, pero, si se pregunta para qué sirve, tampoco se encontraría un consenso en las respuestas. Al respecto, Collingwood (1980) remite a la búsqueda de sentido de la vida misma, por decirlo de alguna manera: la historia resulta útil para el autoconocimiento humano.

Desde esta perspectiva, la historia se materializa en la escritura, pero es, al mismo tiempo, una disciplina que tiene como principio explicar, interpretar y comprender, elementos que producen explicaciones causales al intentar describir objetivamente el mundo. Jablonka (2016) propone reconciliar la historia con la literatura al argumentar que la “historia produce conocimiento porque es literaria” (p. 18), y que la escritura es para la historia el despliegue de la investigación, el cuerpo de la indagación (p. 12). En consecuencia, y en el fondo, “lo único que cuenta es que la historia explícita y valida sus enunciados; en otras palabras, demuestra una realidad conforme a un método y a un razonamiento” (Jablonka, 2016, p. 146).

De lo anterior, es posible asumir que la historia es una ciencia social. No obstante, a partir de esta afirmación no es factible sugerir que el mundo literario se encuentra excluido de sus procesos creativos, pues este también forma parte de la producción del conocimiento, ya que la ficción también remite al mundo de lo acontecido. En este orden de ideas, la ficción puede ser comprendida como una mimesis de lo real, es decir, una imitación de la naturaleza con un propósito artístico. Como tal, puede remitir a lo verosímil, sin desconocer que también puede hacer referencia a lo increíble o a enunciados que permanecen en la cultura por la fuerza de su elocuencia y sensatez. De esta forma, como señala Jablonka (2016), “quien suprime la frontera entre realidad y ficción,

entre verdad y fabulación, destruye las ciencias sociales” (p. 205). Sin descontar que todas las corrientes artísticas se proponen ser fieles a la realidad.

Pero el debate no queda ahí. La idea de que el arte puede ser más fidedigno que la historia tiene una larga tradición. El tema de la novela es paradigmático, pues, como lo muestra **Eduardo Posada Carbo (2018)** en su exploración sobre *Cien años de soledad* y la masacre de las bananeras, la novela puede ser vista como un documento más exacto que la historia en la medida en que logra plasmar una interpretación de la realidad, rescatando, a través de la ficción, complejos sucesos que no han sido contados por la historia oficial. Incluso, el carácter ficcional de los relatos de este tipo no es un impedimento para que los historiadores se acerquen a la novela como fuente para intentar dilucidar el pasado oculto.

Los historiadores han sido más cautelosos que los críticos literarios al usar a *Cien años de soledad* como fuente histórica. Aunque no se le desconoce. *La Introducción a la historia económica de Colombia*, de Álvaro Tirado Mejía, en su sección sobre la United Fruit Company, cita extensamente la descripción de García Márquez sobre algunas de las circunstancias que rodearon la huelga en Macondo. Éste es un texto popular, de amplia circulación en las escuelas secundarias de Colombia, y un ejemplo de cómo la novela se ha convertido en una fuente importante para el historiador. (p. 6)

Visto así, no es solamente la aceptación de que tarde o temprano la ficción se convierte en la versión aceptada de la realidad lo que contribuye a que la novela pueda ser utilizada como fuente por los historiadores, sino también el hecho de que esta aspira a ser verosímil y cuenta con sus propios métodos e instrumentos para lograrlo. Esta distinción, que parece ser clara en la actualidad, no siempre ha sido así. En el siglo XIX, por lo menos en lo relacionado con América Latina, los límites entre historia y literatura no estaban bien definidos; tampoco existía la disciplina histórica tal y como se conoce hoy.

Quienes, en su momento, construyeron un relato con características históricas también se dieron a la tarea de escribir otros tipos de narrativas literarias: cuentos, novelas, cuadros de costumbres y teatro. Aunque posteriormente el canon separó a unos autores de otros (historiadores y literatos), las interpretaciones históricas siempre formaron parte de la escritura sin escisión alguna (**Cortés y Martínez, 2022**). Hoy en día, además, ambos tipos de relatos no son más que fuentes de carácter histórico, como lo señalan los profesores **Cortés y Martínez (2022)**:

La historia y la literatura, sobre todo en el siglo XIX, fueron estrategias narrativas similares en cuanto a la construcción de interpretaciones sobre el pasado. Generalmente los historiadores ven en las obras literarias fuentes con valiosa información sobre aspectos esencialmente de la vida cotidiana, pero poco las ubican como interpretaciones históricas, sobre todo porque distan mucho del canon historiográfico. Tal es el caso, como queda dicho, de los cuadros de costumbres, pero también de las llamadas “novelas de costumbres”, género que interpela el presente de manera directa, a diferencia de la novela histórica, que encubre su intervención sobre el presente al ocuparse del pasado. La historiografía todavía aborda los cuadros de costumbres como fuentes primarias de su interpretación del pasado, sin paramientos en que son “encuadramientos” interesados en la realidad, con el fin, precisamente, de producir la cotidianidad de una determinada manera, muchas veces condicionada por intereses personales (como los de Medardo Rivas), guerras civiles o reformas legales y como parte de debates mayores en prensa (en donde aparecían estos cuadros); por ejemplo, sobre la separación entre la Iglesia y el Estado, sobre la inmigración o la privatización de monopolios coloniales (como el tabaco). (pp. 19-20)

Según estos argumentos, no hay un pleno consenso entre la comunidad académica de historiadores sobre la diferencia entre la mimesis literaria de la novela y la historia como ciencia social. Esta diferencia tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que la historia se interesa por las pruebas, lo que implica que en su modo de representación siempre persigue una pretensión de verdad, mientras que la novela no necesariamente lo hace, ya que apunta más a lo verosímil o creíble. En consecuencia, mientras la historia intenta dar cuenta explicativa e

incluso crudamente de las acciones de los seres humanos, revelando significaciones de lo real (Jablonka, 2016, pp. 129, 136), la mimesis en la novela puede dar cuenta de las acciones reales de los seres humanos, pero también puede explorar el escenario interior de los individuos, un terreno en el que operan las emociones, las motivaciones y la psiquis, así como un mundo de posibilidades que incluye una amplia gama de licencias para la imaginación y para crear escenarios de lo que pudo haber sido, no necesariamente de lo que fue.

Como se observa, en el arte, la mimesis es también una manera de representar la realidad. Esta afirmación induce a considerar que, si bien la historia se despliega en la escritura como arte, también es una forma de reconstruir la realidad. No lo hace propiamente desde la ficción que emplea la literatura, pero sí a partir de un proceso en el que opera la imaginación creativa (Jablonka, 2016). Autores como Hayden White (2003) consideran que la historia, en cuanto producto del historiador, es decir, en cuanto texto escrito, es susceptible de un análisis lingüístico de tipo formal-estructural. De acuerdo con White, los textos históricos son “artefactos verbales”, tal como lo son las novelas.

Con esta premisa, White intenta una vez más romper con el tradicional enfoque historiográfico en el que la narrativa histórica era vista como un simple medio de comunicación de los hechos encontrados por el historiador en las fuentes, y como una labor casi de transcripción exacta de lo acontecido. Para White, la historia se constituye en una construcción lingüística o un producto del discurso. Para construir dicho discurso, es necesario recurrir a la imaginación creativa, ya que la historia, como discurso de lo acontecido, debe imaginar y conceptualizar sus objetos de interés para proceder a explicar o comprender las acciones de los seres humanos que ya no están. Este tipo de imaginación es un constructo hipotético, al igual que la realidad del pasado, que ya no está presente; por ello, inevitablemente debe ser imaginada, pero jamás inventada.

De acuerdo con lo anterior, los relatos históricos derivados de esta forma de proceder tienen un tinte mucho más poético, en el sentido de que utilizan el lenguaje figurativo para acercarse al objeto de estudio, una de las múltiples formas de conocer y explicar la realidad. Ahora bien, para que este mismo proceder opere en una narración de carácter netamente historiográfico, resulta necesario valerse de lo que se denomina imaginación creativa, una posibilidad que permite al historiador construir su interpretación y representación de los hechos que acontecieron en el pasado. Este acto creativo-explicativo, sin duda, recae en un proceso literario denominado ficcionalización, lo cual implica que el historiador, al querer organizar de forma verídica su relato, termina suprimiendo o creando imágenes verbales cuya existencia material resulta imposible de comprobar. Por ello, es posible decir que la historia no muestra representaciones totalmente objetivas de la realidad, ya que, al igual que la literatura, el proceder historiográfico entraña un proceso de construcción significativa.

Respecto a este problema, White reconoce que hay dos elementos inmersos en las narraciones históricas. Por un lado, está todo el contenido manifiesto o material fáctico de la construcción, es decir, datos, fechas, lugares o personajes fácilmente rastreables en fuentes documentales; por el otro, las entidades lingüísticas que configuran el relato y lo dotan de significado, explicación y comprensión. Así, lo verdadero de una narración histórica no necesariamente tiene que ver con los datos como tales, ni mucho menos con la configuración de la narración. Para White, la verdad no adquiere valor en las narraciones, sino la coherencia y la lógica.

En este orden de reflexión, si resulta imposible identificar la narración histórica con lo *verdadero*, poco se podrá decir de la pretensión de verdad del discurso literario, ya que este se presenta al mundo desde la perspectiva de las emociones, lo subjetivo y lo imaginativo, configurando un mundo de posibilidades que pueden tener mucho o poco que ver con la realidad histórica. Con lo expuesto hasta aquí, resulta necesario hacer énfasis en que, para Hayden White, no hay límite alguno entre la narración histórica y la narración literaria, pues ambas, al hacer uso de recursos narrativos, se convierten casi en una misma práctica escritural. Si bien esta cuestión queda zanjada

para White, es importante encontrar un *justo medio* que permita salir de la indeterminación a la hora de distinguir entre narrativas de tipo histórico o ficción.

El reencuentro con el relato

Desde que el proceder analítico de la historia se instala en el oficio y arte de narrar, no deja de ser un propósito para todo historiador compaginar el rigor de la disciplina —referente a sus alcances teóricos, sus métodos, su heurística, crítica de fuentes y hermenéutica— con la escritura que configura estilísticamente un texto. El oficio y la escritura de la historia también permiten ampliar la memoria social como historiografía, en tanto que se puede entender la historia como el pasado registrado y recordado (Lukács, 2013, p. 26). La historia es lo que se recuerda y se registra, advierte el historiador británico Hobsbawm (1998) en su reconocido libro *Sobre la historia: un pasado para el presente y el futuro*, afirmación que enfatiza el hecho de que el pasado siempre se actualiza en la discusión historiográfica y en nuevas maneras de considerar o establecer problemas de investigación.

Ahora bien, la formación profesional en historia se caracteriza por la rigurosidad en el trato de la fuente, además de la oportuna y correcta referenciación de la historiografía precedente. En muchas ocasiones, se interpela al historiador profesional sobre dónde y cómo encontró la información para crear su relato. En consecuencia, el historiador tiene una permanente disposición a la búsqueda de fuentes, al descubrimiento de nuevos datos y a concretar todo esto a través de la escritura. Dicha tarea puede llevarse a cabo con muy poca imaginación, porque lo más importante, en estos casos, es lo que se descubre de la fuente y no la manera en que se narra la información. El resultado es una historia anticuaria, como la calificaría Nietzsche (2006), que no advierte que el relato histórico actualiza e imagina lo que la historia archiva y clasifica.

Justo en esta línea, lo que se narra se fortalece en la sospecha, en la imaginación, en la indagación con otras fuentes escritas, en los vestigios y en las múltiples significaciones que cruzan los límites de lo dicho y sugerido literalmente. Esto lo sabe el escritor y desde allí parte para aventurar su propio mundo, acodado en la libertad de asumir que todo acto creativo es un equilibrio entre el fondo y la forma de la escritura. Es precisamente en el relato que la historia y la novela pueden reencontrarse: “la historia es una novela que ha sido; la novela es la historia que habría podido ser” (Jablonka, 2016, p. 127). Esta cita la toma Jablonka de Edmond y Jules de Goncourt, con el fin de mostrar que el asunto del relato en la historia fue planteado incluso un siglo antes de que el historiador francés Paul Veyne calificara la historia como una “novela verdadera”. Es una reflexión entre lo que ha sido y lo que habría podido ser, tal como lo plantea Ricoeur (2004) para el caso de la historia, cuando advierte que el dato de la historia e incluso de la memoria es el recuerdo, un no ahora de lo que fue y no de lo que habría podido ser. De tal forma que pasado y presente se excluyen para dar paso a la imaginación narrativa entre estas dos temporalidades.

Por su parte, el filósofo e historiador Krzysztof Pomian (2007) también valida este reencuentro entre novela e historia a través de la poética que hay en la historia, cuando afirma que “siempre en busca de equilibrio entre la metáfora que domina la narración novelesca y la metonimia que reina sobre la historia, la novela histórica opta por la sinécdoque” (p. 21). Incluso Lukács (2011) va más allá cuando argumenta que toda novela es histórica. En este sentido, la búsqueda del *documento perdido* puede llevar también al historiador a convertirse en algo así como un *Indiana Jones*, aquel personaje que incesantemente quiere descubrir lo nuevo, lo inesperado, el *Santo Grial*. Pero en esta búsqueda, cuando se tiene éxito, se olvida que la historia también es un diálogo permanente con quienes antecedieron la pesquisa sobre el tema y que, más allá del descubrimiento, la manera como se escriba la investigación permitirá incluso que se amplíe el círculo especializado o no de lectores.

El texto titulado *El regreso de Martin Guerre* (1982) permite emplazar este argumento. Hay otros libros de historia a los que se puede hacer referencia, pero este en particular es muy elocuente para ratificar que en historia pesa tanto descubrir como narrar. Lo que hace Zemon Davis (2013) es investigar, pero ante todo narrar de otra forma

el conocido expediente de un falso y supuesto marido en Artigat, al pie de los Pirineos franceses, en 1560. Esta historia de un hombre que suplanta a un campesino en el Languedoc se ha contado una y otra vez, pero son tan especiales las circunstancias y los protagonistas que los hechos pueden ser investigados y, ante todo, narrados otra vez con nuevas aportaciones y destrezas metodológicas, con nueva imaginación creativa. Así es como en unas doscientas páginas bien escritas se reconstruye la historia ya conocida de un hombre que suplanta a otro hombre y que se deja leer como si se tratase de una novela.

En esta discusión también hay autores más radicales que consideran que la historia se inclina más por la literatura que por la ciencia cuando se trata de investigar y llevar a un relato los hechos que acontecieron (Lukács, 2011). Cuando se refieren a ciencia, están señalando particularmente los derroteros de las ciencias naturales que nacen en los siglos XVI y XVII y se consolidan en el siglo XIX con referencia al método científico moderno y su propósito de objetividad científica. Al respecto, advierte Pomian (2007), citando a Voltaire: “la historia es el relato de los hechos que se consideran ciertos, mientras que la fábula es el relato de los hechos que se consideran falsos” (pp. 11-12). Y si para Voltaire la historia era ante todo un género literario, para Pomian (2007) la historia es ante todo una disciplina erudita:

Es la pretensión de la que hacen alarde los historiadores profesionales: que la practican, no como género literario, sino como rama del saber; que no necesitan recurrir a la memoria; que convierten el pasado en objeto de conocimiento; que están en condiciones de reconstruir aquello que ocurrió en épocas o lugares en los que ellos mismos no estaban ni podían haber estado, incluso aquello de lo que nadie antes ha sido consciente; y que demuestran que las alegaciones que hacen a este respecto son constataciones y no invenciones. Pretensión desorbitada, contraria a nuestras relaciones con el pasado, establecidas ora a través de los recuerdos que cada cual conserva del mismo, ora a través de los relatos que nos transmiten los recuerdos de otras personas. (p. 12)

Es cierto que, tanto en el pasado como en la actualidad, la historia ha optado por centrarse en los hechos registrados y recordados (Lukács, 2013). Sin embargo, esto no implica que en esa recordación no intervenga un tipo de imaginación creativa que actúe como motor para representar aquellos acontecimientos que ya han tenido lugar en un tiempo y espacio alejados del momento de la escritura. “La historia no puede construirse sin ficciones” (p. 54), enfatiza Pomian (2007). Esto no significa que la historia no persiga ambiciones realistas o no intente establecer hechos o realizar una indagación meticulosa.

Jablonka (2016), por su parte, señala que la ficción es más mimesis que *gnosis*. Por ello, la historia no es comparable con la ficción, aunque sí es importante afirmar que contiene un componente de imaginación creativa y, por supuesto, otro que es el razonamiento histórico, el cual podría considerarse el corazón mismo de la historia. Es precisamente en este razonamiento donde se reordenan los hechos. Por lo tanto, la pretensión de verdad es el resultado de una operación intelectual que proporciona inteligibilidad a lo real en su significación. Según Jablonka (2016), el hecho mismo de definir un problema de investigación, anticipar una hipótesis o representar una situación concreta exige tomar distancia de lo real, y en ese distanciamiento organizar la extrañeza del mundo. Este extrañamiento implica no ver el mundo como lo ve la mayoría, y un proceder que, al distanciarse de lo real, no puede evitar volverse ficcional (mimético). Para concluir sobre esta relación entre historia y ficción, Pomian (2007) advierte que “no hay historia si no hay conciencia de la frontera entre el ámbito de la realidad y aquel en el que la ficción ejerce todo el poder” (p. 17).

Historia y ficción

Sin duda, uno de los ejes más problemáticos en la escritura de la historia es el pulso entre historia y ficción, y los esfuerzos de los historiadores por vincular la historia con la verdad. Sobre todo, cuando ciertas posturas del denominado giro lingüístico sostienen que un texto no puede explicar lo que está fuera de él, o cuando se recurre a

premisas nihilistas que sostienen la fragilidad de la verdad y su inauténtica comprensión, sin descontar la aparición cada vez más intensa de la denominada *novela histórica*, que recrea conjuntos comunicativos del pasado, pero sin ninguna anotación, cita o referencia fuera del texto. Esto contrasta con la narración histórica, que contiene anotaciones externas a la propia narración, nutrida por marcas de historicidad evidentes en la citación de documentos y notas al margen; referencias a mapas, planos y estadísticas; alusión a objetos, libros, archivos, entre otros.

La validez de estas marcas de historicidad radica en que cualquier acto cognitivo “que fundamenta las afirmaciones de un autor que habla de un pasado remoto puede ser reproducido por cualquier lector competente y conduce a afirmaciones idénticas a las suyas, con variaciones insignificantes” (Pomian, 2007, p. 28), facilitando la ejecución de las operaciones de control que la narrativa programa en su discurso. De esta manera, el historiador hace uso de las fuentes históricas, interpretándolas, reconstruyendo sus contextos, proponiendo su adecuada datación y decodificando sus referentes o contenidos invisibles, intencionados, latentes e implícitos para luego responder equilibradamente a las exigencias de los lectores: hacer saber, hacer comprender, hacer sentir.

Ahora bien, hacer sentir a un lector a través de una obra histórica es una labor compleja que se asemeja más a la sensibilidad que despierta una novela que a la de un documento historiográfico. Esta idea es defendida por el historiador estadounidense Lukács (2013) cuando argumenta que el ideal de la historia no es la objetividad sino la comprensión, sin desconocer que el pasado se legitima y se ideologiza en la interpretación de los hechos (Hobsbawm, 1998). En consecuencia, la neutralidad en la historia resulta ser una quimera, pese a los intentos, incluso de vincular no solo la historia sino el pensamiento humano bajo la guía de la lógica y la ciencia natural, un propósito y esperanza de la obra de Wittgenstein y algunos integrantes del denominado Círculo de Viena en la década de 1920 (Eilenberger, 2019).

A partir de lo anterior, es importante mencionar que, desde el siglo XVII, la historia, en su esfuerzo por alcanzar la verdad, se atribuyó la condición de ciencia; en consecuencia, se justificó como un conocimiento mediado por fuentes y sustentado por la crítica de estas, alejado de cualquier característica que la asemejara a la ficción. De este modo, surgió el pulso entre historia y ficción, es decir, entre historia y novela. La imaginación creativa no operaba para reconstruir los estados afectivos del pasado y las dimensiones de la vida con sus múltiples facetas. Para autores como Pomian (2007), la relación entre historia y ficción deviene en un equilibrio conveniente si se advierte que a la pretensión de disciplina erudita de la historia no le resta nada recurrir a elementos ficcionales, pues cuando el historiador reconstruye el pasado se enfrenta a escenarios fragmentarios, incompletos y descontextualizados: la reconstrucción de la apariencia visible de la historia.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, el trabajo del historiador se concentró en eliminar los elementos ficticios de las narraciones. El propósito, supuestamente, no era otro que identificar en las fuentes las huellas de los agentes humanos de la historia dignos de recordarse, reconstruirlos de la misma manera y comprenderlos, y de esta manera generar nuevas preguntas, suscitar controversias, proponer cuestionamientos e incluso establecer nuevas constataciones mediante procedimientos reproducibles. Pero, ciertamente, lo que estaba ocurriendo era la necesidad de hacer un tipo de historia más allá de una simple recopilación de hechos. Dicho propósito, además, dejó un pulso sin resolución entre historia y ficción, y una ambigua frontera entre historia e imaginación.

Lo cierto es que esta ambición realista de la historia ya venía abriéndose camino desde las historiografías antiguas y medievales con las marcas de historicidad. Estas consistían en señalar que el autor de un texto había visto u oído lo que describía, que el relato procedía de individuos que gozaron de crédito favorable, por lo cual se podía transcribir de manera fidedigna los hechos sobre los cuales fueron testigos estos individuos consultados, e incluso el mismo autor quien pudo presenciar los acontecimientos. Por tal razón, las consideraciones “he visto” y “he oído de boca de una persona digna de crédito, la cual sí que ha visto lo que yo refiero” eran fundamentales para un relato histórico fidedigno.

Pese a ello, en este procedimiento, como bien acota **Krzysztof Pomian (2007)**, si conocer equivalía a ver, el pasado lejano no podía ser objeto de un texto histórico salvo que se aprehendiera gracias a la fe. De esta manera, la tarea del historiador apelaba a la fe como una operación racional, a la copia sin variaciones de la narración del testigo, procurando la mayor fidelidad posible y garantizando aquella verdad integrando su presente con las tradiciones étnica, clásica y bíblica, y de cara a la labor de instituciones que respaldaron con amplia credibilidad la consolidación de cada tradición mencionada.

En el siglo xv, en Italia, el oficio de la historia comenzó a evidenciar una ruptura provocada por los movimientos humanistas, con la disposición a expandirse desde Europa hacia los demás continentes y convertirse en el modelo que hoy tiene validez universal. Así, algunos relatos históricos sucumbieron a la categoría de fábula ante la crítica, lo que generalizó una pérdida de confianza en lo que se consideraba verdadero. Paradójicamente, esta situación desencadenó una búsqueda anticuaria por parte de los humanistas, que se dedicaron a la recolección de antigüedades, documentos, monumentos y colecciones. Mientras tanto, el ejercicio de la historia, siguiendo el ejemplo de los antiguos, se convirtió en una rama de la retórica, del arte literario y oratorio, sin perder su sentido de veracidad (**Pomian, 2007**).

Desde luego, realizar un discurso histórico desde esta perspectiva obligó al historiador a mantener la altura de los acontecimientos y de los individuos participantes. Esta necesidad llevó al historiador a inventar arengas jamás pronunciadas debido a los móviles de sus actos y a la dignidad y grandeza de estos. A pesar de ello, el carácter de veracidad en la historia se entendió a través de la visibilidad de folios e investigaciones de documentos para proporcionar validez a las discusiones en el ámbito religioso y político. El oficio de la historia recurrió entonces al uso de notas a pie de página, citas entre comillas, referencias a documentos originales, consulta de trabajos extensos y viajes de estudio para buscar en diversos depósitos de fuentes (**Pomian, 2007**). Es decir, la incesante búsqueda del *Santo Grial documental*.

A lo largo del siglo xvii, humanistas, historiadores y eruditos coincidieron casi por unanimidad en que la historia era la búsqueda de documentos y su estudio crítico. En esta dirección, se estrecharon vínculos entre historiadores, quienes intercambiaban propósitos, correspondencia y acceso a las fuentes. Así mismo, se fortaleció una conciencia de optar por un punto de vista de verdad universal, igual para todos, bajo la libertad de no servir a los intereses de ninguna institución. En consecuencia, dicho propósito condujo a un giro en la comprensión del pasado como un objeto de conocimiento y no de fe, en contraste con los siglos anteriores (**Pomian, 2007**). No obstante, durante el siglo xviii, los historiadores también establecieron vínculos con la República de las Letras, y la historia comenzó a brotar y florecer como literatura.

En las últimas décadas del siglo xviii, el conocimiento de la historia y sus fuentes adquirió el carácter de saber, reafirmado con la creación del primer seminario de historia en la Universidad de Gotinga. Allí se estableció el primer curso de grado profesional en historia, o, dicho de otro modo, el primer curso para el estudio de la historia. Cabe destacar que la primera aparición de *historia*, en tanto registro formal, se estableció en el año 1482 en el *Oxford English Dictionary* (**Lukács, 2011, p. 12-15**). Por su parte, la palabra *historiador* surgiría medio siglo después, según **Lukács (2011)**, “en una época en que la palabra siglo no tenía el significado actual” (p. 12).

De tal manera que el sentido de lo que había sucedido en las sociedades que ya no estaban en el presente era ya un registro formal como efecto del proceso de surgimiento de la conciencia histórica (**Lukács, 2011, p. 13**), mucho antes del inicio de la investigación histórica como una ciencia del espíritu, tal como Dilthey definió en el siglo xix a la historia profesional y a otras ciencias sociales en surgimiento, con su proceder interpretativo-comprensivo, para diferenciarlas de las ciencias de la naturaleza y su proceder explicativo predecible a partir del siglo xvii (**Ricoeur, 1999, p. 71**).

Durante el siglo XIX apareció el historicismo como corriente o tendencia de la historia que cuestionó la objetividad científicista del historiador y la aspiración de universalidad explicativa (Walsh, 1983). El término *historicismo* fue empleado por primera vez, en este sentido, en el libro de K. Werner sobre Vico (1879), en el capítulo titulado “Historicismo filosófico de Vico” (Meinecke, 1943). Para el historicismo, las acciones humanas (cultura, fuerzas sociales, vida, muerte) tienen condiciones particulares, individualizadoras, únicas e irrepetibles. Al respecto, Dilthey (1949), el pensador más importante del historicismo alemán, afirmó: “lo que el hombre es, lo experimenta a través de su historia” (p. 27). Una historia en la cual los sujetos se mueven por el deseo, por sus prácticas, por sus formas de pensar e imaginar.

Pensadores como Nietzsche (2006) también cuestionaron la historia con sus pretensiones universalistas de objetividad científicista y por su idolatría hacia los hechos. Así, se puso en entredicho la identificación de la historia como conocimiento puro; también se cuestionó al sujeto cognoscente y su relación con el objeto (hechos) que se deseaba conocer. ¿Pero qué son los hechos? ¿La realidad fidedigna o interpretaciones de la realidad? Con el ánimo de dar una respuesta, John Lukács (2011) argumenta que el significado de cada hecho existe porque de inmediato se pone en relación y se compara con otros hechos. El significado de cada hecho depende de cómo se enuncie, de los términos con los que se exprese. Esos términos dependen del objetivo que se tenga. Existen enunciados en los que el *hecho* puede ser cierto, pero su significado, su tendencia o el objetivo con el que se enuncia puede ser falso.

Como bien señala la profesora Tozzi (2009), el ejemplo paradigmático de la reflexión del pasado como ciencia o empresa científica fue el famoso *dictum* de Ranke: “La historia como realmente ocurrió”. Esta intención, muy evocada en la historiografía, se reconoce como la defensa de los hechos en la historia frente al análisis teórico-explicativo. Sin embargo, como también indica Tozzi (2009), Ranke se dirigía contra las pretensiones especulativas de los filósofos sustantivos de la historia. Incluso después del cuestionamiento del estatus del conocimiento histórico como ciencia en los años setenta del siglo XX y el paulatino desplazamiento hacia los análisis narrativos de la historia, surgieron voces que defendieron y aún defienden la historia como investigación de lo real, y lanzaron críticas acérrimas al carácter ficcional de la historia (Hobsbawm, 1998; Fontana, 1992). Además de Eric Hobsbawm y Josep Fontana, Aróstegui (2001) se ha constituido en una especie de defensor del estudio del pasado como ciencia.

Aróstegui (2001) menciona que existen al menos tres elementos que definen a la historia como ciencia. Primero, la historia se refiere a lo real y no a lo imaginario, ya que ofrece explicaciones que son ciertas a través de la evidencia documental. Segundo, la historia es explicativa; su finalidad es realizar generalizaciones que indaguen acerca del devenir de los hombres en sociedad. Como la finalidad de la historia es explicativa, no tiene pretensiones estéticas; la narración es una mera exposición y no es reductible a la poética (manera de esquivar el debate propuesto por White). Tercero, la historia es ciencia porque posee métodos y técnicas de estudio basados en la crítica de las mejores fuentes disponibles, y la reproducción de dichos métodos lleva necesariamente a una acumulación de saberes propia de las prácticas científicas, a pesar de que la historia ha sido poco dada a la síntesis teórica, que sería el máximo objetivo de esa acumulación de saberes.

Aróstegui también señala que hay una crisis en la historia, la cual atribuye a la relativización del saber histórico desatada por la posmodernidad y el giro lingüístico, así como a la ausencia de teoría en el análisis de la historia, lo que obliga a los historiadores a recurrir a otras ciencias sociales. Esto ocasiona que la reflexión histórica esté orientada desde tales ciencias sociales y que la historia se convierta en una manera más de *contar* que de producir conocimiento científico teórico. De ahí la multiplicidad de enfoques y maneras de abordar los problemas, lo cual resulta bastante alarmante. Finalmente, Aróstegui acota que la denominada Escuela de los Annales es una de las causantes de ese imperio de lo particular regido por la reproducción de procedimientos metodológicos, pero sin fundamentos teóricos claros.

El historiador italiano Carlo Ginzburg (2010), por su parte, también aborda estas cuestiones, manifestando una fuerte crítica a la posición de Hayden White y Frank Ankersmit —quien señala que la disciplina histórica ofrece

solo representaciones del pasado—. Ginzburg, en muchos de sus textos, pero especialmente en *El hilo y las huellas* (2010), critica fuertemente estas posiciones que despojan a la historiografía de su valor cognoscitivo, limitándola solo a una dimensión textual. Para Ginzburg, una posición totalmente escéptica respecto a las escrituras históricas no tiene fundamento. Aunque un documento siempre tiene problemas con la realidad, la realidad existe. De todas maneras, en el debate entre historia como explicación e historia como narración, Ginzburg también señala que considerar la dimensión narrativa de la historia no implica necesariamente una reducción de sus posibilidades, sino una intensificación de estas.

Otros autores, como Carr (2014), ofrecen puntos de vista distintos en esta prolongada discusión entre historia como explicación e historia como ficcionalización. En particular, Carr presenta una alternativa fenomenológica a los enfoques que han privilegiado los temas de la representación o la memoria, para los cuales la historia queda “separada por una brecha de aquello que busca encontrar o que quiere conocer” (p. 5). El concepto de *experiencia* le permite a Carr evitar el problema de la representación histórica al considerar que tanto la experiencia como la representación ya exhiben una estructura narrativa del mundo compartido experiencialmente. Es decir, la narrativa y el *mundo real*, lejos de pertenecer a órdenes distintos, como afirma White, comparten una comunidad de forma cuasinarrativa o protonarrativa. De ahí que la narración no sea solamente un *dispositivo textual* para narrar lo remotamente real, usando la expresión de Hayden White, sino que, en sí misma, la narración ya es experiencia o realidad. Por tanto, en los textos históricos o en la historiografía se interpretan y representan tanto la forma esencialmente narrativa de la existencia como la acción social (p. 19).

Dispuesto así, tanto la historia como la memoria son experiencias acompañadas de una conciencia de pasado. Esto implica que las retenciones de estas se vinculan al sentido experiencial del presente como compromiso de aprendizaje con el mundo y con nosotros mismos para lidiar, precisamente, con el mundo circundante, a través de un permanente proceso de ensayo y error, así como con una noción de tiempo retentivo asumido como tiempo extendido y acumulado (pp. 57-58).

No obstante, lo que resulta cierto en este extenso debate es que no se ha establecido sobre cimientos totalmente seguros la ambición realista de la historia y su pretensión de objetividad alcanzada. De hecho, en esta discusión, el oficio de la historia no deja de señalar una “parcialidad inconfesada y tal vez inconsciente [...] juicios de valor implícitos, silencios sospechosos, procedimientos dudosos y explicaciones basadas en una psicología somera y antihistórica” (Pomian, 2007, p. 84). El debate también ha llevado a considerar que “tanto la historia como la ciencia están determinadas por sus contextos económicos, sociales, políticos y psicológicos” (Pomian, 2007, p. 86). Incluso entra en este pulso de ideas otro asunto no menor: cualquier conocimiento inmediato es resultado de mediaciones, “empezando por los órganos sensoriales y los diversos presupuestos que los informan, que se interponen siempre entre el sujeto y el objeto” (Pomian, 2007, p. 96).

Para responder a este cuestionamiento no menor, la respuesta sobre el oficio de la historia ha apelado a argumentos y procedimientos de las ciencias naturales, ya reconocidos desde la revolución copernicana: el pasado como objeto se estudia mediante la verificación de hipótesis y los resultados de mediciones. En esta perspectiva, el oficio del historiador recurre al uso de instrumentos y teorías universales para funcionar como los científicos de otras áreas: exponer resultados que puedan ser reproducidos por cualquier individuo que sepa manejar los instrumentos y comprenda el lenguaje de la teoría (Pomian, 2007). Este pulso por la ambición realista de la historia, por supuesto, no da cabida ni peso a la ficción o al uso de imaginación creativa. De tal manera que no puede existir diferencia elemental entre los resultados obtenidos por un investigador y los de los demás. Incluso se llega a admitir universalmente lo cuantitativo tanto en el proceder del científico como del historiador.

Pero, ¿acaso es posible considerar que el historiador logra ser objetivo despojándose de pasiones, confesionalismos, ideologías y de las propias influencias de su presente? Imposible, y aún más si es consecuente con su

autoconciencia de ser ciudadano de la República de las Letras, es decir, que su oficio está en un relato en el que es imposible despojarse de la forma o figuración poética del lenguaje. El historiador, al igual que el científico, es un ser finito en el que la subjetividad interviene en la producción de cualquier historia (Pomian, 2007). En consecuencia, la historia no puede ser absolutamente neutral.

Es llamativo que aún hoy estas precisiones susciten suspicacia en ciertos historiadores, y más con el resurgimiento de un neopositivismo que persigue sueños empiristas hacia el santo grial de la historia como una ciencia dura. Kleinberg (2020) señala que esto ha llevado a la historia a una “obsolescencia autoimpuesta”, una pequeña torre de cristal en la que los expertos hablan y escriben para otros expertos. Aunque se acepta la incertidumbre en cuanto a la comprensión de un evento pasado, “esto queda mitigado por la certeza ontológica de que el evento ocurrió de cierta manera en un momento determinado” (p. 56). Si queda alguna duda, los datos empíricos vienen a mitigarla. “Al final, obtener el pasado ‘correcto’ es una cuestión de método histórico” (p. 56).

Pese a todo esto, como se ha argumentado, estas seguridades pueden llegar a ser un falso suelo. El historiador no inventa las narraciones que propone. Las narraciones de la historia o historiografías están compuestas de otras, mutiladas, perdidas, dispares. Inclusive, si estas pueden ser tomadas como verdad y son citadas como pruebas de veracidad, no son la realidad objetiva. Estas son las cuestiones que señala Zemon-Davis (1990) en otro de sus textos, uno no traducido al español y publicado en 1990, *Fiction in the Archives*. Allí señala la compleja relación de interpretación y reconstrucción tanto de las fuentes mismas como del texto del historiador.

A partir de lo expuesto hasta aquí, es más que necesario preguntarse: ¿es una quimera hablar de imaginación creativa en la historia? Y, sobre todo, ¿cuáles son los límites entre imaginación creativa e historia? Staley (2020) muestra cómo las obras históricas son una combinación compleja de imaginación mimética y creativa; además, examina ese umbral entre lo que los historiadores consideran una historia adecuada y libre de imaginación y la mala práctica de la imaginación excesiva en la historia, preguntando dónde se encuentra el límite de la imaginación creativa permitida para el historiador.

Sin duda, este tipo de cuestionamientos deberían dar cabida a nuevas disquisiciones sobre la historia como narración y la imaginación creativa en la historiografía. Discusión y debate que permitirían, además, ampliar una supuesta discusión ya zanjada en cierta comunidad hermética de historiadores y comunidad académica en general.

Conclusiones

Tanto el oficio como la disciplina de la Historia, en su propósito de interrogar el cambio de las sociedades en el tiempo, han recorrido un largo camino de propósitos e intenciones desde la Antigüedad hasta el presente. Una multiplicidad de historiadores ha marcado pautas para hacer de los relatos históricos textos creíbles, con el aporte de la disciplina historiográfica, sin descuidar la importancia de la imaginación creativa y la narración como medios que fortalecen y amplían los sucesos acaecidos en una época. Sin llegar a una respuesta definitiva sobre qué es la historia, es posible considerar que la historia es un conocimiento y un proceder para comprender a las sociedades humanas, y que su oficio como interrogante del pasado se ha consolidado desde el siglo XVII, cuando apareció el concepto de *conciencia histórica* como un asunto de reflexión y conocimiento, junto al surgimiento de la ciencia moderna y el método científico. En lo que sí hay cierto consenso es que la ciencia moderna es una elaboración de lo real, en el sentido de la observación que ambiciona y persigue. Lo real es lo presente que se pone en evidencia, lo que puede ser seguido y supervisado en sus consecuencias, y para la ciencia moderna, incluyendo la historia, esto es representar y teorizar.

De ahí que resulten zonas de *objetos* a los que la observación científica puede dirigirse; es decir, una forma de representar lo real. En otras palabras, hablamos de una elaboración de lo real que se presenta por primera vez y es transformada en objetos para asegurar lo que se persigue.

En sentido heideggeriano, lo real es lo presente que se pone en evidencia, lo que puede ser seguido y supervisado en sus consecuencias, y para la ciencia moderna, incluyendo la historia, esto es representar y teorizar (Heidegger, 1994, pp. 45-55). O, tal como lo analiza Ricoeur (1999, p. 81), si bien por antonomasia las denominadas ciencias naturales son explicativas, en un texto narrativo de cualquier disciplina social “la explicación y la interpretación se oponen y se concilian indefinidamente en el propio corazón de la lectura”, es decir, “en el acto investigativo concreto en el que se cumple el destino del texto mismo” (p. 81). Así, interpretar, que no es un caso particular de la comprensión, según lo entendió Dilthey desde un enfoque psicológico para definir esta última dentro de las ciencias del espíritu, es “apropiarse *hic et nunc* de la intención del texto” (p. 81).

No obstante, es importante aclarar que lo reconocido como *objeto* solo es en la medida en que es algo cierto para el sujeto (Heidegger, 1991). A la historiografía, como la disciplina de la historia, le corresponde ocuparse principalmente de todo lo concerniente al proceder, es decir, a los métodos, técnicas de indagación social y las implicaciones que también existen en su oficio como escritura, narración e interpretación de hechos, porque la historia, antes que la constatación fiel de hechos, es una interpretación. E interpretar es un modo de representar, es decir, situar o traer ante sí aquello que está allí delante en tanto algo situado (Heidegger, 1994). Otra forma de decirlo es que representar es situar ante sí una imagen del mundo en tanto está situada.

La labor del historiador es, entonces, interpretar y representar (traer al presente) actos y sucesos acontecidos, también escribir sobre acciones menos visibles y dignas de recordarse, incluso buscar en los silencios significaciones, y proceder investigativamente para reducir la falsedad o arbitrariedad en la interpretación de las acciones humanas que son explicadas y representadas. La historia como disciplina está en constante evolución y también se ha fortalecido con la interdisciplinariedad de saberes. Esta evolución también ha mostrado que la imaginación y la narración pueden ligarse y enriquecer el texto histórico con detalles no solo de los otorgados por la fuente, sino de aquellos que incluso permiten descubrir, imaginar y escribir sobre los matices de una época, los olores, sabores, el sentir y las formas de vida en general de las cosas y de quienes estuvieron presentes en un determinado momento del acontecer.

En el oficio y la disciplina de la historia se descubren y recrean sucesos acontecidos en los que media la imaginación, la escritura, y en los que ineludiblemente se recurre a teorías, métodos y crítica de fuentes para interpretar, comprender y representar con pretensiones de verdad el devenir de los seres humanos en el tiempo. La narración escrita es el medio que hace posible el oficio y la disciplina de la historia; una narración siempre renovada de los mismos hechos o nuevos hechos o sucesos encontrados, sometidos a la indagación, a la imaginación y a la interpretación.

Incluso hoy, la memoria social, tan situada en el régimen de historicidad presente como producto de interpretación, es imaginación que se referencia en una narrativa luego de que opera el retorno del recuerdo una vez que esta se hace devenir-imagen (Ricoeur, 2004). Pese a ello, la memoria como testimonio de un testigo, que se hace ineluctablemente imaginación narrativa para la investigación historiográfica (Acevedo, 2013), tiene una fuerza tan vital para representar la cosa ausente, pese a la sospecha de su origen y a su condición natural humana, que se llama olvido.

Ahora bien, si la historia y la memoria pasan por el matiz de la narrativa y la imaginación, se trata de trazar una narrativa confiable, advierte Cavalcanti, (2021), mediada por procedimientos que la constituyen y se explicitan en la enunciación, los cuales, además, construyen obras de historia distintas a las obras de ficción propiamente dichas. En este orden, ubicar la narrativa histórica en disputa con narrativas de su propio género y con narrativas ficcionales es una tarea del oficio y enseñanza de la historia, que implica preguntarse, ineludiblemente, qué y cómo se hace historia, cuáles son sus didácticas, pues la historia, es imprescindible también aceptarlo, es una creación narrativa con imaginación que recurre a la crítica de fuentes, la cita de pie de página o marca de historicidad

(Pomian, 2007), y, por más que lo intente, al entrar en el terreno de la imaginación no puede separarse de su componente de ficción.

Referencias

- Acevedo, Á. (2013). Tradición y palabra. El santo oficio de la memoria. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11(2), 137-148.
- Aguirre, C. (2002). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer una buena historia crítica?* Ediciones Desde Abajo.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Carr, D. (2014). *Experiencia e historia*. Prometeo.
- Cavalcanti, E. (2021). Disputas narrativas en el aula: aportes de una reflexión teórica. *Praxis & Saber*, 12(30), 1-14.
- Cortés, J. y Martínez, F. (2022). Editorial. Historia y literatura: leer el pasado con los ojos en el futuro. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 49(1), 17-32. <https://doi.org/10.15446/achsc.v49n1.98745>
- Collingwood, R. (1980). *Idea de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu. En el que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Eilenberger, W. (2019). *Tiempo de magos: la gran década de la filosofía, 1919-1929*. Taurus.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Crítica.
- Ginzburg, C. (2010). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1991). *Lecciones del semestre de verano de 1934 en el legado de Helene Weiss*. Anthropos.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos. ¿Qué significa la palabra teoría?*. Ciencia y meditación. Odós.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Crítica.
- Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea: manifiesto por las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Kleinberg, E. (2020). Los fantasmas de la historia: una aproximación deconstructiva al pasado. *Historia y Memoria*, (especial), 51-80. <https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11581>
- Lukács, J. (2011). *El futuro de la historia*. Turner.
- Lukács, J. (2013). *Últimas voluntades: memorias de un historiador*. Turner.
- Meinecke, F. (1943). *El historicismo y su génesis*. Fondo de Cultura Económica.
- Mudrovic, M. (2005). *Historia, narración y memoria: los debates actuales de la filosofía de la historia*. Akal.
- Nietzsche, F. (2006). *Segunda consideración intempestiva*. Libros del Zorzal.
- Pomian, K. (2007). *Sobre la historia*. Cátedra.
- Posada-Carbó, E. (2018). *La novela como historia*. Taurus.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Samacá, G. y Acevedo, A. (2022). Presentismo e historia del tiempo presente: elementos para una discusión actual del quehacer historiográfico. *Trashumante: Revista Americana de Historia Social*, 19, 208-230.
- Staley, D. (2020). *Historical Imagination*. Routledge.
- Tozzi, V. (2009). *La historia según la nueva filosofía de la historia: un abordaje sobre White, Danto, Mink y Ankersmit*. Prometeo.
- Walsh, W. (1983). *Introducción a la filosofía de la historia*. Siglo XXI.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Paidós.
- Zemon-Davis, N. (1990). *Fiction in the Archives: Pardon Tales and Their Tellers in Sixteenth-Century France*. Stanford University Press.
- Zemon-Davis, N. (2013). *El regreso de Martin Guerre*. Akal.



Apuntes históricos sobre los orígenes del servicio militar obligatorio

Adolfo León Atehortúa-Cruz¹  

Resumen

La propuesta del servicio militar obligatorio como fundamento para la construcción del Estado Nacional aparece en la historia con múltiples ejemplos. Para algunos autores, como Tilly (1992), el Estado no solo precisa de la coerción, sino que nace y se construye a partir de ella; un fenómeno que, por lógica, es detentado a través de un aparato armado permanente, compuesto por soldados en su base —hombres compelidos a desempeñar funciones militares— y oficiales profesionales, académicamente formados. El presente artículo de investigación aborda el carácter obligatorio del servicio militar en sus orígenes, prestando especial atención a los antecedentes y a su surgimiento en Francia y Alemania, modelos de la conscripción moderna. La historia global se convierte en trasfondo mediante el análisis de la guerra y sus desarrollos.

Palabras clave: historia global; servicio militar; historia de la guerra; militares

Historical Notes on the Origins of Mandatory Military Service

Abstract

The proposal for compulsory military service as the foundation for the construction of the national State appears in history with multiple examples. For some authors, such as Tilly (1992), the State not only requires coercion but is born and constructed from it; a phenomenon that, logically, is sustained through a permanent armed apparatus, composed of soldiers at its base—men compelled to perform military duties—and professionally trained officers. This research article addresses the compulsory nature of military service in its origins, paying special attention to its antecedents and its emergence in France and Germany, models of modern conscription. Global history serves as a backdrop through the analysis of war and its developments.

Keywords: global history; military service; history of war; military

Apontamentos históricos sobre as origens do serviço militar obrigatório

Resumo

A proposta do serviço militar obrigatório como fundamento para a construção do Estado nacional aparece na história com múltiplos exemplos. Para alguns autores, como Tilly (1992), o Estado não apenas



¹ Doctor en Sociología, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Profesor titular, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. adolate@pedagogica.edu.co

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Atehortúa-Cruz, A. L. (2025). Apuntes históricos sobre los orígenes del servicio militar obligatorio, *Folios*, (61), 122-137. <https://doi.org/10.17227/folios.61-16415>

Artículo recibido
01 • 04 • 2022
 Artículo aprobado
03 • 08 • 2024
 Artículo publicado
01 • 01 • 2025



precisa de coerção, mas nasce e se constrói a partir dela; um fenômeno que, logicamente, é sustentado por um aparato armado permanente, composto por soldados em sua base—homens obrigados a desempenhar funções militares—e oficiais profissionais, academicamente formados. Este artigo de pesquisa aborda o caráter obrigatório do serviço militar em suas origens, prestando especial atenção a seus antecedentes e ao seu surgimento na França e na Alemanha, modelos da conscrição moderna. A história global torna-se um pano de fundo por meio da análise da guerra e seus desdobramentos.

Palabras-clave: história global; serviço militar; história da guerra; militares

Antecedentes. Pueblos, faraones y emperadores

En la historia militar, se ha escrito extensamente sobre los ejércitos de la antigüedad. Al revelar la cultura de los pueblos, se destacan sus formas de enfrentar conflictos, de asumir guerras y de prepararse para ellas. La Guerra del Peloponeso entre Atenas y Esparta, la batalla de Cannas, donde el pequeño ejército de Aníbal derrotó a las poderosas fuerzas romanas, y las campañas de Ciro, marcadas por su enorme valor y resistencia al hambre, siguen siendo objeto de estudio en las academias militares. Sin embargo, al referirse a los egipcios, persas, griegos, cartagineses, asirios o chinos, se ha preferido observar sus tácticas y el avance relativo de su armamento, descuidando los sistemas de reclutamiento y la organización interna de las tropas.

La documentación existente tampoco es de gran ayuda. La guerra probablemente apareció hace diez mil años en el norte de Irak y pudo haber llegado a Europa hace siete mil. Los escritos de la antigüedad se enfocan principalmente en las grandes batallas y guerras, en los triunfos sorprendentes y las derrotas fatales. Sin embargo, no siempre los combates tenían como objetivo herir al enemigo, como sucedía con las “guerras floridas” de los aztecas, convocadas de mutuo acuerdo para capturar guerreros y sacrificarlos ritualísticamente en beneficio de los grupos contendientes, o aquellas de la dinastía Shang en China (1600-1045 a. de N. E.), que buscaban capturar prisioneros para ofrendarlos en rituales. De igual manera, no siempre quien poseía las mejores armas o tácticas resultaba vencedor; la fortaleza económica, la organización y la disciplina militar también contaban, como ocurrió con los griegos y romanos.

La literatura sumeria, la más antigua del mundo, que abarcó los imperios Acadio y Babilonio con sus logogramas cuneiformes y dio vida a los inmortales poemas de Gilgamesh, menciona por primera vez el uso de carros de guerra tirados por caballos por parte de las huestes de Elam y Guti para humillar y destruir Ur, la mayor ciudad del mundo en el 2000 a. de N. E.² Su testimonio, desde luego, refleja el dolor de la población “endeble y solitaria” que yacía sobre el suelo, y no la organización castrense empleada por los vencedores para demolerla (Pérez, 2011).³ Los templos fueron saqueados, las viviendas arrasadas y los campos incendiados. Su monarca, Ibbi-Sin, fue hecho prisionero y llevado a Elam. En medio de la barbarie, las *Lamentaciones de Ur* solo podían referirse a estos eventos. En contraste, los textos de Shurupak, que contienen las antiguas tablillas de Fara, definen soldados, guardias y criados que probablemente vivían en casas reales con honorarios y un estatus reconocido (Gwendolyn, 2002). Más tarde, durante el reinado de Sargón de Acad, parece haberse establecido una fuerza militar más regular que se acuartelaba en palacios junto a mercenarios de Elam. Sin embargo, el Código de Hammurabi ofrece una mejor ilustración: “Si un oficial o un senescal que se ha alistado en una expedición real no acude y ha contratado un mercenario, este oficial o senescal merece la muerte y el reemplazante tomará su casa”. “Si un oficial o un senescal

² Los elamitas habitaban al este de Sumeria y Acad, en lo que hoy es el suroeste de Irán. Los habitantes de Guti ocupaban el área al este del río Tigris, cerca de los montes Zagros. La ciudad de Ur estaba situada en la desembocadura del río Éufrates, en el golfo Pérsico, cerca de la actual ciudad de Nasiriya, en Irak. Ur es mencionada en la Biblia como “Ur de los caldeos”, cuna del patriarca Abraham (Gen 11:28, 31; 15:7; Neh 9:7).

³ El relato aparece en varios poemas titulados *Lamentación por la ruina de Ur*: “los destructores, subarianos y elamitas, arrasaron mi ciudad:/la dieron en treinta ciclos/Cuando sus picas derrumban el muro/gime atormentado el pueblo”.

que regresa a una fortaleza real deja su campo y su jardín a otra persona al iniciar su gestión, cuando retorne y vuelva a su ciudad, se le devolverá el campo y el jardín, recuperando él mismo la gerencia” (Franco, 1962, p. 337). Por lo tanto, el ejército era estacionario, convocado para campañas reales y compuesto por agricultores, no por militares profesionales. Con los persas, la situación no cambió significativamente: se enseñaba equitación y tiro con arco a todos los varones de 5 a 20 años, quienes debían estar disponibles entre los 20 y 25 años ante cualquier llamado real. No obstante, su fuerza no superaba la que aportaban los mercenarios de los pueblos iraníes con gran habilidad para la guerra (Sekunda, 2008).

Algo similar ocurre con los hebreos. En los versículos de Samuel, la Biblia presenta a los pueblos enfrentándose, no a los ejércitos: “los filisteos formaron en orden de batalla frente a Israel. En tablada la lucha, Israel fue derrotada por los filisteos; de sus filas murieron en el campo unos cuatro mil hombres” (Samuel 4:2); “yo aconsejo lo siguiente: concentra aquí a todo Israel, desde Dan hasta Berseba, numeroso como la arena de la playa, y tú en persona sal con ellos” (Samuel 17:11). En las “Crónicas” de la misma Biblia, al mencionar la “organización militar y civil” del pueblo hebreo, se refieren a los “israelitas seglares” como “jefes de familia, jefes de mil y oficiales de cien”, “al servicio del rey para toda clase de asuntos”: las divisiones “se turnaban de mes en mes, todo el año, y cada división constaba de veinticuatro mil hombres” (Crónicas 27:1). Es decir, la organización era temporal y laica, más similar a milicias que a un ejército, dispuesta para cualquier tarea que el rey ordenara: defensa, siembra o marcha. Aunque Josué dispone de un “ejército”, este se mezcla con los sacerdotes y la población bajo la voluntad divina; las murallas de Jericó se derrumban milagrosamente ante las trompetas por designio de Dios, no por acción de las armas, y lo mismo sucede con la “conquista de Ai” y las “campañas del sur y del norte” (Josué 6, 8, 10 y 11). No encontramos, entonces, referencias sobre la organización militar ni su estructura.

La historia de Jerusalén, por su parte, muestra la guerra como un estado normal en la vida de los pueblos. Flavio Josefo describe cómo, entre los mismos hebreos, se armaban ejércitos de manera a veces improvisada para atacar Jerusalén y robar los templos, como ocurrió con Antíoco, enemistado con Ptolomeo VI a raíz de la expulsión de los hijos de Tobías (Josefo, 1923, p. 79). Así, la ciudad era tomada con armas, los vencidos a veces eran reducidos a la esclavitud, y se apropiaban de sus bienes. Los faraones entraron repetidamente en Jerusalén para someterla o incluso destruirla, como lo hicieron los asirios, babilonios y persas hasta la época de los macedonios y el triunfo de los macabeos, seguidos por los romanos. Estos últimos, a su vez, enfrentaron los vaivenes de la familia Herodes, así como las rebeliones de galileos, zelotes e idumeos y sus predicadores.⁴ En ese momento, el objetivo estratégico era el asedio, la derrota y la destrucción del enemigo.

Los instrumentos de guerra variaron de un sector geográfico a otro, pero poco sabemos sobre las disposiciones estratégicas y orgánicas de los hombres armados. Aníbal extendió el poder de Cartago con secciones de elefantes entrenados para la confrontación con humanos, bajo la dirección de generales nombrados por el Senado. Sus unidades de falange, que enfrentaron a las legiones romanas en las Guerras Púnicas, estaban compuestas por gente común de su pueblo junto a diestros mercenarios. Ambos grupos eran hombres pagados que recibían premios e indulgencias. Su cuerpo de élite, el llamado “Batallón Sagrado”, se situaba en el centro de la formación, protegido por elefantes y caballería a los costados (Goldsworthy, 2008). Los jinetes eran extranjeros que peleaban por el oro.

El ejército asirio, sucesor del Imperio Acadio, introdujo la infantería con arqueros que utilizaban flechas incendiarias, así como el ariete para derribar puertas y murallas. La eficacia de sus guerreros a pie los convirtió en los amos de las llanuras mesopotámicas entre los ríos Tigris y Éufrates. Otros innovaron en el largo de las lanzas, como las falanges macedónicas, o con las ballestas inventadas por los chinos (Chailan, 2007; Harmand, 1985).



⁴ Para la historia de Jerusalén se pueden consultar las siguientes obras Armstrong (2005) y, Sebag (2011). Sobre el tema, consúltese también mi columna publicada en el periódico *El Espectador* (Atehortúa, 8 de febrero de 2018).

Estos últimos, durante las “Guerras de Unificación” a finales del siglo III a. de N. E., entre el poder de Qin y sus opositores, mostraron hordas con oficiales de extracción noble en carros tirados por caballos, al mando de campesinos a pie armados con garrotes y piedras. La prolongación de los conflictos llevó a censos de población para permitir el reclutamiento directo de labradores, peones o campesinos e incrementar la infantería. Las constantes guerras entre los señores feudales, enemigos de la construcción dinástica de Qin, propiciaron la innovación en armas, la creación de grupos especializados con arcos y ballestas, y la formación disciplinada de los “guerreros de terracota”, una especie de guardia personal profesionalizada que ha entregado a los arqueólogos su mejor muestra (Wood, 2008).⁵ La profesionalización surgió de la complejidad de los enfrentamientos y de la necesidad de dedicar cuerpos selectos a la protección de señores y soberanos, lo que también llevó a la aparición de expertos y consejeros como Sun-Tzu, cuyas capacidades están reflejadas en sus tratados e influencia (Sun-Tzu, 2018). Japón, por su parte, perfeccionó sus habilidades militares en un sinnúmero de confrontaciones civiles que forjaron guerreros profesionales hábiles con el arco y la espada, como los samuráis.

Al trasladarnos al Medio Oriente, encontramos que los carros de guerra con equinos, originarios de los hurritas de Siria y Mesopotamia y también utilizados en China, reaparecieron en el ejército egipcio como legado de los hicsos a los faraones. Los hicsos, un grupo humano procedente del Oriente Próximo, no penetraron en las tierras del Nilo como una fuerza armada destacada; iniciaron una migración gradual que, con el tiempo, se transformó en una conquista militar. Los egipcios no pudieron oponerse. Su “ejército” era, en realidad, una agrupación de fuerzas que se reunía en caso de necesidad, armados con palos, hondas y lanzas con punta de pedernal, para defender las cosechas o apoyar a pequeñas unidades permanentes. Su carácter inestable y su dedicación a las grandes construcciones durante los Imperios Antiguo y Medio dificultan el cálculo de sus dimensiones y el conocimiento de su organización o papel.⁶

Para finales del período Medio, sabemos que el faraón contaba con una pequeña guardia que recibía soldados desde las regiones o contrataba mercenarios, mientras las levas eran puntuales. De manera similar, el ejército funcionaba con mercenarios y hombres reclutados para campañas estacionarias. En el Imperio Nuevo, bajo el reinado de Ramsés II, el ejército se organizó en cuerpos de infantería y “carristas” con aportes de voluntarios y el reclutamiento de mercenarios. Los jefes eran provistos por la casa real, que incluía miembros de sus familias, y se crearon unidades de élite, en su mayoría compuestas por extranjeros muy bien pagados. Los soldados provenían de las regiones cultivadas alrededor del gran río y estaban sujetos a cierto tipo de prestación militar obligatoria. Finalmente, el grueso del cuerpo lo completaban migrantes nómadas convertidos al sedentarismo, algunos de origen asiático o libio, o prisioneros que obtenían su libertad a cambio de servir en la milicia. Las temidas fuerzas de Ramsés II combinaban entonces oficiales de su familia con soldados profesionales, mercenarios y levas provinciales.⁷

El ejército ptolemaico, bajo la dinastía macedónica, estableció después una distinción más clara entre jinetes e infantería, al estilo temprano de Alejandro Magno, fortaleciendo también el ingreso de combatientes a cambio de tierras (Padro, 2019). Nubios, micénicos y cananitas se unieron a las huestes de Ramsés II, pero, de acuerdo con el Antiguo Testamento, los asirios fueron mucho más temidos, especialmente por sus habilidades para el sitio y derrumbe de fortalezas.

No obstante, es con los griegos y romanos donde se alcanza una mayor claridad sobre los sistemas de reclutamiento. Las ciudades micénicas, resguardadas por hercúleos muros, monumentos y tumbas de guerreros, y sus

⁵ Los guerreros fueron enterrados en forma de estatuas, dispuestos en formación de batalla, para garantizar la guardia del emperador tras su muerte.

⁶ La historia de Egipto se divide en tres reinos: el Antiguo, que abarca desde la III hasta la VI Dinastía, periodo en el que se construyeron las pirámides; el Medio, que comprende las XI y XII Dinastías; y el Nuevo, cuando los gobernantes de Tebas reunificaron Egipto y lo convirtieron en un imperio.

⁷ Según Shaw, Ian y Boatright, Daniel, los hombres en armas de Ramsés podrían haber alcanzado la cifra de 25000 en una población de 3 millones de habitantes (Souza, 2008, p. 36).

narraciones homéricas, como el famoso Caballo de Troya, proporcionan una visión popularmente extendida de la guerra. Las características de los guerreros son sugeridas por Platón en *La República*. Su propósito, además del fortalecimiento militar, busca la preparación para la defensa del Estado y no para su dominación; para el altruismo y no para la corrupción. Los guerreros serán “defensores y protectores de los demás ciudadanos”, no “sus amos y tiranos”: “que se les haga comprender que los dioses han puesto en su alma oro y plata divinos, y que, por ende, para nada necesitan del oro y de la plata de los hombres”; “esa es la única manera de que ellos y el Estado se conserven” (Platón, 2008, p. 3).

Es en Grecia, con el surgimiento del imperio ateniense y las guerras persas, donde encontramos los primeros rastros del servicio militar obligatorio. Allí se creó uno de los cuerpos militares más antiguos con carácter permanente, destinado a defender o subyugar coercitivamente a las ciudades-Estado griegas. Esta organización militar, con un sofisticado sistema que incluía varios tipos de reclutas, proporcionaba empleo estable al sector más numeroso y menos privilegiado de los ciudadanos. Sin embargo, su financiación basada en tributos cavó su propia tumba: la Guerra del Peloponeso unió en su contra la rebelión de los súbditos que se negaban al servicio y el ataque de las ciudades más oligárquicas del interior, encabezadas por Esparta.

Esparta y los hoplitas, soldados de infantería pesada, ocupan un lugar destacado en la historia militar de los griegos. Era una soldadesca con un nivel económico razonable, procedente de la clase media agraria de las ciudades, pequeños y medianos propietarios con cierta autonomía política, que podían comprar sus armas y equipo militar.⁸ “Su eficacia militar habría de demostrarse en las sorprendentes victorias griegas sobre los persas”, pero lo más importante fue “su posición central dentro de la estructura política de las ciudades-Estado” (Anderson, 1979a, p. 27).⁹ Las falanges marchaban unidas al son de flautas, protegiéndose con altos escudos y lanzas salientes que impedían el ataque enemigo. Su fortaleza era el combate cuerpo a cuerpo en formaciones densas y su disciplina, según Tucídides, no permitía gestas individuales; los soldados se formaban como ciudadanos y guerreros desde niños con fatigosos ejercicios. “La ignorancia hermanada con la disciplina es más útil que el talento unido al desenfreno” (Tucídides, 1976, pp. 72 y 86). La caballería, que constituía la oficialidad, era voluntaria, formada por elementos pudientes que debían proveer su propio caballo, correr con los gastos de mantenimiento y contar con criados o esclavos a su servicio. “En el tumulto del campo de batalla, la táctica y la estrategia carecían de significado para los hoplitas. El propósito deliberado de la lucha era prescindir por completo de la necesidad de reservas, articulación, estratagemas y maniobras” (Parker, 2010, p. 27). Elogiando a los hoplitas, el soldado e historiador Jenofonte reprendió la formación de destacamentos de esclavos con oficiales de sectores medios que aspiraban a las cúpulas del poder ciudadano a través de las victorias; ciudadanos en buena forma física obligados a desempeñar el servicio militar entre los 18 y 60 años; y siervos persiguiendo tierras a merced de la expansión de los imperios (Jenofonte, 2015).¹⁰ De igual manera, en *Los ingresos*, se quejó del reclutamiento de extranjeros para formar la infantería. Allí pidió el servicio militar de nuestros ciudadanos agrupados, sin mezclarse con lidios, frigios, sirios y bárbaros (Jenofonte, 2015). Sin embargo, las ciudades no podían permitirse comprometer a sus hombres en guerras prolongadas o campañas lejanas; prevalecía el propósito de resolver las guerras mediante batallas decisivas para permitir el regreso de los hombres a sus labores habituales.

La gran obra de Plutarco, *Las vidas paralelas*, nos ofrece numerosos detalles militares sobre Esparta, Filipo II de Macedonia, Alejandro Magno, el retrato de Numa Pompilio y el trasegar de César. Gracias a ella sabemos que la combinación de caballería e infantería, así como el armamento ligero y pesado, permitió a Filipo dominar Grecia



⁸ De allí deviene justamente su nombre: “hombres con impedimenta militar” (hopla).

⁹ Jenofonte, en su obra *Económico*, señaló la relación entre la actividad agraria y los grupos de combatientes hoplitas.

¹⁰ El texto relata la Guerra del Peloponeso a partir de la obra inacabada de Tucídides (411 a. C.). Jenofonte habría sido testigo y participe en el conflicto.

y a su hijo Alejandro marchar contra el Imperio Persa y vencer al gran Darío tras una encarnizada lucha de doce años. En la famosa batalla de Queronea, el mejor ejército de los griegos fue pulverizado por la organización táctica de los macedonios, que coordinaron con maestría la falange tradicional con la caballería (Plutarco, 1880).

Por otro lado, Polibio de Megalópolis (1965), al explicar cómo se impuso la hegemonía romana en la cuenca del Mediterráneo, nos relata la evolución de la organización militar romana, desde los débiles destacamentos de caudillos hasta las potentes legiones de “soldados ciudadanos”. Inicialmente, las legiones se inspiraron en las falanges griegas, divididas en tres líneas para facilitar maniobras y adaptarse durante las batallas. Sin embargo, las reformas comenzaron en el siglo VI a. de N. E. con las leyes de Servio Tulio, que sujetaron el ejército a la ciudadanía y ampliaron el concepto de *ciudadanía*, pasando de nacimiento a residencia. A partir de entonces, el servicio militar se convirtió en obligatorio para los ciudadanos entre diecisiete y sesenta años de edad. Debían participar en campañas hasta los cuarenta y cinco años y estar disponibles como reserva para la defensa de las ciudades hasta los sesenta. La organización del ejército se establecía de acuerdo con la edad: los más jóvenes, en las velites, eran versátiles y estaban en la vanguardia; los de mediana edad, o hastarios, asumían la infantería pesada; y los de mayor edad, o triarios, se situaban en la retaguardia (Plutarco, 1880). El servicio no solo era ineludible, sino también un símbolo de prestigio y un requisito para acceder a cargos estatales.

La leva se garantizaba a través de la *gens*, la organización política básica en el Estado romano, reemplazada más tarde por las curias, que se transformaron de organizaciones económicas y comerciales en territoriales. La *gens* proveía hombres armados y de apoyo al Estado. Los tribunos militares, doce en total, se elegían entre aquellos que reunían la leva en el Capitolio, siendo requisito para el cargo un gran ingreso económico y el reconocimiento como “buen ciudadano” por parte de los altos funcionarios estatales. En la práctica, esto se traducía en una cooptación congraciada con el poder existente.

En ocasiones, como dirá Procopio de Cesarea (2000), el ejército se reclutaba con lentitud a través de la marcha (Plutarco, 1880). No obstante, la conscripción no era universal; se recurría a la contratación de mercenarios, la utilización masiva de esclavos o la adscripción voluntaria al ejército, como ocurrió en tiempos de Mario y Augusto, impulsores de la profesionalización militar.¹¹ Según algunos autores, hacia el siglo IV a. de N. E., Roma comenzó a pagar a sus legionarios y a suministrarles alimentos y otros artículos mientras permanecieran en campaña (Rosenstein, 2008, p. 144). Por supuesto, la conquista romana del Mediterráneo, su auge imperial y militar, fue el resultado de su expansión económica y desarrollo en diversos niveles y etapas: bajo el dominio senatorial, el mando militar de Pompeyo o el entusiasmo popular por César, que, tras su muerte, condujo a la renovación de los poderes consulares y dictatoriales con la caída de la República.

Desde luego, el éxito militar de los romanos estuvo estrechamente vinculado a su fortaleza económica, sus capacidades logísticas y su habilidad para impulsar el reclutamiento. Como se mencionó anteriormente, su esplendor no se debió únicamente a la táctica y las armas; las legiones romanas también contaban con ingenieros especializados que construyeron instalaciones, carreteras y puertos, mejoraron su artillería y desarrollaron máquinas de guerra. Augusto, proclamado emperador por sus tropas en veintinueve ocasiones, complementó esta capacidad con una rigurosa preparación psicológica en torno a los principios y la defensa de Roma, logrando así un cuerpo militar altamente profesional. Sus legiones fueron apoyadas por cohortes especializadas, como arqueros, honderos y caballeros con lanza y escudo, reclutados entre las tribus bárbaras. Esta mezcla permitió garantizar la conocida *Pax romana* gracias al valor y eficacia de estas tropas. La famosa columna de Trajano, una obra vanguardista del relieve histórico romano, ilustra con sus grabados el destacado papel de oficiales y soldados en la conquista de la Dacia, actual Rumania.

¹¹ Al respecto, puede consultarse un texto clásico: Mommsem (2003). Hay múltiples ediciones, entre ellas, la más reciente de Turner.

Sin embargo, la fortaleza económica que encumbró al ejército romano también contribuyó a su caída. El Imperio finalmente se vio sepultado por crecientes dificultades económicas, junto con enfrentamientos sociales y políticos internos, y enemigos externos. Entre estos últimos se encontraban los bárbaros escitas y sármatas (originarios de zonas iránias) y los hunos (nómadas migrantes del oriente), quienes combinaron tropas de frontera con campañas móviles que contribuyeron al derrumbe de Roma. Cada asalto y negociación implicaban pagos en oro y granos, y la práctica del secuestro a cambio de fuertes sumas se repitió en las zonas fronterizas. Atila, el más conocido de estos caudillos, se destacó por sus violentas expediciones de saqueo. El historiador **Jordanes (2001)**, en sus escritos sobre el origen de los pueblos godos en la región del mar Báltico (actual Polonia), llamó a Atila “el azote de todas las tierras”.¹²

Nuevas formas de reclutamiento. Entre cruzadas y monarquías absolutistas

Aunque la guerra fue un arquetipo central en la Europa medieval, desempeñando un papel crucial en la configuración de sus fronteras, estructuras sociales y civilización, los ejércitos de la época no eran permanentes. Tras la caída del Imperio Romano y el declive del peligro visigótico, Europa se enfrentó a las amenazas de los germanos, el Imperio Otomano y el islam. Los nobles formaban séquitos que realizaban saqueos o intentaban apoderarse del poder en las tribus o clanes, como lo hicieron los vikingos y magiares en los siglos IX y X, con incursiones en las islas británicas, el Imperio Carolingio y la península Ibérica, así como los turcos otomanos en Europa del Este. Figuras como Clodoveo en Francia ascendieron al poder gracias a la acción y ambición de sus guerreros, mientras que Carlomagno consolidó su dominio mediante leyes crueles y masacres para someter a tribus enemigas. Ambos líderes basaron su poder en la lealtad de sus súbditos para acompañarlos en la guerra, mientras que los mercenarios eran atraídos por la paga y el botín. No obstante, esta fortaleza no perduró, como ocurrió con los normandos y el rey Alfredo en Inglaterra, aunque sentaron las bases para una nueva organización militar influenciada por el monaquismo y la preeminencia del Papado.

Las guerras de expansión también fueron recurrentes, como las llevadas a cabo por los normandos en Inglaterra e Italia o los germanos al este del Elba. Bajo la dirección de papas, príncipes o reyes, se libraron guerras por las investiduras, luchas entre familias y señores feudales, disputas por el poder y herencias, así como alianzas de barones contra reyes y ciudades contra amenazas comunes. Aunque existían milicias reales o mesnadas para proteger a los reyes, vigilar los castillos o recaudar tributos, los soldados se reclutaban según las necesidades temporales y se contrataban mercenarios. El alistamiento se obtenía mediante una combinación de factores: el servicio a la casa real, la obligación feudal, el deber general de servir en las milicias y la retribución por el servicio prestado (**Housley, 2005, p. 163**). Los vasallos o siervos constituían la infantería, mientras que los nobles marchaban a caballo. El sistema agrario favorecía la guerra estacional y permitía frecuentes movimientos migratorios (**Bloch, 1963, p. 117**). Fortalezas y murallas se erigieron para proteger ciudades, y el asedio se convirtió en una táctica clave para atacarlas. La infantería se armó con catapultas y el bloqueo permitió superar murallas. La caballería se utilizaba para cargar contra el enemigo o perseguirlo en su huida.

En este contexto, el reclutamiento se realizaba de manera territorial, ordenado por el rey a los nobles según el tipo de acción militar a emprender o el enemigo a enfrentar. Aunque el monarca conservaba la plena facultad para convocar a la movilización obligatoria, decretar expediciones militares o declarar guerras, no se estructuraron ejércitos con jerarquías, ocupaciones o labores definidas. Solo durante las guerras se reforzaban las tareas militares de los cuerpos creados al efecto y se establecían castigos para quienes no acudieran al llamado. En España, por ejemplo, la *fonsadera*, que consistía en el pago de una suma de dinero para evitar la comparecencia, se utilizaba para

¹² Un reciente e-book reúne importante información sobre los hunos: **Martos (s. f.)**.

el sostenimiento de tropas, principalmente mercenarias o reclutadas a través de levass forzosas en los territorios de realengo (Kosminsky, 1981).

No obstante, los nuevos recursos tributarios permitían pagar el servicio militar en las campañas, pero no eran suficientes para mantener fuerzas permanentes ni para entrenarlas adecuadamente. Aunque era posible contratar mercenarios con habilidades militares, esto representaba un gasto elevado e implicaba el problema de qué hacer con ellos una vez terminada la campaña. Además, la construcción de defensas, murallas y castillos consumía grandes presupuestos. Por lo tanto, se optó por confiar la guerra a los subordinados con mayores recursos.

Con la riqueza suficiente para equiparse a sí mismos y a sus seguidores, y con un carisma social establecido y un nexo de conexiones entre parientes, vasallos, arrendatarios y sirvientes, que les convertían en elementos ideales para llevar a cabo el reclutamiento. (Keen, 2005, p. 22)

El señorío emergió como una importante fuerza de cohesión y facilitó la declaración de guerra por parte de los nobles sin la anuencia de los soberanos. Esto obligó a los reyes a establecer ejércitos permanentes y remunerados.

Tras las llamadas “Órdenes Militares”, motivadas por la religión, surgieron las Cruzadas. El papado aprovechó el ocaso del Imperio romano e impulsó la guerra ofreciendo privilegios e indulgencias para luchar contra herejes y paganos. Esta decisión estuvo acompañada por circunstancias sociales y una mórbida averse de saqueos que no solo se dirigió hacia el Oriente Próximo, sino también a diferentes lugares de Europa, como España contra los musulmanes, Lituania contra los paganos, o Francia y Bohemia contra herejes, rusos o mongoles. Sin embargo, la movilización fue mucho mayor cuando se convocó la recuperación de las “tierras santas”. Masas campesinas, imbuidas de un discurso cristiano que promovía el rescate de Jerusalén, entonces en poder de “hordas infieles”, marcharon inicialmente desorganizadas y mal armadas, encontrando la derrota en tierras turcas. Los caballeros emprendieron la marcha después y alcanzaron su objetivo en 1099, capturando Jerusalén y Siria, y fundando los condados de Trípoli y Edesa, además del principado de Antioquía. En la Tercera Cruzada, convocada por el papa Gregorio VIII tras la caída de Jerusalén, Ricardo I de Inglaterra y Felipe II de Francia, enemigos declarados pero unidos en este propósito, derrotaron al poderoso ejército de Saladino. La Cuarta Cruzada, por su parte, saqueó Constantinopla y provocó una *jihad* inquebrantable para los musulmanes. A pesar de los triunfos alcanzados por los cruzados, no lograron superar su división y desorden. “No hay Estados [...] el ejército no cuesta nada, puesto que está dotado, de padres a hijos, por los feudos [...] La Cruzada es esencialmente la gran guerra feudal [...] ningún rey toma parte” (Pirenne, 1981). Aunque se crearon órdenes como los templarios, los hermanos hospitalarios y los caballeros teutones, entre muchas otras, después de ocho expediciones, solo conservaron la isla de Chipre.¹³ Finalmente, no se derrotó al islam, la Iglesia romana no atrajo a la griega, se perdió Jerusalén y apenas se visitó Constantinopla. Sin embargo, como corolario, se fortaleció el comercio marítimo y, con ello, el crecimiento de las ciudades, la constitución del Imperio colonial de Venecia y Génova en el Levante, así como la consolidación del poder real en otros lugares de Europa, lo que tuvo como consecuencia posterior el nacimiento de los Estados occidentales.

En la cima medieval de dichos estados, la “Guerra de Cien Años” sorprende por los esfuerzos realizados, pero con resultados modestos y la ruina de los enfrentados ante la escasa fortaleza y contundencia de los cuerpos militares. A partir de entonces, los avances tecnológicos en la navegación y la eficacia de la artillería, potenciados por el dominio de la pólvora, llevaron al final de los caballeros medievales, como se refleja en los relatos del *Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*. Atrás quedaron los valerosos caballeros de pesadas armaduras y engalanadas

¹³ Los Templarios y Hospitalarios dedicaron gran parte de sus esfuerzos a la seguridad de los peregrinos y a facilitar el tránsito de las tropas reales hacia Tierra Santa. Los Templarios habrían tomado el templo de Salomón en Jerusalén, de donde proviene su nombre. Sus riquezas les otorgaron un importante poder político. Los Teutones se originaron a finales del siglo XII y jugaron un papel significativo en la lucha contra los paganos en Lituania.

bestias de Europa occidental, los turcos seljucidas que obligaron a retroceder a los cruzados, y los intrépidos otomanos que avanzaron sobre los Balcanes. El éxito de las tropas comenzó a requerir infanterías entrenadas y valerosas, tal como se había visto en los asedios mediante el uso de nuevas máquinas de guerra y los primeros minados. Este cambio no solo modificó la composición de los ejércitos y la extracción social de soldados y oficiales, sino también la actitud de la aristocracia frente a la guerra y las tácticas de combate. Los enfrentamientos dejaron más bajas y la movilización tuvo que incluir importantes cuerpos de sanidad.

En el marco expansivo de las ciudades, la historia moderna tuvo en Nicolás Maquiavelo al más brillante defensor de la necesidad de un “arma propia”. Según su criterio, las milicias mercenarias y auxiliares conducían al desastre para el príncipe. La seguridad, por el contrario, residía en los “ejércitos nacionales”, en los ciudadanos, los súbditos o los criados propios. El “buen ejército”, al igual que las “buenas leyes”, era fundamental para todo poder y debía ocupar el pensamiento del príncipe como el “único arte que corresponde a quien manda” (Maquiavelo, 2017). Tal fue el fundamento de la ley florentina que el mismo Maquiavelo redactó en 1505, para crear un ejército de 10 000 hombres obligados a su servicio en armas. No obstante, esta decisión no implicó la aparición inmediata del servicio militar obligatorio. El objetivo central fue, por el momento, la creación de una fuerza armada que sirviera de defensa y soporte para la ciudad y el régimen en Florencia, fortaleciendo las milicias con un alto grado de organización, disciplina y homogeneidad. La Iglesia coincidió con Maquiavelo y prohibió el empleo de mercenarios en el tercer Concilio de Letrán en 1179.

A medida que se amenazaba el poder de clase de los señores feudales y se debilitaba la servidumbre, en los Estados occidentales comenzó a construirse un aparato de coerción política centralizado: el Estado absolutista. Sus crecientes necesidades diluyeron los consejos de Maquiavelo y las prohibiciones eclesiásticas. Aunque se amplió la infantería con milicias urbanas bien entrenadas, como la de la Liga Lombarda, los oficiales continuaron siendo mercenarios debido a la falta de aristócratas y muchos de los jinetes exigieron sueldo. Para el mercenario, la vida militar era un negocio; para el aristócrata, un pasatiempo en busca de honor y aventura, según Samuel Huntington (1995, p. 32). El mercenario fue el tipo dominante en las fuerzas militares desde el derrumbe del feudalismo hasta finales del siglo XVII. La *pecunia* que pagaban los nobles para evitar ir a la guerra y con la cual se contrataban mercenarios “resultaba más eficaz que las mesnadas feudales, y el soldado profesional, a sueldo, acabó dominando el panorama europeo” (Hernández y Rubio, 2010, p. 35). Por consiguiente, el oficial actuaba como un auténtico empresario al mando de una compañía de hombres cuyos servicios compraba. Los ejércitos se conformaban con voluntarios y mercenarios alistados arbitrariamente o por su condición social marginal, entre prisioneros, vagabundos o mendigos. Muchos de ellos se alistaban en busca de cierta seguridad, cobijo, comida y paga. En momentos en que Europa padecía hambre y miseria, el ejército de los monarcas se convertía en una alternativa de empleo (Rius, 1988, p. 20). Este hecho, sumado a la introducción de la artillería y las armas de pólvora, encareció la guerra, convirtiéndola en un baluarte y propiedad de fuertes Estados. La caballería se entrenaba ahora desde la infancia en los sectores altos de la sociedad, pero la infantería se reclutaba a la fuerza entre vecinos o se contrataba con nacientes empresas de soldados profesionales o eficaces reclutadores. Surgieron verdaderas empresas que operaban con bases regionales colectivas, deambulando por Europa y ofreciendo sus servicios al mejor postor. Los contratos se denominaron *condotte* y sus beneficiarios *condottieri*, que se hicieron famosos por sus vínculos con las ciudades-Estado italianas y mostraron evidentes desarrollos con contratos ampliados en los reinos de Europa. Tropas suizas, expertas en el manejo de hachas para vencer a la caballería, incluso ganaron el reconocimiento de Maquiavelo, quien recomendó su paga.

La toma de Constantinopla por los turcos en 1543, quienes usaron poderosos cañones fundidos por el húngaro Urbano, así como la caída de la Orden Hospitalaria en Rodas ante ataques de bombardas, forzó cambios significativos. Era el triunfo de las armas de fuego y el inicio de un nuevo tipo de guerra. La calidad de las fortalezas y

la potencia de la pólvora transformaron el arte de la guerra, con ejércitos de mayor tamaño y múltiples enfrentamientos. Cañones, arcabuceros y piqueros se apoderaron de los escenarios de batalla.

Al comenzar el siglo XVII, España y Francia, el Imperio Otomano y los Habsburgo seguían en lucha, con intervenciones constantes de Inglaterra, Italia, Polonia, Suecia y Rusia. “Este es el siglo de los soldados”, advertía Fulvio Testi a la Corte de Torino (Testi, 2012). Poco a poco, los cañones, que inicialmente se fabricaban en bronce y eran ligeros, como los utilizados por Carlos VIII de Francia para invadir Italia en 1494, dieron paso a cañones de hierro forjado, que ofrecían mayor alcance, mejor desempeño y facilidad de transporte. Las armas de fuego manuales se convirtieron en un factor decisivo en cada enfrentamiento. El arcabuz, cuyas primeras versiones aparecieron a mediados del siglo XV, se convirtió definitivamente en el arma esencial para los infantes.

Aunque los reyes Valois de Francia y Catalina de Médicis fueron los creadores de auténticos ejércitos permanentes, solo con la Guerra de los Treinta Años (1618-1648) comenzó a consolidarse el final del sistema mercenario, con los ejércitos disciplinados de Gustavo Adolfo y Oliverio Cromwell. Este líder político, terrateniente de clase media sin formación militar, reemplazó las milicias locales de condado por escuadrones de voluntarios hábilmente entrenados, y a los oficiales nobles —muchos de ellos arruinados— por miembros de la naciente burguesía: “Prefiero un capitán vestido de forma humilde que sepa por lo que lucha y ame aquello que sabe, antes que un gentilhomme, que no es nada más que eso” (Young y Holmes, 2000, p. 107).¹⁴ Así, impulsó un “Nuevo Ejército Modelo” que lo convirtió en el hombre fuerte de Inglaterra, capaz de reprimir rebeliones en Gales, derrotar a los escoceses en Preston y oponerse con éxito a la misma Corona. No obstante, la formación de sus soldados no superó cierta condición *amateur*, basada en la destreza de la caballería y en el liderazgo acertado de su dirigente (Morrill, 1990, pp. 117-118).

Con la represión desatada contra las masas campesinas y plebeyas, se volvió urgente la necesidad de aparatos coactivos que también cubrieran los requerimientos planteados por las disputas entre Estados. El primer impuesto regular de orden nacional establecido en Francia, por ejemplo, se destinó a la guerra, al igual que en Inglaterra o en España, donde se establecieron múltiples tributos como el de la “Armada de Barlovento”, que generó protestas en América. No hubo alternativa: “La permanencia virtual del conflicto internacional armado es una de las notas características de todo el clima del absolutismo. La paz fue una meteórica excepción en los siglos de su dominación en Occidente” (Anderson, 1979b, p. 28). La profesionalización de los reclutas locales continuó su avance con la introducción de uniformes y regimientos permanentes que marchaban y disparaban al ritmo de las “bandas de guerra” y se organizaban con escarapelas o enseñas que fortalecían identidades y lealtades, mientras el mosquete se universalizaba. Así, tras la Guerra de los Nueve Años en 1697, el fusil ganó un papel protagónico y facilitó la idea de ejércitos permanentes.

Esto ocurrió en Francia, antes de la Revolución, cuando se utilizó un sistema de milicias provinciales que se hizo permanente desde 1726. Dichas milicias, de temprana conscripción obligatoria, estaban conformadas por hombres solteros de origen principalmente rural y de extrema pobreza. Tenían la obligación de entrenarse anualmente durante 15 o 30 días y se encargaban, en tiempos de guerra, de escoltar envíos de alimentos, guardar las costas y vigilar a los prisioneros, entre otras misiones que incluían, si era necesario, el servicio como tropa de reserva. La implantación del esquema encontró oposición en muchas provincias y parroquias. A medida que la corona incrementaba el número de reclutados, la resistencia creció con levantamientos populares (Auvray, 1983). El sistema se combinó, entonces, con la contratación de mercenarios extranjeros, creando un ejército de propiedad exclusiva del monarca, al que servían las milicias y que garantizaba, al mismo tiempo, la sujeción de estas a la corona.

¹⁴ Carta a sir William Spring, septiembre de 1643, citada por Young y Holmes (2000).

En la Guerra de Independencia estadounidense, por su parte, la contraparte del imperio se fundamentó en la milicia, pero propuso de inmediato la formación de soldados regulares dispuestos a librar los combates a la usanza europea, con fusiles y bayonetas. La estrategia inglesa, encabezada por Sir William Howe, acosada por el avance rebelde, solicitó a la Corona soldados de refuerzo que podían reclutarse en Rusia o Alemania. Las dificultades económicas impidieron la satisfacción de su pedido, mientras que Francia, por el contrario, pudo enviar un contingente de 6000 soldados que llegaron a Rhode Island para ayudar a concluir la guerra.

La génesis: revolución francesa y construcción de estados nacionales

El servicio militar obligatorio, propiamente dicho, nació en el siglo XVIII en Europa, impulsado por los estallidos revolucionarios. En Francia, el nuevo régimen abolió la milicia obligatoria por considerarla incompatible con la libertad y el honor del individuo, e instauró, en su lugar, un cuerpo profesional compuesto por voluntarios dispuestos a ejercer su carácter ciudadano de este modo. La Asamblea Nacional designó un comité para estudiar la reorganización militar y puso en práctica sus recomendaciones. Así, la Constitución de 1791 creó la Guardia Nacional para recibir en su seno a cualquier francés con derecho al sufragio activo y voluntad de servir a la nación, e incluso otorgó a la tropa la posibilidad de elegir por votación a sus propios oficiales. En el verano de ese año, París publicó un llamado a la milicia ciudadana para conformar un destacamento de 100 000 voluntarios, que serían agrupados en batallones revolucionarios.

Aunque en menos de un año los primeros destacamentos obtuvieron victorias decisivas contra los ejércitos mercenarios y profesionales de Austria y Prusia, la dramática evolución de los acontecimientos obligó a la Convención revolucionaria jacobina a transformar la idea del derecho a la defensa en deber de la defensa. La *levée en masse*, más conocida como “ley Carnot”, se basó en la idea de Rousseau de que la necesaria identidad entre el Estado y la Nación exigía del ciudadano, como obligación natural y cuestión de honor, su acción civil y armada en favor del bien común (Rousseau, s. f.).¹⁵

El principio del ciudadano-soldado tuvo su origen en una fórmula propuesta por Dubois-Crancé, antiguo oficial del ejército real, quien declaró ante la Asamblea Constituyente en 1789 que “*tout citoyen doit être soldat et tout soldat citoyen*” (Todo ciudadano debe ser soldado y todo soldado ciudadano). Aunque este principio fue rechazado por la Asamblea en ese momento, se adoptó para justificar el servicio militar universal que la República necesitaba para su defensa en 1798, cuando se impuso el servicio militar obligatorio con una conscripción que obligaba al registro de los jóvenes y facultaba al gobierno para fijar el cupo anual de alistados.

A pesar de la situación revolucionaria, la leva masiva no tuvo el éxito esperado. Para algunos autores, la situación degeneró prácticamente en una guerra civil alentada por el clero opuesto a la Constitución (Auvray, 1983, p. 72), mientras que, para otros, la insumisión y la deserción se hicieron rutinarias: batallones con más de 2000 soldados terminaron reducidos a menos de 100 o incluso a solo 5 hombres debido a la deserción (Bertaud, 1979). La guillotina se convirtió en un poderoso instrumento de persuasión para los conscriptos, que, con la evolución de la revolución, se convirtió en reversible.

Tras el oleaje revolucionario, el régimen napoleónico empleó una estrategia de conscripción que delegaba en los alcaldes de cada comuna la tarea del reclutamiento y enfatizaba la persuasión y la flexibilidad sin descuidar la fuerza. Los jóvenes fueron empadronados y se estableció para cada unidad geográfica y política del país una cuota de personas destinadas al ejército imperial. Así, la situación de guerra atravesada por Francia convirtió al ejército en el estamento más sólido de la nación.

¹⁵ El término *levée en masse* podría traducirse como “reclutamiento masivo” y sería, históricamente, el auténtico “servicio militar obligatorio”.

Aunque el servicio militar no se hizo universal, ya que la figura del sustituto permitió a los sectores con mayor poder económico presentar reemplazos pagos para evadir su deber, el carácter obligatorio se consolidó con fuerza y se insertó definitivamente en la historia de la humanidad. Napoleón dispuso un cuerpo especial de cuarenta mil hombres para perseguir a insumisos y desertores, y recurrió a la utilización de conscriptos procedentes de los territorios anexionados (Lovie y Palluel-Guillard, 1972, p. 130). La conscripción se convirtió en una rutina, al igual que la comunión de Pascua, la fiesta de la cosecha o el pago de impuestos (Woloch, 1986, p. 102). Sin embargo, en oposición a ella, muchos jóvenes idearon formas de resistencia. Se mutilaban voluntariamente los dedos de la mano o la mano entera, se arrancaban los dientes, necesarios para la preparación de los cartuchos, o se infectaban las heridas. En la Campaña de Alemania de 1813, una línea completa de tiradores apareció con el pulgar destrozado, atribuyéndolo a la mala puntería de sus compañeros de segunda línea. Escaparon del fusilamiento gracias a la compasión de algunos generales (Sanguinetti, 1979, p. 223). Con todo, la guerra se generalizó en Europa, prácticamente sin interrupción, transformando, borrando o alterando las fronteras políticas. El Estado feudal se derrumbó y comenzaron a surgir, impulsados por el capitalismo, los nuevos Estados Nacionales (Hobsbawm, 1981, p. 163).

Obligada a congraciarse con el pueblo, la restauración de la monarquía borbónica abolió de inmediato el servicio militar obligatorio que Napoleón había restablecido en 1815, para ser anulado nuevamente tras su derrota en Waterloo. Luis XVIII, interesado en mantener un ejército numeroso pero consciente de los levantamientos que la conscripción podía provocar en el pueblo, prefirió una ley en 1818 con la cual otorgó un nuevo nombre a la conscripción: se denominó ahora *l'appel*. Se limitó su número a un mínimo indispensable y se estableció el sorteo como mecanismo de selección.

La nueva imposición del servicio originó, por enésima vez, el descontento popular. Al mismo tiempo, retornaron las mutilaciones autoinfligidas, la simulación y el contagio voluntario de enfermedades, así como la huida expresada en fuertes migraciones; florecieron las supersticiones frente a los números del sorteo y se adoptaron prácticas desesperadas, incluida la rebelión. Algunos autores sostienen que, para evitar la incorporación a filas, se hizo frecuente la aparición de traficantes de enfermedades de la piel que iban de un lugar a otro vendiendo el contagio entre los jóvenes llamados al servicio militar (Aron *et al.*, 1972, pp. 214-216).

A pesar de los antecedentes citados, algunos historiadores postulan que las raíces del servicio militar obligatorio, en tiempos de paz, se encuentran en la Prusia de Federico Guillermo I. Considerado el fundador del militarismo prusiano, el monarca instauró un fuerte absolutismo centralista que en 1733 regularizó la conscripción a través de cantones, asignó áreas específicas de reclutamiento a cada regimiento y estableció una lista de súbditos útiles entre los sectores sociales más pobres (Herrero, 1987, p. 37). El sistema de reclutamiento se puso en práctica de manera arbitraria e irregular, aunque fue progresivamente limitado bajo el despotismo ilustrado de Federico el Grande y sus sucesores.

En 1807, tras la derrota del ejército prusiano en Jena y Auerstedt a manos del ejército francés, los líderes militares de una naciente Prusia impulsaron la introducción de cambios estructurales en su ejército. Ya el archiduque Carlos había inducido una reforma militar en Austria que llevó a la creación del Landwehr, una milicia popular con más de 240 000 soldados. Sin embargo, fueron los prusianos quienes apreciaron con mayor celeridad la necesidad de la reforma. En 1806 se conformó una comisión de reorganización militar dirigida por el General Gerhard von Scharnhorst, quien deseaba un soldado libre, sin ataduras serviles o feudales, dirigido por oficiales profesionales. Aunque Carl von Clausewitz, el famoso autor del libro *De la guerra*, no fue miembro de dicha comisión, influyó notablemente en ella a través de Scharnhorst y sus amistades. No había manera diferente de hacer la guerra que con fuerzas disciplinadas y pagadas bajo la organización militar del Estado burocrático. Esa era también la única forma en que los ejércitos podían servir con eficacia a la sociedad (Clausewitz, 2015).¹⁶

16 Sobre la obra de Clausewitz, una importante aplicación se encuentra en Aron (1993).

Al lado de la reestructuración militar, los reformistas prusianos se proponían como objetivo la construcción de la unidad germana bajo los parámetros de lo realizado por Napoleón en Francia. Siguiendo ese modelo, desarrollaron dos tipos de fuerzas armadas: un ejército profesional especializado y una milicia nacional basada en el servicio militar de los civiles. Precisamente, con motivo de la guerra contra Napoleón, los prusianos emitieron dos importantes reformas en el terreno militar. En 1808 decretaron la designación de oficiales basada en el “conocimiento profesional”, “el valor distinguido y la percepción”, aboliendo todas las preferencias de clase para los altos puestos castrenses.

Poco después, en 1814, se declaró el reclutamiento masivo: todos los súbditos prusianos tendrían la obligación de servir al ejército durante cinco años y de permanecer catorce años en la milicia. Ludwig von der Marwitz, un representativo general de la nobleza, defendió la existencia de la conscripción universal argumentando que el Estado, el ciudadano y el soldado no podían ser mecánicamente diferenciados y que, por consiguiente, todo ciudadano debía ser obligado a servir como soldado (Herrero, 1987, p. 38). La milicia nacional, conocida como *Landwehr*, podía servir para mantener la tranquilidad interna y apoyar a la policía, pero también como fuerza de defensa al lado de las tropas regulares. En consecuencia, con la creación de la milicia, la reforma eliminó la contratación de extranjeros y prohibió el maltrato y el castigo físico en las filas militares; introdujo la noción de prepararse constantemente para la guerra a través de academias permanentes y propuso la eliminación del sustituto. El concepto de *ciudadano en uniforme* se proclamó así en Alemania, con una concepción que proponía en la carrera militar la igualdad de la naciente burguesía con la nobleza.

En las décadas siguientes, con la restauración de la Santa Alianza, la monarquía prusiana impulsó un modelo contrario. En 1860, el príncipe Guillermo propuso un proyecto de ley para emprender una nueva reforma militar que preveía el aumento de los efectivos del ejército y la aplicación cabal del servicio militar obligatorio por un término de tres años. Apoyado por su ministro de guerra, Albrecht von Roon, el príncipe aspiraba a conformar un ejército eficiente, con soldados dispuestos a obedecer ciegamente a sus oficiales, todos ellos pertenecientes a la nobleza, y capaz de entablar con éxito una guerra más allá de las fronteras, sin perjuicio del orden interno. Desconfiaba, por el contrario, de las milicias, afectas a la población civil y amigas de la democracia, a las cuales proponía disolver y convertir en una simple reserva del ejército.

La Asamblea Nacional (*Landtag*) de Prusia rechazó el proyecto, no solo por su costo, sino porque significaba la desaparición de la milicia, entrañable para los liberales alemanes. Guillermo disolvió el *Landtag*, pero las nuevas elecciones arrojaron un resultado aplastante a favor de liberales y progresistas. El rey pensaba en abdicar y los militares en un golpe de Estado. La alternativa fue nombrar como jefe de gobierno a Otto von Bismarck, quien se comprometió a hacer aceptar la ley y a gobernar, si hacía falta, en contra del *Landtag*.

Diversas frases se atribuyen a Bismarck:

Los problemas constitucionales no se reducen siempre a simples sumas y los favores de la opinión pública no conducen demasiado lejos en Alemania. ¡Yo prefiero los batallones! Los grandes problemas de nuestra época no serán solucionados con discursos y votaciones, sino a hierro y sangre. Los hombres son como los perros; aman a quienes temen. (VV. AA., 1988, pp. 138-139)

Sin duda, las frases atribuidas a Bismarck reflejan su acción. En 1866, cuando Prusia invadió los ducados daneses y reclamó la unidad alemana, el ejército prusiano contaba con 300 000 hombres en primera línea, equipados con el fusil de aguja, que se cargaba por la culata en lugar de por el cañón. Además, utilizaban el ferrocarril para el transporte y el telégrafo para las comunicaciones, y disponían de un cuadro de oficiales altamente capacitado para una guerra rápida y de aniquilamiento, conforme a las doctrinas de Clausewitz y bajo la dirección del general Helmuth von Moltke. La guerra se convirtió en el medio para imponer la voluntad alemana a sus adversarios.

Para los prusianos, la guerra fue el instrumento para alcanzar la unidad de todos los alemanes. No solo sometieron a los ducados vecinos, sino que también ganaron a Austria y consolidaron su alianza tras la guerra contra Francia. El Imperio alemán, nacido de la guerra y desde arriba, conservó algunos rasgos característicos de esta génesis: la prominencia de los militares y del militarismo en la sociedad alemana, y la aceptación de la fuerza y la violencia como medios políticos por parte de la burguesía liberal (Palmade, 1976). La gloria militar de los prusianos cautivó al mundo entero.

En España, las guerras contra Inglaterra y el fortalecimiento de la dominación en América crearon las condiciones para la instauración gradual del servicio militar obligatorio. A principios del siglo XVIII, los Borbones impusieron “Las quintas” como un sistema de reclutamiento forzoso basado en el sorteo, seguido por levas generales de vagabundos, maleantes y mendigos (Christiansen, 1967).¹⁷ Se dotaron de fusil y bayoneta, suprimiendo la pica, el mosquete y el arcabuz; los antiguos tercios se transformaron en regimientos y se creó la Secretaría de Guerra, con varias reformas sucesivas (Busquets, 1984, p. 19). La Guerra de Independencia contra la ocupación napoleónica, el aporte de la Constitución Gaditana y los intentos de construir una gran armada para la reconquista en América llevaron a la promulgación de la primera ley moderna de conscripción obligatoria en 1821, conocida como la “Ley constitutiva del Ejército”. Esta ley derogó las excepciones para las clases privilegiadas y prohibió la redención en metálico, aunque las exenciones continuaron existiendo legalmente hasta 1856 y en la práctica mucho después (Busquets, 1984, p. 22). Este sistema se mantuvo vigente hasta 1912, con algunas modificaciones realizadas en 1878 (Sales, 1974).

Conclusiones

Con el surgimiento de los Estados Nacionales en Europa se empezaron a construir los fundamentos del ejército contemporáneo: las escuelas de oficiales, la carrera militar y la conscripción universal y obligatoria. Antes de este periodo, existieron diversas formas de organización militar, incluyendo nómadas, colonos, poblaciones en armas, milicias de la gleba, tribus guerreras, levas, reclutamientos territoriales, ejércitos de esclavos, vasallos, mesnadas feudales, permutas de obligaciones, aportes colectivos y mercenarios. Estos modelos variaron desde las guardias profesionalizadas hasta las guardias de *corps*.

La Revolución Francesa marcó un punto de inflexión en la transformación de los ejércitos europeos. Las tropas profesionales y mercenarias comandadas por oficiales nobles fueron reemplazadas por ejércitos de ciudadanos, liderados por militares de carrera, a veces elegidos por su mérito o extracción burguesa, como en el caso de los mariscales del ejército de Napoleón, algunos de los cuales eran soldados rasos y sargentos destacados.

Lo más cercano al servicio militar obligatorio en épocas anteriores era un servicio militar lugareño, retribuido con derechos feudales, obsequios, manutención o beneficios diversos. Los enlistados ofrecían sus habilidades y valentía a cambio de estos incentivos, siendo supervisados por consejos disciplinarios. Sin embargo, la sofisticación de la guerra transformó a estos hombres en mercenarios, y la especialización de la infantería en ataques urbanos y combates cuerpo a cuerpo reforzó su papel como tales en muchas fuerzas armadas.

La formación de ejércitos y su integración en los Estados Nacionales no fue una simple consecuencia, sino un proceso consustancial. Esto se evidenció en la Francia revolucionaria e imperial, en las guerras de liberación napoleónicas en Alemania, en la Guerra de Independencia española, en las expediciones de reconquista en América y en la Primera Guerra Carlista (Cardona, 1983).

¹⁷ Con “las quintas”, uno de cada cinco hombres debía servir al Ejército; aquel que ocupara el quinto lugar en el sorteo debía alistarse.

En el otro lado del Atlántico, la Guerra de Independencia en los Estados Unidos también reflejó esta transición. Antes de la guerra, las colonias empleaban milicias para la defensa en periodos limitados. Sin embargo, en 1778, el Congreso Continental recomendó el reclutamiento para un año de servicio, aunque no se implementó completamente. Con la formación de la Unión, la Constitución otorgó al Congreso la autoridad para organizar, armar y disciplinar la milicia, convirtiendo al presidente en su comandante.

Bañón y Olmeda, dos estudiosos españoles de los asuntos militares, lo han afirmado con claridad: el ejército contemporáneo y con él, el servicio militar obligatorio, “solo es posible en la economía monetaria, la centralización del poder del Estado, el asentamiento de la racionalidad administrativa del mérito frente a criterios de casta y sangre, la revolución industrial y la consiguiente alteración de las relaciones sociales” (Bañón y Olmeda, 1985, p. 29). Samuel Huntington llega a una conclusión similar con igual sentido histórico:

La profesión militar es una creación reciente de la sociedad moderna [...] La profesión militar fue esencialmente producto del siglo XIX [...] Solo en las guerras napoleónicas los oficiales empezaron a adquirir una técnica especializada para distinguirse de los legos y empezar a desarrollar los patrones, valores y organización propios de tal técnica. (Huntington, 1995, p. 31)

A disposición de los oficiales, arribó en la historia el servicio militar obligatorio.

Referencias

- Anderson, P. (1979a). *Transiciones de la Antigüedad al feudalismo*. Siglo XXI.
- Anderson, P. (1979b). *El Estado absolutista*. Siglo XXI.
- Armstrong, K. (2005). *Historia de Jerusalén, una ciudad y tres religiones*. Paidós.
- Aron, J., Dumon, P. y Roy, L. le. (1972). *Anthropologie du conscrit français (1819-1826)*. La Haye.
- Aron, R. (1993). *Pensar la guerra, Clausewitz. La edad europea y La edad planetaria*. Ministerio de Defensa de España.
- Atehortúa, A. (8 de febrero de 2018). Jerusalén- *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/adolfo-leon-atehortua-cruz/jerusalen-column-738116/>
- Auvray, M. (1983). *Objecteurs, insoumis, déserteurs*. Stok 2.
- Bañón, R. y Olmeda, J. (1985). *La institución militar en el Estado contemporáneo*. Alianza.
- Bertaud, J. (1979). *La révolution armée*. Leffont.
- Bloch, M. (1963). *Une mise au point: les invasions*. Mélanges Historiques.
- Busquets, J. (1984). *El militar de carrera en España*. Ariel.
- Cardona, G. (1983). *El poder militar en España contemporánea hasta la guerra civil*. Siglo XXI.
- Chailan, G. (2007). *Guerras y civilizaciones: Del imperio asirio a la era contemporánea*. Paidós.
- Christiansen, E. (1967). *Los orígenes del poder militar en España, 1880-1854*. Aguilar.
- Clausewitz, C. von. (2015). *De la guerra*. Books4pocket.
- Franco, G. (1962). Las leyes de Hammurabi. *Revista de Ciencias Sociales*, 3, 331-356. <https://core.ac.uk/download/pdf/268241993.pdf>
- Goldsworthy, A. (2008). *La caída de Cartago*. Ariel.
- Gwendolyn, L. (2002). *Shurupak, Mesopotamia: la invención de la ciudad*. Rubí.
- Harmand, J. (1985). *La guerra antigua: de Sumer a Roma*. Sarpe.
- Hernández, X. y Rubio, X. (2010). *Breve historia de la guerra moderna*. Nowtilus.
- Herrero, J. (1987). *Informe crítico sobre el servicio militar*. Ars Media.
- Hobsbawm, E. (1981). *Las revoluciones burguesas*. Guadarrama y Punto Omega.
- Housley, N. (2005). *La Guerra en Europa. 1200 a 1300*. En M. Keen (ed.), *Historia de la Guerra en la Edad Media*. Móstoles.
- Huntington, S. (1995). *El soldado y el Estado. Teoría y política de las relaciones cívico-militares*. Grupo Editor Latinoamericano.

- Jenofonte. (2015). *Helénicas*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Edición de José Francisco González. https://www.academia.edu/36826480/Jenofonte_Helenicas_Gredos
- Jordanes. (2001). *Origen y gestas de los godos* (José María Sánchez Martín, ed.). Cátedra.
- Josefo, F. (1923). *Guerras de los judíos*. Sucesores de Hernando.
- Keen, M. (2005). *Historia de la Guerra en la Edad Media*. Móstoles.
- Kosminsky, A. (1981). *Historia de la Edad Media*. Ediciones Norte.
- Lovie, J. y Palluel-Guillard, A. (1972). *L'Episode Napolenien: aspects exterieurs (1789-1815)*. Seuil.
- Maquiavelo, N. (2017). *El príncipe*. Bloque de Letras.
- Martos, A. (s. f.). *Breve historia de Atila y los hunos*. Nowtilus. <https://libreriasiglo.com/historia/54717-breve-historia-de-atila-y-los-hunos.html>
- Mommsem, Th. (2003). *Historia de Roma*. Turner.
- Morrill, J. (1990). *Oliver Cromwell and the English Revolution*. Pearson.
- Padro, J. (2019). *Historia del Egipto faraónico*. Alianza.
- Palmade, G. (1976). *La época de la burguesía*. Siglo XXI.
- Parker, G. (Ed.). (2010). *Historia de la Guerra*. Akal.
- Pérez, J. (2011). *Literatura sumeria. Antología de textos épicos y líricos*. Eunoe.
- Pirenne, H. (1981). *Historia de Europa. Desde las invasiones al siglo XVI*. Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (2008). *La República*. Akal. <https://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf07147.pdf>
- Plutarco. (1880). *Las vidas paralelas*. Imprenta Central.
- Polibio de Megalópolis. (1965). *Historia Universal*. Solar-Hachette.
- Procopio de Cesarea. (2000). *Historia de las guerras. Libros I y II. Guerra persa*. Gredos.
- Rousseau, J. *El contrato social*. Elaleph.com. https://www.secst.cl/upfiles/documentos/01082016_923am_579f698613e3b.pdf
- Rius, X. (1988). *La objeción de conciencia. Motivaciones, historia y legislación actual*. Integral.
- Rosenstein, N. (2008). Los ejércitos de la Roma Republicana. En P. de Souza (ed.), *El mundo antiguo en guerra. Una historia global*. Akal.
- Sales, N. (1974). *Sobre esclavos, reclutas y mercaderes de quintos*. Ariel.
- Sanguinetti, A. (1979). *Histoire du soldat*. Editions Ramsay.
- Sebag, S. (2011). *Jerusalén, la biografía*. Crítica.
- Sekunda, N. (2008). El poder del imperio persa. En P. de Souza (ed.), *El mundo antiguo en guerra. Una historia global*. Akal.
- Souza, P. de. (Ed.). (2008). *El mundo antiguo en guerra. Una historia global*. Akal.
- Sun-Tzu. (2018). *El arte de la guerra*. Dojo Ediciones.
- Testi, F. (2012). *Il conte Fulvio Testi alla Corte di Torino negli anni 1628 e 1635*. Nabu Press.
- Tilly, Ch. (1992). *Coerción, capital y los Estados europeos 990-1990*. Alianza.
- Tucídides. (1976). *Historia de la guerra del Peloponeso*. Guadarrama.
- VV. AA. (1988). *El siglo del liberalismo*. Colección Círculo de Lectores.
- Woloch, I. (1986). Napoleonic Conscriptio: State Power and Civil Society. *Past & Present*, 111(1), 101-129. <https://academic.oup.com/past/article-abstract/111/1/101/1537453?login=false>
- Wood, F. (2008). *China's First Emperor and His Terracotta Warriors*. St. Martin's Griffin.
- Young, P. y Holmes, R. (2000). *The English Civil War*. Wordsworth Editions.

¡Otra vez prueba! Construcción epistémica de sentido común de la evaluación educativa en futuros docentes

Ana Carolina Maldonado-Fuentes¹  
Pedro Rodrigo Sandoval-Rubilar²  
Mónica Tapia-Ladino³  

Resumen

Disponer de antecedentes empíricos acerca de la evaluación de los aprendizajes como objeto representado por futuros profesores es fundamental para atender con pertinencia su formación. En particular, se vuelve más necesario ante las nuevas propuestas de estándares docentes que explicitan el dominio de saberes pedagógicos. Este artículo de investigación presenta un estudio de carácter descriptivo que investigó las connotaciones atribuidas a la evaluación por futuros profesores de una universidad regional chilena. En un muestreo por conveniencia, participaron 105 estudiantes de Formación Inicial Docente, que cursaron estudios universitarios durante 2021. Mediante preguntas abiertas y la técnica de Asociación Verbal se recoge información acerca de cómo los participantes definen y caracterizan las evaluaciones a partir de la experiencia escolar. El análisis de contenido interjueces facilitó la identificación de diez categorías para interpretar los datos, los que se sintetizaron en 23 de los términos asociados. A nivel de jerarquización, las palabras definidoras del núcleo central aluden a instrumentos, tipos de ítems y estados emocionales negativos. Estos hallazgos dejan en evidencia la tendencia a una mirada naturalizada, de una episteme de sentido común inexperta de la evaluación. Se sugiere diagnosticar estas connotaciones para el trabajo formativo desde el ingreso a la formación inicial.

Palabras clave: formación profesional; evaluación; enseñanza y formación; alfabetización

Try again! Epistemic Construction of Common Sense in Educational Assessment Among Future Teachers

Abstract

Having an empirical data background on the assessment of learning as an object represented by future teachers is fundamental for addressing their training effectively. This becomes particularly necessary in light of new teaching standards that explicitly outline the mastery of pedagogical knowledge. This descriptive study investigated the connotations attributed to evaluation by future teachers at a regional Chilean university. Using convenience sampling, 105 students in Initial Teacher Training, who attended university studies during 2021, participated. Through open-ended questions and the Verbal Association

¹ Doctor en Educación. Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile. amaldonado@ubiobio.cl

² Doctor en Ciencias Educación. Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile. psandoval@ubiobio.cl

³ Doctor en Lingüística. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. mtapia@ucsc.cl

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Maldonado-Fuentes, A. C., Sandoval-Rubilar, P. R. y Tapia-Ladino, M. (2025). ¡Otra vez prueba! Construcción epistémica de sentido común de la evaluación educativa en futuros docentes, *Folios*, (61), 138-154. <https://doi.org/10.17227/folios.61-19828>

Artículo recibido

04 • 07 • 2023

Artículo aprobado

03 • 08 • 2024

Artículo publicado

01 • 01 • 2025

technique, information was gathered on how participants define and characterize evaluations based on their school experience. Interjudge content analysis facilitated the identification of ten categories to interpret the data, which were summarized into 23 associated terms. At the level of hierarchy, the defining words of the central core refer to instruments, types of items, and negative emotional states. These findings highlight the tendency towards a naturalized view, an inexperienced common-sense epistemology of assessment. It is suggested to diagnose these connotations for the formative work from the entry into the initial training.

Keywords: vocational training; assessment; teaching and training; literacy

Tente de novo! A construção epistêmica de senso comum da avaliação educacional em futuros professores

Resumo

Ter uma base empírica sobre a avaliação de aprendizagens como um objeto representado por futuros professores é fundamental para atender adequadamente à sua formação. Isso se torna particularmente necessário diante das novas propostas de padrões de ensino que explicitam o domínio do conhecimento pedagógico. Este estudo descritivo investigou as conotações atribuídas à avaliação por futuros professores em uma universidade regional chilena. Em uma amostra por conveniência, participaram 105 alunos da Formação Inicial de Professores, que cursaram estudos universitários durante 2021. Por meio de perguntas abertas e da técnica de Associação Verbal, coletaram-se informações sobre como os participantes definem e caracterizam as avaliações com base em sua experiência escolar. A análise de conteúdo entre avaliadores facilitou a identificação de dez categorias para interpretar os dados, que foram sintetizados em 23 termos associados. No nível hierárquico, as palavras definidoras do núcleo central aludem a instrumentos, tipos de itens e estados emocionais negativos. Esses achados evidenciam a tendência para uma visão naturalizada, de uma episteme de senso comum inexperienced da avaliação. Sugere-se diagnosticar essas conotações para o trabalho formativo desde o ingresso até a formação inicial.

Palavras-Chave: treinamento vocacional; avaliação; educação e treinamento; alfabetização

Contextualización

Atender la formación de profesores idóneos que respondan a las necesidades del sistema escolar resulta un desafío para las instituciones universitarias. Este hecho se acentúa cuando las ideas de la profesionalidad de la labor docente se han ido gestando a partir de demandas y expectativas hacia el docente por parte de la sociedad o los sistemas educativos (Rubilar *et al.*, 2021; Bustos *et al.*, 2021; Donaire *et al.*, 2022).

Esta necesidad actual de contar con docentes profesionales la encontramos en postulados de diferentes autores, así como de organismos internacionales como la Unesco, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE). En este escenario, se propone que los docentes dominen ciertos conocimientos, habilidades o competencias que anticipen un buen desempeño (Zeichner, 2010; Pérez-Granados, 2018), con el fin de garantizar aprendizajes de calidad dentro del sistema escolar. En consecuencia, la etapa de formación profesional de los futuros docentes adquiere relevancia, pues se aspira a que en ella se desarrollen los conocimientos, habilidades y competencias de base que configuran la profesión.

Respecto de los conocimientos que requiere este profesional de la docencia, existe diversidad de opciones. No obstante, según Monarca (2017), pareciera existir mayor consenso en la idea de que la profesionalidad se construye social e históricamente en las diferentes etapas de socialización y escolarización de los individuos. Así también lo señala la Unesco (2022) cuando afirma que “el desarrollo profesional de los docentes es un recorrido [...] a lo largo de toda la vida” (p. 87). También existe consenso en que la calidad de los contenidos en la formación inicial del docente (en adelante, FID) tendrá un impacto positivo en el futuro desempeño laboral de los profesores (Donaire *et al.*, 2022).

En este escenario aspiracional sobre la profesión de la labor docente, los conocimientos, habilidades y competencias basales sugeridas son importantes para su futuro desempeño laboral. Por tanto, son relevantes de considerar para la FID y la propia autopercepción de la profesión de los actores educativos. Empero, resulta paradójico que, en dicha necesidad teleológica surgida desde diferentes actores y organismos internacionales, no se consulte a los propios docentes cómo ven su profesión, su labor, los conocimientos básicos necesarios para su ejercicio, entre otros. En otras palabras, parece que la necesidad de la profesionalidad docente surge como una demanda externa a los propios sujetos que ejercen la docencia. En este sentido, resulta necesario preguntarles a los propios docentes, entre otras cuestiones, ¿cómo se representa su labor o profesión? y ¿cuáles son los conocimientos, habilidades o competencias básicas que creen necesarios para ejercer su labor o profesión?

Dado que las tareas docentes son especializadas y complejas (Varela y Pellicer, 2019), y en concordancia con lo dicho, resulta relevante saber cómo representan no solo la profesión en general, sino también aspectos especializados de su quehacer en contextos de escolarización —planificar la enseñanza, atender apoderados, evaluar los aprendizajes, por ejemplo—. En otras palabras, siguiendo lo postulado por Sandoval *et al.* (2022), la profesión docente, los saberes y las habilidades específicas asociadas a esta se encuentran representados en los contextos escolares, formativos, sociales e históricos en los que naturalmente participan los sujetos. Estos saberes representados constituyen el punto de partida de los procesos formativos de los futuros profesionales de la docencia (Mazzitelli *et al.*, 2009; Peña-Vargas *et al.*, 2019) y, por ello, su consideración es imprescindible al momento de pensar en la formación inicial, sin desconocer los diferentes contenidos especializados que configuran la profesión. De todas, el estudio se centrará en lo representado en torno a las prácticas de evaluación educativa, cuya tarea no solo es propia del ejercicio profesional, sino que, además, es demandada por los propios sistemas educativos mediante normativas. Entonces, disponer de indagaciones empíricas sobre las representaciones de la evaluación debería ser el punto de partida para resignificar dichos conocimientos de sentido común a un conocimiento especializado de la evaluación como futuros profesionales de la docencia, quienes deben evaluar al insertarse en el sistema escolar.

El presente artículo se enmarca en una investigación mayor que caracterizó las representaciones sociales sobre evaluación de futuros docentes. Partimos del supuesto de que los profesores en formación se conectan colectivamente en torno a una escolarización previa dentro de un mismo sistema educativo, lugar en el que coexisten una serie de expresiones simbólicas del lenguaje acerca de la evaluación de los aprendizajes. Específicamente, se documentan hallazgos respecto de la conceptualización que algunos futuros docentes han construido de la evaluación educativa en su devenir histórico como sujetos escolarizados en el sistema escolar chileno. En este contexto, el artículo plantea como guía general la siguiente cuestión: ¿cómo los estudiantes en formación para ser docentes conceptualizan la evaluación educativa como un insumo de la representación y qué apreciación semántica utilizan para referirse a la evaluación?

Marco teórico-conceptual

Representaciones sociales

El concepto de *representaciones sociales* (en adelante RS) fue formulado originalmente por Serge Moscovici (1925-2014) en los años sesenta. La teoría de las representaciones sociales (TRS) sostiene que las representaciones expresan normas, estereotipos y prejuicios generados en el actuar (Moscovici, 1979), y son producidas colectivamente como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social (en nuestro caso, en el sistema escolar chileno y en su etapa de FID institucionalizada).

Dichas representaciones configuran un conocimiento sobre la realidad y dan origen a disposiciones propias para relacionarse e interactuar con ella, conformando un sistema de valores, ideas y prácticas complejas en los sujetos (Farr, 2003). En palabras de Jodelet (1986): “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciones socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (p. 474). De allí que las RS no solo orientan el actuar de los individuos, sino que también dan sentido a la misma, organizando los procesos simbólicos que intervienen en las relaciones sociales. Abric (2001) postula que:

las representaciones sociales cumplirían cuatro funciones básicas de: saber (conocer y comprender la realidad), identidad (identidad y especificidad de los grupos o colectivos sociales), orientación (orientación de las prácticas diarias de las personas pertenecientes al grupo o colectivo social) y justificadora (de las acciones en el marco de las normas y valores del grupo o colectivo social). (Rubira-García y Puebla-Martínez, 2018, 157-158)

En definitiva, las RS corresponden a una modalidad de conocimiento, pues una representación de algo siempre es realizada por alguien, por lo que “tiene una función constitutiva de la realidad” (Guzmán, 2011, p. 68). Frente a ello, tal como sostiene Mireles-Vargas (2015), la tarea del investigador es comprender cómo se elabora ese conocimiento de sentido común e indagar cuál es su contenido y cómo este se organiza. Según Knapp et al. (2003) y Vergara (2008), el supuesto que subyace en esta perspectiva es que el campo del objeto o contenido representado se encuentra organizado y jerarquizado, configurando una red de significados en torno a un nodo o núcleo (Peña et al., 2019). En este caso, para lograr tal propósito investigativo, adherimos al enfoque estructuralista o teoría del núcleo central postulado por Abric (2001), dado que su propuesta se ajusta al método de análisis empleado, como veremos más adelante.

La conceptualización que construyen los futuros docentes sobre la noción de evaluación educativa durante su escolaridad es un primer acercamiento a su representación, con la que concurren a su etapa de FID institucionalizada. Este sería un insumo específico para la comprensión global de las RS, que se justifica dado que uno de los elementos que contribuye a la elaboración de una RS se refiere a “lo que yo sé”, “lo que yo veo” y “lo que yo siento” respecto de un acontecimiento, hecho o fenómeno (Zamora, 2013). En este sentido, la cantidad y calidad de palabras disponibles revelarían la conceptualización que poseen las personas sobre la evaluación como objeto representado.

Evaluación educativa como objeto representado

Como queda señalado, el objeto central del presente estudio es la *evaluación educativa*. Este concepto hace referencia a un amplio campo de conocimiento especializado, de larga construcción histórica, pero que, conceptualmente, tiene sus orígenes en los trabajos de Tyler (Sandoval et al., 2022). Aunque se reconoce la variabilidad de objetos y fenómenos educativos agrupados bajo esta noción, partimos de la base de que la evaluación educativa no se puede comprender al margen de la escolarización formal de un sistema escolar (Sandoval y Pavié, 2020).

Siguiendo los aportes de diferentes autores, podemos postular que la evaluación educativa es un juicio sustentado en información y evidencia recolectada sistemáticamente para tomar decisiones que permitan mejorar los procesos educativos o formativos en los diferentes niveles del sistema escolar (Cronbach, 1963; Scriven, 1973; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Escobar, 2014; Jiménez-Fontana, 2016).

No obstante, tras considerar que el presente artículo da cuenta de las representaciones que han construido los sujetos sobre la evaluación en su etapa escolar, postulamos que sus vivencias en dicha etapa los llevan a relacionar esta noción con su experiencia específica de evaluación de sus aprendizajes. En este sentido, la construcción de significados, valoraciones, actitudes, etc., sobre la evaluación es producto de sus prácticas y vivencias de evaluación de sus aprendizajes en el marco de la escolarización.

En la literatura especializada se distingue entre finalidad y función social de la evaluación (Sandoval *et al.*, 2022). Sin embargo, dado que dicha distinción es propia de los especialistas, postulamos que el estudiantado, en calidad de sujetos evaluados, experimenta la función social sin necesariamente tomar conciencia de ello. Desde ese lugar, construyen ideas, vivencias, sentimientos, valoraciones e interpretaciones con las cuales concurren a su formación profesional docente. Por otro lado, los estudiantes interactúan con prácticas de evaluación y están expuestos al uso de nomenclaturas propias de este campo en su etapa de escolarización. A partir de allí, construyen naturalmente una representación. Así, nociones como pruebas, talleres, autoevaluaciones, entre otras, pasan a formar parte del lenguaje propio del estudiantado e integran un conocimiento situado que configurará su representación sobre la noción de evaluación (Maldonado y Sandoval, 2020).

Por lo anterior, y asumiendo que dicho lenguaje será empleado por los estudiantes, es necesario inferir la connotación semántica de tales palabras. Para responder a esta necesidad, una decisión metodológica es interpretar los resultados evocados desde la disciplina. En resumen, para acceder a la representación sobre la evaluación (dimensión información), se articula el conocimiento de sentido común con el conocimiento especializado de la evaluación. Para realizar la interpretación de las nociones evocadas, es necesario identificar algunas nociones reconocidas en la literatura especializada que habitualmente son empleadas en el sistema escolar por los diferentes agentes evaluadores siguiendo diversos criterios de agrupación (Izquierdo, 2008; Esquivel, 2009). A continuación, se presentan tipologías de evaluación vinculadas a la intencionalidad, momento, agente y extensión (Sandoval *et al.*, 2022).

Evaluación según intencionalidad

La nomenclatura de estas evaluaciones alude al objetivo o la finalidad con la cual se realiza la evaluación. Con este criterio, identificamos la evaluación diagnóstica, cuyo objetivo es conocer los conocimientos previos de los estudiantes; la evaluación formativa, cuando se busca explorar el estado de avance de los estudiantes en relación con el objetivo de aprendizaje; y la evaluación sumativa, si se pretende conocer el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes al término de los procesos de enseñanza y aprendizaje planificados.

Evaluación según momento de aplicación

En este caso, el criterio hace referencia al momento de la aplicación de la evaluación según el calendario escolar o a la ubicación temporal en relación con la secuencia de la unidad de aprendizaje planificada. Así, una evaluación es inicial cuando se busca saber con qué conocimientos el estudiantado comienza el proceso de enseñanza y aprendizaje. En contraste, se trata de una evaluación procesual cuando se quiere conocer el estado de avance del estudiantado durante la ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje planificado. Finalmente, la evaluación de lo aprendido efectivamente por el estudiantado al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje planificado se define como evaluación final.

Evaluación según agente evaluador

Este criterio se refiere al sujeto que asume la función de evaluador. Se denomina heteroevaluación si el evaluador es distinto al evaluado y existe una relación asimétrica entre ambos, como sucede cuando el profesor evalúa al estudiante. Se llama coevaluación si el evaluador es distinto al evaluado y tiene una relación simétrica o de par con el evaluado, como ocurre cuando los compañeros evalúan a otro compañero o cuando un profesor evalúa a otro colega. Finalmente, se trata de autoevaluación cuando el evaluador es el propio sujeto evaluado.

Evaluación según extensión de lo evaluado

Este criterio hace referencia a la cantidad o amplitud de los contenidos o aprendizajes considerados para ser evaluados. Se trata de una evaluación parcial si se quiere evaluar lo logrado por los estudiantes en una parte de lo

planificado o en una unidad de aprendizaje. En contraste, se denomina evaluación global si alude a los aprendizajes logrados por los estudiantes tomando en cuenta la totalidad de lo planificado, de las unidades de aprendizaje o al término de un periodo escolar previamente definido.

Aunque existen otras clasificaciones (por ejemplo, evaluaciones internas o externas), en general se han explicado las más frecuentemente empleadas en el sistema escolar. No obstante, si aparecen otras nomenclaturas en el discurso de los estudiantes, se incluirán en el análisis de la información.

Formación inicial docente

La formación inicial docente (FID) se puede entender, de manera general, como una etapa del trayecto formativo que media entre la vida escolar y la vida profesional, durante la cual se prepara a los futuros docentes para conocer y entender los aspectos básicos de la profesión. En otras palabras, la FID se puede comprender como una etapa institucionalizada en la que los futuros docentes se forman profesionalmente, estructurándose y ordenándose en distintas áreas que componen el proceso de formación (Sánchez-Ponce, 2013; Marcelo, 2016). Por tanto, la FID correspondería a un momento específico del desarrollo profesional y a un periodo institucionalizado que, en palabras de Ávalos y Matus (2010), se puede definir como

un conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente. (p. 25)

Esta etapa formativa puede ser organizada de diferentes maneras; los modelos concurrentes y consecutivos son los más recurrentes. El primero es aquel en el que el programa o currículum de formación inicial del profesorado combina desde el principio una formación disciplinar con una formación profesional específica, tanto teórica como práctica (pedagógica). En cambio, en el segundo modelo, los estudiantes reciben primero una formación disciplinar con el fin de obtener un título o grado en la disciplina y, posteriormente, una formación profesional específica que les permite obtener el título de profesor.

Independientemente del modelo adoptado, la formación inicial docente (FID), como proceso institucionalizado, se desarrolla mediante la implementación de un currículum formal, en el cual el estudiantado realiza un conjunto de asignaturas y prácticas que le permiten obtener una acreditación para su futuro ejercicio profesional docente (Sánchez-Ponce, 2013). Dicha estructura formal aspira a generar experiencias de aprendizaje que permitan transformar las representaciones y el conocimiento especializado sobre la cultura profesional demandada (Marcelo y Vaillant, 2009; Imbernón, 2011; Lozano, 2016).

En el presente estudio, los sujetos pertenecen a esta etapa formalizada de formación, en la que concurren a una formación especializada en general. Después de una etapa previa de escolarización, han elaborado un conjunto de nociones que pueden ser facilitadores u obstaculizadores para la adquisición de conocimientos especializados para su futuro ejercicio profesional.

Metodología

El estudio fue de carácter descriptivo e interpretativo. Es descriptivo porque busca identificar y caracterizar los elementos semánticos de las conceptualizaciones de la evaluación, como parte del objeto representado por los estudiantes en formación inicial docente de una universidad chilena. Es interpretativo porque dichas elaboraciones se inferen mediante un proceso heurístico que permite su visualización. Para ello, se tomó la decisión metodológica de identificar los términos que conforman el lenguaje natural de los informantes (palabras evocadas espontáneamente)

e interpretar los resultados desde los saberes especializados en evaluación educativa, considerando las tipologías de evaluación de aprendizaje más frecuentes en la escolarización.

Objetivos

El objetivo general de la investigación fue develar las conceptualizaciones que los futuros docentes han construido sobre la noción de evaluación en una universidad regional y estatal de Chile. En ese contexto, los objetivos específicos fueron los siguientes: Analizar los significados de las palabras evocadas para su interpretación desde el conocimiento especializado en evaluación. Inferir los elementos semánticos que caracterizan la conceptualización de la evaluación, cuyo análisis forma parte del conocimiento especializado de la profesión docente.

Tipo de estudio

La investigación corresponde a un estudio no experimental de tipo transversal, ya que se recolectó información en un solo momento, al término del año académico 2021. Dado el contexto de docencia en modalidad virtual, se trata de un estudio de casos con muestreo no probabilístico, por conveniencia (Stake, 1998; Neiman y Quaranta, 2006).

Participantes

Luego de gestionar los permisos con las autoridades y el Comité de Ética institucional, se convocó a participar a los estudiantes de las carreras de formación inicial docente matriculados de manera regular durante el segundo semestre de 2021. De acuerdo con el tipo de muestreo, participaron 105 estudiantes. De ellos, el 73,3% (n=77) son de género femenino y el 26,7% (n = 28) de género masculino, lo que coincide con la tendencia al predominio de mujeres en este tipo de carreras (Unesco, 2022; Sandoval et al., 2021).

Instrumento

Para la recolección de información se aplicó un cuestionario diseñado *ad hoc* en el marco de una investigación mayor. Dicho instrumento se enmarca en la técnica de asociación verbal, la cual, de acuerdo con el enfoque estructural, permite acceder a la conceptualización de una representación social a partir de términos o frases inductores. Su elaboración consideró una fase de formulación inicial, la aplicación piloto sobre cinco informantes y el ensamblaje del cuestionario en su versión definitiva (11 ítems, precedidos de un ejemplo). De acuerdo con los propósitos, se validó una pregunta inicial de contextualización, “¿Qué es lo que más recuerdas del colegio?”, que resultó funcional para situar al encuestado en el campo de la escolarización. Asimismo, se realizaron ajustes en la extensión de las oraciones en las últimas preguntas para facilitar la aplicación. Además, se elaboró un protocolo de aplicación que contempló instrucciones para la toma de consentimiento informado y la administración del cuestionario a través de una plataforma educativa.

A continuación, se describe el paso a paso de la tarea de asociación verbal. Después de cada ítem, el estudiante debe listar las primeras cinco palabras o frases que vengan espontáneamente a la mente. Luego, se solicita que las jerarquice asignando el número uno a la más importante y así sucesivamente hasta la palabra número cinco (la menos importante). En este artículo, se presentan resultados parciales de los datos recolectados, correspondientes a las tres preguntas-estímulo afines a la conceptualización de la evaluación del aprendizaje. Pregunta 1: A partir de tu experiencia escolar, ¿cómo eran las evaluaciones que vivenciaste en tu escolarización? Pregunta 2: ¿con qué palabras o frases definirías *evaluación*? Y Pregunta 3: ¿con qué palabras o frases caracterizarías las evaluaciones?

El contacto con el estudiantado se realizó vía correo electrónico institucional. Todos los participantes tuvieron la oportunidad de consultar sobre los propósitos del estudio al dar su consentimiento. Finalmente, se definió una modalidad única para el resguardo de la información y el acceso a los registros: una carpeta virtual como repositorio de la documentación del proyecto.

Procesamiento de la información y análisis de datos

Se procedió a procesar la información de los sujetos que participaron en la aplicación del cuestionario, en el marco de las técnicas de asociación verbal, de acuerdo con el enfoque estructural para indagar en las representaciones propuesto por **Abric (2001)**. En este contexto, se realizó un procesamiento de los términos evocados y jerarquizados para llevar a cabo un análisis lexicológico acorde con los principios del enfoque estructural (**Guirado et al., 2013**). Específicamente, se registraron las respuestas en una planilla de cálculo y se realizó una normalización o lematización de los términos asociados, cuya operación “consiste en reducir los elementos del corpus léxico a su forma canónica” (**Moliner y Mónaco, 2017, p. 101**). Así, en la primera columna, se efectuó una simplificación de términos, por ejemplo, conservando verbos preferentemente en infinitivo. Tras la lectura total de las producciones asociativas, en una segunda columna se procedió a reducir los vocablos a etiquetas (conceptos o ideas aglutinantes) en función del campo semántico. De este modo, palabras como *alumno* y *estudiante* quedaron agrupadas en la etiqueta *estudiantado*. Luego, dado el propósito de destacar regularidades en el corpus de palabras, se procedió a la creación de un libro de códigos para su categorización (tercera columna). Tal como se desprende de **Moliner y Mónaco (2017)**, “en general, estas categorías son el resultado de un trabajo de interpretación que consiste en identificar los campos semánticos o nocionales en las producciones de los participantes” (p. 102), producto de una integración entre teoría y datos empíricos.

Con este insumo se realizaron análisis descriptivos numéricos de las asociaciones según la distribución de casos por categoría y por pregunta-estímulo. A partir de este nuevo listado se observó la entropía o grado de organización de los términos según su frecuencia de aparición (**Flament y Rouquette, 2003**). El criterio interpretativo para dar cuenta del consenso grupal fue el siguiente: si todos estos tienen la misma frecuencia, se trataría de un sistema desorganizado; caso contrario, cuando los tipos son cuantitativamente distintos. Así, un corpus organizado pone en evidencia que algunos términos tienen más relevancia que otros dentro del total, pudiendo distinguirse elementos semánticos en torno a un mismo objeto. Con este antecedente, se efectuó un análisis de las frecuencias de aparición e importancia de los tipos (palabras), a fin de inferir la conceptualización del objeto de representación. La síntesis final se ilustra en la siguiente tabla de doble entrada.

Figura 1. Ilustración del procedimiento para determinar el resultado a partir de la frecuencia e importancia de las asociaciones verbales

		Importancia	
		Fuerte	Débil
Frecuencia	Fuerte	Zona de centralidad	Primera periferia
	Débil	Zona de elementos contrastados	Segunda periferia

Resultados

Los resultados se presentarán de acuerdo con los propósitos del estudio, es decir, se ordenarán en función de los objetivos específicos. Además, los datos se resumirán en tablas y representaciones gráficas que abordan las tres preguntas asociadas a la dimensión de información explicitadas en el apartado de instrumentos de la metodología.

Significados de las palabras evocadas

Un primer resultado muestra la identificación de la cantidad de palabras evocadas por los participantes (de manera natural) y su clasificación en función de categorías superiores (*ex post facto*). Este proceso se llevó a cabo de manera iterativa, *a posteriori*, con la participación de los investigadores en tres rondas de clasificación. La primera se basó en una revisión global del corpus de vocablos. Se establecieron consensos para asignar las categorías y se enunciaron etiquetas preliminares, utilizando nociones propias de la disciplina de la evaluación. En una segunda

fase, cada investigador asumió por separado la tarea de codificar el 70% de los datos, y en reuniones quincenales se revisaron estas asignaciones (modalidad de auditoría entre jueces) hasta estabilizar la aplicación de las etiquetas entre todos los evaluadores. Finalmente, se revisó el 100% de los casos para acceder a los significados desde el conocimiento especializado. A continuación, se presenta el libro de códigos en orden alfabético de las etiquetas, con una descripción y un resumen numérico de las palabras diferentes por categoría.

Tabla 1. Libro de códigos

Etiqueta	Acrónimo	Descripción	Ejemplos	n
Caracterización de la evaluación	Ca	Atributos que permiten describir y pormenorizar aspectos o dar una idea global de la evaluación.	Cortas; didácticas	35
Condición contexto	Ctx	Condiciones externas al sujeto que inciden en la experiencia de evaluación.	Ayuda profesor; aire libre	17
Consecuencia	Co	Efectos que produce la situación de evaluación.	Nivelación-refuerzo	9
Estado emocional desfavorable	EEdes	Estados de ánimo y sentimientos asociados a la evaluación que repercuten negativamente en el sujeto.	Miedo; ansiedad; nerviosismo	20
Estado emocional favorable	EEfav	Estados de ánimo y sentimientos asociados a la evaluación que repercuten favorablemente en el sujeto.	Entusiasmo; tranquilidad; satisfacción	7 ^(*)
Estado Proacción	Epro	Sentido atribuido a la evaluación, reflejado en actitudes como responsabilidad, esfuerzo y dedicación.	Esfuerzo; meta; superación	8
Juicio	Ju	Juicios u opiniones relativas a objetos diversos susceptibles de evaluación.	Innecesario; monótono	33
Lo evaluado	LoE	Objeto que se evalúa, como algo puntual, una disciplina, una habilidad, entre otros.	Memoria; aprendizaje	32
Propósito de la evaluación	Pro	Fines asignados al proceso evaluativo e incluye propósitos de la evaluación a nivel personal, institucional o educativo.	Medir; calificación	10
Tipología de la evaluación	Ti	Clasificaciones teóricas de la evaluación que pueden documentarse académicamente (función, agente, etapa, entre otras).	Prueba; oral; informe; on line; teórico	52

^(*) = Solamente casos únicos.

Fuente: elaboración propia (equipo de investigación REFID).

Clasificación de las palabras evocadas en el libro de códigos

En la **Tabla 2** se presenta la diversidad de palabras en torno a cada pregunta-estímulo, clasificadas por categoría de análisis y considerando un mínimo de dos casos. En la primera fila se enumeran las preguntas inductoras, siguiendo el orden de presentación en el instrumento.

Tabla 2. Distribución de datos de asociación verbal según categoría

Etiqueta libro de Códigos	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3	
	Palabras	Frec.	Palabras	Frec.	Palabras	Frec.
Caracterización de la evaluación (Ca)	Largas	15	Estandarizadas	3	Largas	7
	Cortas	5	Extensas	3	Extensas	5
	Extensas	4	Largas	2	Estandarizadas	3
	Complejas	2	Obligatorias	2	Cortas	2
	Completas	2			Didácticas	2
	Comunes	2			Estructuradas	2
	Didácticas	2				
	Difíciles	2				
	Divertidas	2				
	Estructuradas	2				
Condición contexto (Ctx)	Ayuda del profesor	2	--		Obligatorio	3
	Silencioso	2	--		Se anticipa	2
	Ambiente tenso	2	--			
Consecuencia (Co)	--		Nivelación	3	Nivelación	2
	--		Competitividad	2		
	--		Discriminación	2		
	--		Segregación	2		
Estado emocional desfavorable (EEdes)	Aburrimiento	14	Ansiedad	6	Estrés	14
	Estrés	5	Estrés	6	Aburrimiento	6
	Ansiedad	3	Preocupación	4	Miedo	6
	Nerviosismo	2	Aburrimiento	2	Ansiedad	5
			Nerviosismo	2	Nerviosismo	5
			Tedio	2	Frustración	2
Estado proacción (Epro)	Desafío	2	Desafío	5	Desafío	6
			Superación	3	Esfuerzo	2
			Meta	3		
Juicio (Ju)	Fácil	15	Difícil	4	Difícil	8
	Difícil	8	Repetitivo	4	Fácil	5
	Monótona	8	Fácil	3	Importante	4
	Repetitivo	5	Monótona	3	Monótona	3
	Compleja	5	Necesario	3	Repetitivo	3
	Común	3	Obligatorio	3	Exigente	3
	Tradicional	3	Tradicional	3	Necesario	3
	Variado	3	Compleja	2	Buena	2
	Poco innovadoras	3	Estructurada	2	Tradicional	2
	Buena	2			Malo	2
	Exigente	2			Innecesario	2
	Tedioso	2			Discriminatorio	2
	Rutinaria	2				

Etiqueta libro de Códigos	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3	
	Palabras	Frec.	Palabras	Frec.	Palabras	Frec.
Lo evaluado (LoE)	Memorización	4	Conocimiento	16	Memorización	5
			Aprendizaje	14	Aprendizaje	3
			Memorización	8	Demostración	2
			Capacidades	3	Teoría	2
Propósito de la evaluación (Pro)	--		Contenido	3		
			Habilidades	2		
			Inteligencia	2		
			Medición	22	Medición	6
Tipología de la evaluación (Ti)	Escritas	21	Calificación	8	Calificación	3
			Demostrar saber	3		
			Competencia	2		
			Prueba	14	Práctico	5
	Oral	16	Diagnóstica	2	Prueba	4
	Prueba	15	Escritas	2	Guía	3
	Disertación	11	Proceso	2	Desarrollo	3
	Alternativas	9	Teórico	2	Alternativas	2
	Desarrollo	8			Ensayo	2
	Grupal	7			Teórico	2
	Práctico	7				
	Selección múltiple	6				
	Sumativa	6				
	Debate	4				
	Diagnóstica	4				
	Formativa	4				
	Teórico	4				
	Ensayo	3				
	Exposición	3				
	Informe	3				
	Presentación	3				
	Verdadero-falso	3				
	Guía	2				

De la **Tabla 2** se desprende que los participantes mencionan características de la evaluación utilizando palabras de distinta naturaleza; atributos relacionados con la extensión, la complejidad, la completitud y la percepción de la evaluación. Entre estas palabras, cuatro resultaron transversales a las preguntas: *didácticas, extensas, largas y simples*. La categoría que presentó más términos compartidos fue *juicio*, con menciones tanto positivas como negativas: *buena, compleja, difícil, exigente, fácil, monótona, necesaria, repetitivo y tradicional*. En contraste, la menor cantidad de coincidencias se observa en relación con el propósito (*medición y calificación*), lo evaluado (*memorización*) y las consecuencias de la evaluación (*nivelación*), con un solo término repetido en cada caso. Respecto de las emociones, la categoría de *estado emocional negativo* es la que aglutina mayor cantidad de palabras en común: *aburrimiento, ansiedad, estrés y nerviosismo*. En estado proacción, son comunes *desafío y superación*.

Finalmente, en los tipos de evaluación se repiten *alternativas, desarrollo, diagnóstica, ensayo, escritas, guía, prácticas, pruebas y teórico*, que aluden a instrumentos, tipo de ítems y formatos.

A partir de lo anterior, se puede determinar el conjunto de evocaciones comunes entre las preguntas. En total, se trata de 23 palabras, pertenecientes a 7 de las 10 categorías (*post facto*). Esta síntesis recoge las frecuencias de aparición (Frec.) y los rangos de importancia promedio (Imp. Prom.) por caso, cuyo cálculo se realizó siguiendo el procedimiento sugerido por **Moliner y Mónaco (2017, pp. 110-114)**. En la **Tabla 3** se presenta la distribución de respuestas ordenadas alfabéticamente. Al final de ella se informa el promedio por columna, a partir del cual se distribuyeron los datos.

Tabla 3. Distribución de producciones asociativas por pregunta inductora (en orden alfabético)

Tipo (Acrónimo)	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3	
	Frec.	Imp. Prom.	Frec.	Imp.Prom.	Frec.	Imp.Prom.
Aburrimiento (EEdes)	14	2,93	2	2,50	6	2,33
Ansiedad (EEdes)	3	3,00	6	2,50	5	2,80
Buena (Ju)	2	4,00	1	2,00	2	2,00
Calificación (Pro)	1	5,00	8	2,38	3	3,67
Compleja (Ju)	5	2,80	2	2,00	1	2,00
Desafío (Epro)	2	3,50	5	2,40	6	2,33
Desarrollo (Ti)	8	2,38	1	2,00	3	2,67
Didácticas (Ca)	2	1,50	1	2,00	2	2,00
Difícil (Ju)	8	2,63	4	3,25	8	2,88
Estrés (EEdes)	5	2,40	6	3,17	14	2,57
Extensas (Ca)	4	2,25	3	2,00	5	2,20
Fácil (Ju)	15	2,80	3	3,33	5	3,20
Largas (Ca)	15	2,87	2	4,50	7	2,57
Memorización (LoE)	4	1,75	8	2,50	5	2,20
Monótono (Ju)	8	2,50	3	2,33	3	2,33
Nerviosismo (EEdes)	2	2,00	2	2,50	5	2,00
Práctico (Ti)	7	2,86	1	5,00	5	3,20
Presión (EEdes)	1	2,00	1	2,00	1	4,00
Prueba (Ti)	15	1,93	14	1,50	4	1,50
Repetitivo (Ju)	5	2,20	4	3,00	3	2,00
Simples (Ca)	2	3,50	1	3,00	1	3,00
Superación (Epro)	1	2,00	3	1,33	1	1,00
Teórico (Ti)	4	2,00	2	2,50	2	3,00
Promedio	5,78	2,64	3,61	2,60	4,22	2,50

Los resultados de la **Tabla 3** indican que los conceptos *aburrimiento, estrés, fácil, largas y prueba* son los más frecuentes cuando se consulta sobre las evaluaciones en el sistema escolar. Es llamativo que se asocien emociones negativas y que el conocimiento sobre la evaluación remita a aspectos de forma y logística. Asimismo, destaca el hecho de que existe una distancia importante entre las respuestas más frecuentes y las secundarias. Se observa una notable diferencia entre 15 y 8 menciones que aluden a conceptos como *desarrollo, difícil y monótono*. Tal desequilibrio se interpreta como una baja entropía en un conjunto estructurado, con términos que cuantitativamente son más elevados que otros. Es decir, ante las tres preguntas inductoras, las respuestas reflejan asociaciones jerarquizadas.

A continuación, se presentan las palabras que conforman la conceptualización de la evaluación, dado que tienen altas frecuencias de aparición. Se trata del conjunto de términos con al menos cinco casos y un nivel de importancia superior a tres puntos en promedio entre los participantes. En la **Tabla 4** se muestra una tabla de doble entrada que representa la frecuencia de los conceptos evocados por los participantes y la importancia que les asignaron.

Tabla 4. Elementos constitutivos del contenido central de la conceptualización

		Importancia		
		Fuerte	Débil	
Frecuencia	Fuerte	Preg. 1	Prueba (15/1,93) Desarrollo (8/2,38) Monótono (8/2,50) Difícil (8/2,63)	Largas (15/2,87) Fácil (15/2,80) Aburrimiento (14/2,93) Práctico (7/2,86)
		Preg. 2	Prueba (14/1,50) Memorización (8/2,50) Calificación (8/2,38) Ansiedad (6/2,50) Desafío (5/2,40)	Estrés (6/3,17) Difícil (4/3,25) Repetitivo (4/3,00)
		Preg. 3	Aburrimiento (6/2,33) Desafío (6/2,33) Memorización (5/2,20) Extensas (5/2,20) Nerviosismo (5/2,00)	Estrés (14/2,57) Difícil (8/2,88) Largas (7/2,57) Ansiedad (5/2,80) Fácil (5/3,20) Práctico (5/3,20)

Los datos de la tabla 4 muestran que hay un cierto balance entre los conceptos evocados en las tres preguntas. Los participantes asocian la evaluación con *pruebas de desarrollo*, cuya demanda cognitiva es la *memorización*, y la relacionan con sentimientos negativos como el *aburrimiento* y la *ansiedad*. Las palabras que se distribuyen en la periferia se mantienen en un mismo campo semántico, predominantemente circunscrito a sentimientos y emociones negativas (*aburrimiento, estrés, ansiedad*).

A continuación, la distribución de datos en la parte inferior de la figura permite evidenciar la segunda periferia y los elementos contrastados, cuya particularidad radica en tener frecuencias bajas. Se trata del conjunto de términos con un máximo de cinco casos y un nivel de importancia inferior a tres puntos en promedio.

Tabla 5. Nociones controversiales y segunda periferia

Frecuencia	Débil	Preg. 1	Importancia	
			Fuerte	Débil
		Preg. 1	Estrés (5/2,40) Repetitivo (5/2,20) Extensas (4/2,25) Teórico (4/2,0) Memorización (4/1,75) Nerviosismo (2/2,0) Didáctica (2/1,50) Presión (1/2,0) Calificación (1/2,0)	Complejo (5/2,80) Ansiedad (3/3,0) Simples (2/3,50) Desafío (2/3,50) Buena (2/4,0) Calificación (2/5,0)
		Preg. 2	Prueba (4/1,50) Monótono (3/2,33) Repetitivo (3/2,00) Didáctica (2/2,00) Buena (2/2,00) Superación (1/1,00) Complejo (1/2,00)	Calificación (3/3,67) Desarrollo (3/2,67) Teórico (2/3,00) Simples (1/3,00) Presión (1/4,00)
		Preg. 3	Superación (3/1,33) Extensas (3/2,00) Monótono (3/2,33) Nerviosismo (2/2,50) Aburrimiento (2/2,50) Teórico (2/2,50) Complejo (2/2,00) Didáctica (1/2,00) Presión (1/2,00) Buena (1/2,00) Desarrollo (1/2,00)	Fácil (3/3,33) Largas (3/4,50) Simples (1/3,00) Práctico (1/5,00)

Tal como se desprende de la **Tabla 5**, los datos de menor frecuencia mantienen, en términos generales, las connotaciones semánticas de la zona central (alusiones a instrumentos y emociones negativas). Sin embargo, se complementan con nuevas ideas que ofrecen una visión más compleja de la evaluación, incluyendo alusiones positivas.

Discusión y conclusiones

Según la teoría de las representaciones sociales, estas sirven para comunicarse dentro del grupo, con un cierto grado de predicción de conductas asociadas al objeto representado. En este sentido, no solo nos permiten nombrar y comprender la realidad percibida desde un tipo de conocimiento de sentido común (Jodelet, 1986), sino que, además, el lenguaje con el que se expresa lo representado dota de cierta identidad al grupo que lo comparte (Abric, 2001). Al mismo tiempo, facilita la comunicación entre los miembros del grupo social e influye o condiciona un tipo de comportamiento esperado.

De manera coherente, estudiar las representaciones sociales sobre la evaluación que tienen los futuros docentes nos permite conocer cómo conceptualizan el fenómeno de la evaluación del aprendizaje. No obstante, conlleva una complejidad metodológica y de extensión que excede las posibilidades de exponer todos los resultados en una publicación de este tipo. Por ello, el presente artículo revela una primera aproximación a la conceptualización de sentido común que los sujetos construyen en torno a la noción de evaluación del aprendizaje desde su condición de

estudiante en formación inicial docente. Reconocemos que el ejercicio profesional docente está condicionado por variables propias de los individuos, de la estructura de los sistemas escolares y de las políticas públicas asociadas, entre otras. Sin embargo, este tipo de hallazgos durante la formación docente nos permite anticipar posibles conductas profesionales futuras, que podrían ser coherentes o consistentes con esta construcción verbal, la cual contribuye a establecer elementos de la representación social de la evaluación.

En este escenario, se esperaría que la *episteme* de sentido común representada sobre la evaluación sea cercana a la *episteme* del conocimiento especializado. De no ser así, se esperaría que el proceso de formación inicial docente permita resignificarla para reconceptualizar la comprensión de dicha noción y acercarla más a la del conocimiento especializado. Con ello, se tendería a prácticas más afines con el ejercicio profesional esperado, que, tal como sostienen **Marcelo y Vaillant (2009)** e **Imbernón (2011)**, integran una cultura. Por esta razón, el presente estudio buscó antecedentes empíricos de este paso de estudiante evaluado a profesor evaluador, desde sujeto estudiante a sujeto profesional del sistema educativo.

Los resultados del estudio revelaron una marcada conceptualización de la evaluación del aprendizaje coherente con lo que la literatura especializada entiende como un enfoque basado en lo técnico e instrumental (**Moreno-Olivos, 2014**). En efecto, los conceptos mayormente empleados por los participantes ante las preguntas sobre cómo eran y cómo definen las evaluaciones dan cuenta de herramientas o instrumentos de recolección de información. Destaca el término *pruebas*, seguido de las nociones de *desarrollo* y *memorización*, conceptos que confirmarían los hallazgos previos de **Navarro (2008)**, **Maldonado y Sandoval (2020)**.

En este mismo sentido, en la construcción conceptual esgrimida, los sujetos omiten palabras que aluden a la idea de juicio y toma de decisión propia de una conceptualización profesional especializada. Más aún, identifican estos instrumentos como el foco de la evaluación, sin hacer mención a la toma de decisiones pedagógicas, como señala el saber especializado (**Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Sandoval et al., 2022**).

Al caracterizar las experiencias escolares sobre evaluación, prevalecen conceptos asociados a sentimientos negativos y a percepciones de los juicios basados en la forma o el tipo de evaluaciones. Inclusive, se vincula con una carga experiencial que se puede interpretar como poco gratificante, con escasas menciones a rasgos positivos y complejos. En otras palabras, no solo se asocia la evaluación con los instrumentos, dando cuenta de una construcción conceptual sesgada de la evaluación, sino que también podemos inferir ciertas apreciaciones muy lejanas a la conceptualización especializada.

Cabe precisar que una de las principales limitaciones del artículo es que solamente se reportan datos de naturaleza verbal y, por lo tanto, se apunta a la construcción cognitiva de la noción de evaluación, sin agotar la totalidad de la representación en su conjunto ni dar cuenta de la complejidad social en la cual se ha construido. En otras palabras, quedan por abordar dimensiones como el campo, las actitudes, la historicidad y la condición social que dan origen a la representación social de la evaluación del aprendizaje en su totalidad. Sin embargo, esto se convierte en un punto de partida necesario para indagar sobre la construcción de sentido común de la representación social de la evaluación en futuros profesores, y, a partir de esto, anticipar las posibles tensiones con la formación especializada del futuro profesorado.

En definitiva, esta investigación no solo aportó evidencia empírica sobre la conceptualización de la evaluación del aprendizaje desde la voz de futuros profesores, sino que también ofreció una herramienta analítica derivada del análisis inductivo de las asociaciones verbales, naturalmente evocadas. El valor de esta evidencia favorece el paso de una *episteme* construida como sujeto evaluado a otra *episteme* propia de un saber profesional especializado como docente evaluador.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en la ejecución del Proyecto de Investigación en Docencia/Regular titulado “De estudiante a profesor: representaciones sobre la Evaluación en Carreras Pedagógicas UBB” (Código 2150210 lenDA/R), patrocinado por la Dirección de Investigación y Creación Artística de la Universidad del Bío-Bío, Chile.



Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y cultura contemporánea* n.º 16. Ediciones Coyoacán.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional IEA-TEDS-M*. Ministerio de Educación.
- Bustos, R., Sandoval, P. y Maldonado, A. (2021). Representaciones sobre política educativa de ingresantes a pedagogía chilenos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 20(42), 53-71. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042bustos3>
- Cronbach, L. (1963). Course Improvement through Evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-86.
- Donaire, C., Castillo, J. y Manso, J. (2022). La profesión docente en los discursos de la Unesco, la OCDE y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 17-37. <https://doi.org/10.35362/rie9015350>
- Escobar, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141.
- Esquivel, J. (2009). *Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada*. En E. Martín y F. Martínez (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-143). OEI.
- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-175). Gedisa.
- Flament, C. y Rouquette, M. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Guirado, A., Mazzitelli, C. y Olivera, A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de Física y de Química. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 87-105.
- Guzmán, A. (2011). Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en educación especial. *Revista Ruedes*, 1(2), 60-110.
- Imberón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16, 115-134.
- Jiménez-Fontana, R. (2016). *La evaluación en la educación para la sostenibilidad desde el paradigma de la complejidad* [Tesis de doctorado, Universidad de Cádiz]. Repositorio Institucional UCA. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/18381>
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (coord.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Knapp, E., Suárez, M. y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 23-34.
- Lozano, I. (2016). Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente. *Ciencias de la Educación*, 26(47), 61-78.
- Maldonado, A. y Sandoval, P. (2020). Representaciones sobre la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.552>
- Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID*. Asistencia Técnica UPLA. CD 1556.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirado, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 265-290.
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166.
- Moliner, P. y Mónaco, G. lo. (2017). *Métodos de asociación verbal para las ciencias humanas y sociales* (1.ª ed.). Gedisa; Universidad Autónoma México.

- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólica. En H. Monarca y B. Thoilliez (coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Síntesis.
- Moreno-Olivos, T. (2014). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Navarro, O. (2008). Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 141-153.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En V. de Gialdino (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-137). Gedisa.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. Autor.
- Peña, C., Meza, J. y Escalante, A. (2019). La docencia como objeto de representación: un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 14(27), 220-256. <https://doi.org/10.28965/2019-27-07>
- Pérez-Granados, L. (2018). Reseña: *Ser docente en una sociedad compleja*. La difícil tarea de enseñar. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1389-1391. <https://doi.org/10.5209/RCED.59896>
- Rubilar, P., Nova, A., González, R., Maldonado, A. y Benítez, C. (2021). Vocación y profesión docente: una diada representada explícitamente en estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía en universidades del estado. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 27, 218-254. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8107270>
- Rubira-García, R. y Puebla-Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*, 25(76), 147-167. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>
- Sánchez-Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148.
- Sandoval, P., Bustos, R., Pinto, A., Pavié, A., Valdés, G., Maldonado, A. y Rodríguez, F. (2021). *Representaciones sobre la Profesión Docente que poseen estudiantes que ingresan a la Formación Inicial Docente en Universidades del Estado FONIDE N° 181800090*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación de Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/01/Informe-final_FON181800090_Sandoval_UBB-EDITADO.pdf
- Sandoval, P. y Pavié, A. (2020). Currículum y sistema escolar chileno: implicancias para la formación del profesorado. *Revista Interedu*, 2(3), 103-120. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000371>
- Sandoval, P., Maldonado, A. y Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Scriven, M. (1973). *Goal-Free Evaluation*. En R. House (ed.), *School Evaluation: The Politics and Process* (pp. 319-328). Oxford University Press.
- Stake, E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós; MEC.
- Varela, M. y Pellicer, C. (2019). Acompañar la docencia en la escuela: retos y respuestas. En J. Manso y J. Moya (coords.), *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 121-135). Anele.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/265>
- Zamora, L. (2013). *Las representaciones sociales de docentes y directivos de la comuna de Talca, sobre la implementación de la Jornada Escolar Completa* [Tesis de maestría, Universidad de Chile].
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.



Validación de rúbrica para evaluar prácticas docentes para la formación en valores

Gerardo Bolaños-Arias¹ 
 Sergio Raúl Herrera-Meza² 

Resumen

Faltan instrumentos de investigación que evalúen las acciones personales y pedagógicas de los docentes en la promoción de valores en estudiantes de Nivel de Educación Media Superior. Se realizó un estudio instrumental enfocado en diseñar y validar la confiabilidad de una rúbrica socioformativa con base en los siguientes pasos: 1) Diseño de una rúbrica socioformativa; 2) revisión y mejora del instrumento por 3 expertos; 3) validación de contenido por 16 jueces; 4) aplicación a grupo piloto de 25 docentes para evaluar confiabilidad. Los valores de la V de Aiken de todos los ítems fueron mayores a 0,80. El análisis de confiabilidad presentó un valor Alfa de Cronbach de 0,82.

Palabras clave: actuaciones docentes; formación en valores; rúbrica; socioformación

Validation of a Rubric to Evaluate High School Teachers' Practices for Teaching Values

Abstract

Research instruments are needed to evaluate teacher's personal and pedagogical actions to promote values in high school students. An instrumental study was carried out focused on designing and validating the reliability of a socio-formative rubric following these steps: 1) design of socioformative rubric; 2) revision and improvement by three experts; 3) content's validation by 16 judges; 4) application to a 25 teachers pilot group to *evaluate* reliability and satisfaction towards the instrument. According to the Aiken's V coefficient, all the items obtained a score of $V > 0.80$. The internal consistency reliability was tested by means of Cronbach's alfa which obtaining a value of 0,82; suggesting that the instrument is reliable.

Keywords: teacher performance; values education; rubric; socioformation

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Bolaños-Arias, G. y Herrera-Meza, S. R. (2025). Validación de rúbrica para evaluar prácticas docentes para la formación en valores, *Folios*, (61), 155-166. <https://doi.org/10.17227/folios.61-19247>

Artículo recibido

15 • 05 • 2023

Artículo aprobado

03 • 08 • 2024

Artículo publicado

01 • 01 • 2025

¹ Doctorado en Socioformación, CIFE. Director del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS 41). cbtis041.dir@dgeti.sems.gob.mx

² Doctorado en Socioformación. CIFE. Coeducar México. r.herrera@coeducarmexico.org

Validação de uma rubrica para avaliar práticas de professores do Ensino Médio na formação em valores

Resumo

Faltam instrumentos de investigação que avaliem as ações pessoais e pedagógicas dos professores na promoção de valores nos alunos do Ensino Secundário. Foi realizado um estudo instrumental focado em desenhar e validar a confiabilidade de uma rubrica socioformativa baseado nas seguintes etapas: 1) Desenho de uma rubrica socioformativa; 2) revisão e aprimoramento do instrumento por 3 especialistas; 3) validação de conteúdo por 16 juízes; 4) aplicação a um grupo piloto de 25 professores para avaliar a confiabilidade. Os valores do V de Aiken de todos os itens foram maiores que 0,80. A análise de confiabilidade apresentou um valor de Alfa de Cronbach de 0,82.

Palavras-chave: ações docentes; formação em valores; rubrica; socioformação

Introducción

Vivimos en una era donde la tecnología permea todos los aspectos de la vida humana, propiciando una confrontación entre el hombre y la naturaleza, el hombre y la sociedad, así como el hombre y su identidad. Para prevenir y resolver esta confrontación, es necesario mejorar y fortalecer el papel de la educación en valores (Dong y Yi, 2014). Debido a la ausencia de planes formativos sobre valores en los sistemas educativos, “las nuevas generaciones adoptan posturas que no necesariamente van conforme a los valores de cada sociedad” (Rodríguez-Burgos et al., 2017, p. 136). Es evidente que, cuanto menos se practiquen los valores en sociedad, mayores serán las problemáticas sociales.

Frente a las nuevas problemáticas globales, como el caso del COVID-19 que casi paralizó al planeta, se requieren nuevas estrategias educativas que humanicen y preparen a los estudiantes, quienes serán los actores principales de la próxima nueva sociedad. Se percibe como urgente un tipo de formación en valores que involucre a los alumnos en el autodescubrimiento de sus propias potencialidades, donde el principal propósito formativo sea el desarrollo de actitudes y valores necesarios para el bienestar, el cuidado del planeta, el crecimiento personal y la satisfacción de hacer el bien, ya que esto es parte fundamental del ser humano (Bolaños, 2020).

La educación en valores comienza con la pregunta: ¿Cómo vivir? Este es el punto de partida para promover y reflexionar sobre la vivencia de los valores. Las acciones pedagógicas de los docentes que fomenten la reflexión ética permitirán a los alumnos distinguir entre comportamientos saludables y aquellos que deben modificarse (Puig y García, 2015).

El problema radica en la falta de conocimiento sobre lo que los docentes realmente hacen y cómo esto influye en la promoción de la vivencia de valores en los estudiantes. Para obtener dicho conocimiento, se necesita un instrumento que permita evaluar lo que los docentes realizan en su interacción cotidiana con los estudiantes y en sus prácticas específicamente educativas. Esto es especialmente importante en el nivel de Educación Media Superior. Debido al perfil tecnológico que prevalece en la mayoría de los subsistemas de formación profesional, los docentes no han recibido una educación sistemática en formación en valores ni en el campo axiológico; el aspecto actitudinal ha quedado relegado a la improvisación, el entendimiento natural y la buena voluntad de los docentes. Sin embargo, la promoción de los valores no es algo que pueda lograrse de manera espontánea y automática; además del trato amable y humano, o de los ejemplos de honestidad y responsabilidad que puedan ofrecer los docentes, se requieren procesos educativos intencionados y sistemáticos.

Reyes et al. (2017) señalan que existe el criterio generalizado de que un indicador sustancial para lograr una educación de calidad es la formación en valores. No obstante, el enfoque axiológico plantea un desafío para los docentes, ya que exige responsabilidad, preparación teórica y metodológica. De acuerdo con Salto (2015), “uno de los problemas que enfrentan los docentes en todos los niveles educativos, en relación con la educación en

valores, es el ‘cómo hacerlo’” (p. 425). De ahí surge la importancia de contar con un instrumento de investigación que evalúe lo que los docentes hacen en cuanto a la formación en valores.

En relación con este problema, se han diseñado y validado diferentes instrumentos de investigación, aunque principalmente enfocados en el perfil de valores de los alumnos. **Abella et al. (2017)** realizaron un análisis exploratorio con 499 adolescentes utilizando el cuestionario Perfil de Valores Personales de Schwartz. Este cuestionario incluye diez tipos de valores motivacionales: logro, benevolencia, poder, universalismo, individualidad, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación. Estos están asociados a los propósitos hacia los que se orientan y se agrupan en cuatro dimensiones: trascendencia, promoción social, conservación y apertura al cambio. En el cuestionario, los valores se evalúan con cinco ítems cada uno. El orden de valores obtenido indicó una mayor inclinación hacia el hedonismo. Los índices de confiabilidad de Alfa de Cronbach obtenidos superaron en todos los casos un valor de 0,60 (**Abella et al., 2017**).

Véliz et al. (2017) aplicaron el cuestionario Perfil de Valores Personales de Schwartz con el objetivo de determinar el perfil de valores expresados por estudiantes del área de salud. Los diez valores motivacionales se tomaron como dimensiones, y el número de ítems varió: algunas dimensiones tenían tres ítems y otras hasta diez. Se trató de un estudio cuantitativo, de corte transversal y descriptivo, con una muestra intencionada de 242 estudiantes. La confiabilidad de las dimensiones del cuestionario se verificó mediante el estadístico Alfa de Cronbach, obteniéndose valores que oscilaron entre 0,467 y 0,821, siendo las confiabilidades más bajas aquellas correspondientes a las dimensiones con menor número de ítems (**Véliz et al., 2017**).

Antolín et al. (2011) realizaron una investigación con el propósito de construir una escala que midiera los valores de los adolescentes en el marco del desarrollo positivo. La escala desarrollada constaba de 40 ítems de respuesta tipo Likert. Las dimensiones de esta escala eran: valores sociales, valores personales y valores individualistas. El instrumento fue validado mediante juicio de expertos y una prueba piloto con 80 participantes.

En **Larios (2017)**, siguiendo el modelo teórico de Kohlberg, diseñó un cuestionario compuesto por 42 ítems con respuestas tipo Likert para determinar la percepción de alumnos y docentes sobre la formación en valores. El objetivo era analizar la factibilidad de implementar el Modelo de Formación en Valores en 89 instituciones de educación básica en el estado de Puebla, México. El constructo tenía dos dimensiones: a) autoconocimiento y b) necesidades y valores. El instrumento fue validado mediante una prueba piloto aplicada a 18 niños de educación básica, 21 docentes y 19 padres de familia. La consistencia interna se calculó mediante el Alfa de Cronbach, con un valor de 0,975 en los constructos de los docentes. Una limitante de este estudio es que el autor no incluyó los datos de los niños, jóvenes y padres de familia debido a la extensión de la investigación.

Ruiz et al. (2015) analizaron la influencia de un programa integral de educación en valores para deportes de equipo en alumnos de primaria, utilizando el Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo (CVDE). La contribución de esta investigación radica en el uso de un instrumento específicamente diseñado para medir los sistemas de valores y su jerarquía. El cuestionario evaluaba 32 valores, midiendo la relevancia que los estudiantes otorgaban a cada valor en una escala tipo Likert. La validación y confiabilidad del cuestionario fueron realizadas por 16 expertos en deporte y educación en valores. Se llevaron a cabo dos pruebas piloto con 24 adolescentes en cada una, y la validación del constructo se aplicó a 196 alumnos entre 11 y 12 años. Los valores de Alfa de Cronbach fueron de 0,738 (**Ponce de León et al., 2014**).

Yagüe et al. (2017) diseñaron y validaron un cuestionario para determinar la influencia de la competición en los valores. El cuestionario constaba de 24 ítems agrupados en tres dimensiones: autonomía-responsabilidad, prosocialidad y satisfacción-diversión. En este estudio participaron 334 niños de entre cuatro y siete años, 358 padres y 71 formadores. El cuestionario fue validado por 12 expertos, y la fiabilidad se verificó mediante el Alfa de Cronbach, con valores superiores a 0,7.

A nivel universitario, **Osuna y Luna (2011)** realizaron un estudio de caso en la UABC, donde diseñaron un cuestionario con cuatro preguntas abiertas para recabar las opiniones de 31 docentes sobre la formación en valores. Asimismo, **Boroel y Arámburo (2016)** realizaron un estudio cualitativo en la UABC para obtener una descripción de la percepción de los docentes respecto a la formación en valores y su papel durante el proceso, utilizando las respuestas a un cuestionario con dos preguntas.

Se puede resumir, a partir de los instrumentos de investigación analizados, que la principal contribución ha sido jerarquizar y determinar un perfil de valores, además de conocer las opiniones de docentes y estudiantes sobre los valores. Por lo tanto, resulta relevante diseñar un instrumento de investigación que permita valorar las prácticas que los docentes realizan para acompañar a los estudiantes en la reflexión de sus actos diarios dentro de su contexto, con el objetivo de promover el desarrollo y la vivencia de los valores. Es importante destacar la necesidad de priorizar la formación en valores, situando el enfoque ético, axiológico y humanista en un lugar destacado dentro de la práctica docente. Según **Rionda et al. (2011)**, al dar énfasis a la formación en valores se logra “que el comportamiento de los docentes se concrete en convicciones que se evidencien en sus actos de conducta, a partir de considerar el componente cognoscitivo, el afectivo-valorativo, el ideológico, las vivencias y las experiencias morales en la actividad pedagógica” (p. 19). Este artículo presenta una solución a este problema: un instrumento de investigación para evaluar las prácticas docentes encaminadas a la formación en valores.

La formación en valores es una dimensión fundamental de la educación presente en la socioformación, que es el enfoque teórico a través del cual se desarrolla esta investigación. Para la socioformación, un eje clave es el *proyecto ético de vida*, el cual abarca la vivencia y resolución de los problemas de la vida cotidiana, además de crear espacios específicos de reflexión y abordaje cognitivo sobre qué son los valores, su significado y su impacto en la vida diaria. Esto implica momentos específicos dentro de los procesos formativos, especialmente en el contexto escolar. En la socioformación, el proyecto ético de vida actúa como el eje estructurante de este enfoque, funcionando como marco integrador de actitudes, motivaciones y valores en la formación integral (**Tobón et al., 2015**).

El proyecto ético de vida contribuye al desarrollo de una personalidad moral que favorece una vida autónoma y responsable, privilegiando la vivencia de valores que contribuyen activamente al bienestar personal y social. De acuerdo con **Tobón (2013)**, el proyecto ético de vida es la concreción de la formación humana integral con un compromiso ético, lo que implica una reflexión continua sobre las acciones de estudiantes y docentes. Se fundamenta en una ética que parte de “asumir las consecuencias de los actos y respetar las normas de convivencia, lo que implica reconocer los errores y reparar los daños” (p. 39). El proyecto ético de vida tiene como visión la solidaridad ante situaciones críticas, tanto sociales como ambientales. El enfoque socioformativo trasciende el desarrollo de actitudes y valores, involucrando a los estudiantes en el autodescubrimiento de valores a través de proyectos o la gestión del conocimiento. Se centra en valores necesarios para el bienestar del prójimo, el cuidado del planeta, el crecimiento personal y la satisfacción de hacer el bien como una parte fundamental del ser humano (**Ambrosio, 2018; Tobón, 2017**).

¿Cómo pueden los docentes promover la formación en valores en sus asignaturas? Una propuesta es que la práctica docente orientada a la formación en valores sea aquella que los docentes desarrollan a través de acciones educativas regulares, promoviendo la importancia de vivir los valores, comenzando con su propio comportamiento, relaciones y trato hacia sus estudiantes. También mediante su práctica pedagógica a través de actividades didácticas dirigidas a la formación en valores, especialmente a través de proyectos a corto plazo que aborden problemas sociales y ambientales del entorno de los estudiantes. Estos proyectos deben contribuir a mejorar su calidad de vida y fomentar valores como la responsabilidad, la solidaridad y el respeto, consolidando así un proyecto ético de vida sólido bajo el enfoque socioformativo (**Tobón, 2017**).

En ese sentido, este estudio busca valorar la práctica docente orientada a la formación en valores mediante una rúbrica analítica socioformativa. Cuando hablamos de socioformación, nos referimos a un enfoque educativo, didáctico y evaluativo, con una metodología orientada al desarrollo del talento humano. Este enfoque busca formar personas con la capacidad de trabajar de manera colaborativa en la sociedad del conocimiento, mediante proyectos que mejoren su calidad de vida y que consoliden un proyecto ético de vida en un entorno de inclusión y convivencia pacífica, promoviendo el desarrollo socioeconómico con sostenibilidad ambiental (Tobón, 2017).

Es fundamental desarrollar una rúbrica socioformativa, comenzando con acciones personales de los docentes, ya que en el ámbito de las actitudes y valores, la relación profesor-alumno tiene más relevancia que los contenidos de las asignaturas (Boza y Mastro, 2009; Boroel y Arámburo, 2016). Posteriormente, la rúbrica socioformativa evaluará la promoción de valores por parte de los docentes a través de acciones pedagógicas que aborden las problemáticas del entorno de los estudiantes, influyendo en ellos de manera sistemática y consciente, entendiendo que los valores se desarrollan en estrecha relación con sus necesidades en la vida cotidiana (Boroel et al., 2016; Reyes et al., 2017; Tobón, 2017).

De ahí la relevancia de este estudio, que pretende validar una rúbrica socioformativa que permita valorar la práctica docente orientada a la formación en valores en estudiantes de nivel medio superior. Con esto en mente, los objetivos de este estudio fueron: 1) diseñar una rúbrica pertinente y práctica para evaluar la práctica docente orientada a la formación en valores en estudiantes de nivel medio superior desde el enfoque socioformativo; 2) mejorar la pertinencia y redacción de la rúbrica mediante la evaluación por un grupo de expertos; 3) validar el contenido del instrumento con la participación de un grupo de jueces para determinar su grado de relevancia y coherencia teórica; y 4) aplicar la rúbrica a un grupo piloto de docentes de nivel medio superior para evaluar su funcionamiento y analizar su confiabilidad.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio instrumental enfocado en diseñar y validar la confiabilidad y validez de una rúbrica socioformativa destinada a evaluar la práctica docente orientada a la formación en valores en estudiantes de bachillerato, utilizando el proceso de juicio de expertos (Hernández et al., 2010; Pedrosa et al., 2013). El método de juicio de expertos consiste en seleccionar especialistas con un amplio conocimiento del tema a evaluar, quienes verifican si el instrumento de investigación mide adecuadamente aquello que debe medir (Lagunes, 2017).

Instrumentos

En este estudio se emplearon los siguientes instrumentos:

1. Rúbrica socioformativa para evaluar las prácticas docentes orientadas a la formación en valores (RFVAL-SF). Se trata de una rúbrica analítica con tres dimensiones, representadas en seis ítems, cada uno con cuatro niveles de desempeño que describen prácticas concretas dirigidas a la formación en valores.
2. Escala para la evaluación de la rúbrica por jueces expertos. Esta rúbrica permite evaluar cada ítem bajo los criterios de pertinencia y redacción.
3. Encuesta de datos sociodemográficos para expertos, jueces y docentes que participaron en la prueba piloto.
4. Encuesta de satisfacción con el instrumento, aplicada a los docentes de la prueba piloto.

Participantes

En la revisión preliminar de la rúbrica participaron tres expertos con grado de doctorado y experiencia en investigación educativa. Posteriormente, la rúbrica fue evaluada por 16 jueces, de los cuales el 25 % provenían de Argentina,

Cuba, Colombia y Venezuela, mientras que el 75% eran expertos de México. En la prueba piloto participaron 25 docentes mexicanos de nivel medio superior, pertenecientes a tres subsistemas educativos diferentes.

Procedimiento

Diseño y revisión por expertos

El diseño inicial de la rúbrica socioformativa fue elaborado y sometido a una primera revisión por parte de tres expertos, quienes realizaron sugerencias para mejorar la definición de las dimensiones y la formulación de los ítems (Tabla 1).

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los expertos

	Juez 1	Juez 2	Juez 3
Sexo	Mujer	Mujer	Hombre
Roles	Directiva	Directiva	Docente
Último nivel de estudios	Doctorado	Doctorado	Doctorado
Área de experiencia profesional	Investigación educativa	Evaluación educativa	Formación docente
Número de años de experiencia docente-investigativa	18	6	6
Número de artículos publicados en el área	16	4	4
Número de capítulos de libro publicados en el área	5	2	1
Número de libros publicados en el área	3	0	0
Experiencia en la revisión, diseño o validación de un determinado instrumento de investigación	Sí	Sí	Sí

Estudio de la validez de contenido

Se invitó a un grupo de 16 jueces expertos (Tabla 2). La invitación se realizó a través de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), una red profesional de investigadores educativos en Iberoamérica. A los investigadores que aceptaron la invitación se les solicitó su currículum vitae para verificar su experiencia previa en investigación y revisión de instrumentos. Para obtener más detalles sobre su perfil y experiencia en los campos de la educación y la investigación, los jueces completaron el Cuestionario de Factores Sociodemográficos (CIFE, 2017).

Los jueces realizaron una valoración cuantitativa del instrumento en términos de pertinencia con respecto al constructo y claridad. Además, proporcionaron una apreciación cualitativa que aportó ideas para mejorar el instrumento (Juárez-Hernández y Tobón, 2018). Las valoraciones cuantitativas de los jueces fueron procesadas utilizando el índice V de Aiken, siendo 0,70 el valor mínimo aceptable para considerar un ítem como válido (Merino y Livia, 2009).

Tabla 2. Datos de la competencia de los jueces

Características	Grupos	Datos
Jueces		16
Sexo	Hombres Mujeres	18,75 % 81,25 %
Roles	Docentes Directivo	9 7
Último nivel de estudios	Maestría Doctorado Doctorado incompleto	6,25 % 75 % 18,75 %
Áreas de experiencia profesional	Metodología de la investigación Formación de docentes Evaluación de educacional Administración educativa Docencia	4 3 2 3 4
Número de años de experiencia profesional (media, desviación estándar)		26,81, ±9
Número de años de experiencia docente-investigativa en educación superior (media, desviación estándar)		12,56, ±7,78
Número de artículos publicados en el área (media, desviación estándar)		10,37, ±9,72
Número de libros publicados en el área (media, desviación estándar)		3,0, ±6,22
Experiencia en la revisión, diseño o validación de un determinado instrumento de investigación		100 %

Aplicación de la prueba a un grupo piloto

El instrumento de investigación se aplicó a un grupo piloto compuesto por 25 docentes de Nivel de Educación Media Superior (Tabla 3). Las respuestas de los integrantes del grupo fueron sometidas a un análisis de confiabilidad utilizando el índice Alfa de Cronbach, el cual mide la consistencia interna entre los ítems del instrumento y evalúa el nivel de confiabilidad de la aplicación. Este análisis estadístico genera un valor entre 0 y 1; cuanto más cercano esté el valor del Alfa a 1, mayor será la fiabilidad y consistencia interna del instrumento (Merino y Lautenschlager, 2003).

Instrumento

Se diseñó una rúbrica socioformativa con dos criterios fundamentales para evaluar la práctica docente orientada a la formación en valores: las acciones personales del docente en su trato humano y las acciones pedagógicas bajo el enfoque de la socioformación. Los expertos contribuyeron a mejorar la precisión de las dimensiones y la redacción de los ítems. Fue de especial importancia validar la Dimensión 1, “trato humano del docente”, ya que la educación exige el compromiso moral de los docentes como mediadores del proceso de gestión del talento humano. Consciente o inconscientemente, las acciones de los docentes en el aula influyen en sus alumnos.

En cuanto a la Dimensión 2, “promoción de valores en la práctica pedagógica”, las preguntas y descriptores se centran en prácticas pedagógicas concretas que invitan a cada estudiante, a través de la reflexión y el análisis de situaciones relevantes, a autoevaluarse en relación con la vivencia de los valores.

Tabla 3. Datos sociodemográficos del grupo piloto

Características	Grupos	Datos
Grupo piloto	Docentes de EMS	25
Sexo	Hombres	28 %
	Mujeres	72 %
Edad (media, desviación estándar)		46, ±10,3
Grado académico (%)	Maestría	64 %
	Licenciatura	36 %
Años de antigüedad en la institución (media, desviación estándar)		11,8, ±6,5
Cantidad de grupos que atiende (media, desviación estándar)		4,1, ±2,4
Cantidad de alumnos promedio que atiende por grupo (media, desviación estándar)		45,8, ±5,3
Número de años de experiencia docente (media, desviación estándar)		13,2, ±6,8
Subsistema	Cbtis	56 %
	Cecyte	28 %
	Cbta	16 %
Contexto	Urbano	76 %
	Semiurbano	12 %
	Rural	12 %
Docentes que trabajan en dos escuelas		24 %
Tiempo en que respondieron la rúbrica en minutos (media, desviación estándar)		9,7, ±6,4

La Dimensión 3, “promoción de la responsabilidad social”, se diseñó bajo el enfoque socioformativo. En este enfoque, los valores se manifiestan en comportamientos concretos evidenciados en hechos y productos específicos. La educación en valores culmina en la capacidad de actuar de acuerdo con ellos, mejorando la calidad de vida, la convivencia y el cuidado de la comunidad con sustentabilidad ambiental (Tobón, 2017).

Las ventajas de utilizar una rúbrica socioformativa como instrumento de investigación son señaladas por Hernández-Mosqueda *et al.* (2016), quienes indican que “permite generar una evaluación integral del desempeño, ya que no solo valora la presencia o ausencia de indicadores en una evidencia o acción, sino también el grado de calidad con el que se realizó el desempeño (niveles de dominio o logro)” (p. 367). La rúbrica se configuró mediante niveles de dominio, desde lo más básico hasta lo más abarcador, ya sea en procesos cortos o largos en la formación en valores. Las opciones de respuesta se organizaron en cuatro niveles de dominio: muy bajo, bajo, alto y muy alto.

La rúbrica socioformativa quedó compuesta por tres dimensiones y seis ítems, con dos ítems por dimensión (Tabla 4).

Validez de contenido

Los resultados de la validez de contenido obtenidos mediante el juicio de expertos se muestran en la Tabla 5. Los valores del índice V de Aiken de todos los ítems son superiores a 0,70 en ambos criterios de pertinencia y redacción, lo que confirma que el instrumento posee validez de contenido.

Tabla 4. Dimensiones y preguntas del instrumento

Dimensiones	Preguntas del instrumento
Dimensión 1. Trato humano del docente	¿En qué nivel su trato con los alumnos favorece los logros esperados en los procesos formativos en los que participa como persona involucrada en el proceso académico? ¿En qué nivel su interrelación como docente promueve la vivencia de valores en el proceso formativo de los estudiantes?
Dimensión 2. Promoción de valores en su práctica pedagógica	¿En qué nivel las actividades de aprendizaje aplicadas en su contexto educativo promueven de manera directa la vivencia de valores? ¿En qué nivel promueve acciones pedagógicas para la reflexión sobre la vivencia de valores universales como la responsabilidad, solidaridad y respeto?
Dimensión 3. Promoción de la responsabilidad social	¿En qué nivel realiza una evaluación inicial para identificar las problemáticas sociales y ambientales del entorno de los estudiantes? ¿En qué nivel implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje, como lecturas o análisis de casos, sobre problemas sociales y ambientales en el entorno de los estudiantes?

Tabla 5. Resultados de la validez de contenido

Dimensiones	Ítem	V. de Aiken	
		Pertinencia	Redacción
Trato humano del docente	1	0,89	0,87
	2	0,96	0,96
Promoción de valores en su práctica pedagógica	1	0,91	0,94
	2	0,92	0,91
Promoción de la responsabilidad social	1	0,91	0,84
	2	0,92	0,91

La validez de contenido del instrumento, medida a través de la prueba piloto, se presenta en la **Tabla 6**. La encuesta de satisfacción revela que la apreciación de los docentes es favorable en términos de claridad de las preguntas y las instrucciones para los usuarios potenciales.

Confiabilidad

La rúbrica socioformativa presentó un valor aceptable de consistencia interna (Alfa de Cronbach: 0,82). Este valor indica que la consistencia interna de las respuestas del grupo piloto de docentes en relación con lo evaluado fue satisfactoria y muestra precisión en la medición obtenida con la rúbrica (Lagunes, 2017; Merino y Lautenschlager, 2003).

Tabla 6. Valoración del instrumento del grupo piloto (encuesta de satisfacción)

Variables evaluadas	Frecuencias absolutas (F) y Relativas (%)							
	Bajo grado		Aceptable grado		Buen grado		Excelente grado	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Grado de comprensión de las instrucciones	0	0	1	2,17%	6	19,56%	18	78,3%
Grado de comprensión de las preguntas	0	0	1	2,27%	10	34,1%	14	63,7%
Grado de satisfacción	0	0	1	2,30%	11	37,95%	13	59,8%
Grado de relevancia	0	0	0	0	6	19,14%	19	80,94%

Conclusiones

La metodología aplicada en este estudio nos permite concluir que la rúbrica socioformativa orientada a la formación en valores en estudiantes de Nivel de Educación Media Superior, mediante la valoración de acciones personales y pedagógicas, tiene validez de contenido. Esto se confirma por los valores de la V de Aiken, que son superiores a 0,70 para todos los ítems evaluados por el panel de jueces en cada uno de los dos criterios. La verificación de validez de contenido y confiabilidad en el grupo piloto establece que el instrumento es pertinente y relevante para que los docentes se autoevalúen sobre su práctica orientada a la formación en valores.

Un aporte significativo en el proceso de validación de la rúbrica socioformativa es que este estudio presenta datos sobre los expertos y el panel de jueces, demostrando su experiencia previa en investigación educativa y revisión de instrumentos. Esto contrasta con estudios que tratan este aspecto de manera superficial y no incluyen información detallada sobre los expertos y jueces. La elección de los jueces expertos es crucial en el procedimiento de validez de contenido, ya que representa una fase fundamental. Es necesario enfatizar la combinación del biograma y el índice de competencia experta (Juárez-Hernández y Tobón, 2018).

Al contrastar los estudios analizados sobre instrumentos validados en el campo de la formación valoral, se observa la necesidad de un instrumento que evalúe acciones concretas de los docentes en la promoción de la vivencia de valores, especialmente en Educación Media Superior (Bolaños y Luna-Nemecio, 2019). La validación de una rúbrica socioformativa representa un aporte de esta investigación, ya que una característica importante de este tipo de instrumento es que permite un análisis de la propia actuación y arroja resultados significativos en el logro de metas tanto para los estudiantes como para los docentes (Dorantes y Tobón, 2017). La autorreflexión de los docentes puede ayudar a enfocar más la atención en los elementos incluidos en el instrumento, como las acciones personales y pedagógicas en el aula, y contribuir a mejorar la formación en valores en estudiantes de Bachillerato. Este autoanálisis de la práctica educativa es el primer paso para que los docentes promuevan la vivencia de los valores. En este sentido, Figueroa (2018) menciona: “¿Cómo contribuir a practicar valores si no se los practica? [...] Un ambiente escolar de convivencia, de diálogo, de trabajo solidario constituiría un significativo espacio para vivenciar valores” (p. 221).

Como se mencionó al principio de este artículo, los instrumentos de investigación utilizados para la formación en valores en adolescentes han sido cuestionarios, encuestas y entrevistas. Sin embargo, estos instrumentos se centran en conocer la opinión del profesorado respecto a los valores y las expectativas de los jóvenes, dejando de lado las acciones del docente (Berríos y Buxarrais, 2013). Es evidente que persiste la necesidad de profundizar y fortalecer la educación en valores (Vidal y Araña, 2014), lo que resalta la relevancia de este estudio, que aporta un instrumento para evaluar las acciones de los docentes en el campo de la formación valoral. Consideramos que es una herramienta pedagógica efectiva para hacer explícita la formación valoral, ya que en el enfoque socioformativo los valores se manifiestan en comportamientos concretos que llevan al crecimiento personal y se evidencian en hechos y productos reales (Tobón, 2017). Aunque los cuestionarios para jerarquizar valores pueden proporcionar

datos estadísticos precisos, no reflejan cómo se valoran las experiencias reales de la vida (Abella *et al.*, 2017; Osuna y Luna, 2011; Ruiz *et al.*, 2015; Véliz *et al.*, 2017).

Una de las ventajas de la rúbrica socioformativa sobre los instrumentos mencionados es que contiene ítems situados en la realidad del contexto de los docentes de Nivel de Educación Media Superior. Esto es pertinente porque los valores, como objeto de estudio, pueden ser observables y medibles en docentes y estudiantes con una herramienta adecuada, pero es necesario empezar por describir valoraciones concretas tal como ocurren en la vida cotidiana de las personas (Sarrazin, 2015). Por ello, una contribución de este artículo es el alto grado de relevancia que tuvo, para los docentes del grupo piloto, el constructo sobre las actuaciones personales y pedagógicas que pueden realizar a favor de la formación en valores de sus estudiantes.

Finalmente, una limitación de este estudio es que la prueba piloto se realizó en un contexto geográfico restringido a tres planteles de un solo estado de la República Mexicana. Una posible profundización del estudio sería considerar, con prudencia, una dimensión sobre la ética profesional docente para determinar en qué medida es esencial para promover la formación en valores de los estudiantes, ya que la formación valoral no debe depender únicamente del criterio y la conveniencia de cada docente. Se requiere continuar con el estudio de la promoción de valores para encontrar soluciones a las problemáticas reales que ocurren en el proceso de formación en valores en todos los sistemas educativos.

Referencias

- Abella, V., Lezcano, F. y Casado, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123-146. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226807>
- Ambrosio, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. y López, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207024>
- Berrios, Ll. y Buxarrais, M. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264. <https://cutt.ly/Re32ANj>
- Bolaños, G. (2020). La formación en valores ante la crisis del COVID-19: retos para la Educación Media Superior en México. *Forum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3), 23-34. <https://doi.org/10.35766/jf20233>
- Bolaños, G. y Luna-Nemecio, J. (2019). La formación valoral como estrategia para el desarrollo sostenible. Análisis documental. *Diaphora*, 6, 25-53. https://elcolegiodemorelos.edu.mx/wp-content/uploads/2021/03/Diaphora_6-1.pdf
- Boroel, B. y Arámburo, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 463-482. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672016000200463&script=sci_arttext
- Boroel, B., Hernández, A., Bakieva, M. y Solis, S. (2016). Educación y desarrollo social. En T. Carrillo, A. Grijalva y M. Urrea (coords), *Aportaciones docentes sobre la formación de valores universitarios* (pp. 49-68). Ediciones del Lirio.
- Boza, B. y Mastro, F. del. (2009). Formación en valores: ¿responsabilidad de la Facultad de Derecho? *Derecho PUCP*, 62, 191-216. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533656153012>
- CIFE. (2017). Instrumento "Cuestionario factores sociodemográficos". Centro Universitario CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos/2018/09/28/instrumentos-de-evaluacion-y-diagnostico/>
- Dorantes, J. y Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 79-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560025>
- Dong, G. y Yi, L. (2014). Soul Confusion and Moral Education of Human Beings in Technology Age. *Higher Education of Social Science*, 8(1), 82-86. <http://dx.doi.org/10.3968/6234>
- Figueroa de Katra, L. (2018). Formación en valores. Algunas reflexiones. *Voces de la Educación*, 3(6), 218-224. <https://cutt.ly/le3YXfd>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hernández-Mosqueda, J., Tobón-Tobón, S. y Guerreiro-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>
- Juárez-Hernández, L. y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Espacios*, 39(53), 23-29. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.html>
- Lagunes, R. (2017). Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de instrumentos y escalas de medición en psicología de la salud. *Psicología y Salud*, 27(1), 5-18. <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/viewFile/2431/4279>
- Larios, E. (2017). Educación en valores. *Revista Raites*, 3(6), 69-87. <http://www.itc.mx/ojs/index.php/raites/article/view/720>
- Merino, C. y Lautenschlager, G. (2003). Comparación estadística de la confiabilidad Alfa de Cronbach: aplicaciones en la medición educacional y psicológica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(2), 127-136. <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17668>
- Merino, C. y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594019>
- Osuna, C. y Luna, E. (2011). Valores éticos en la formación universitaria de las áreas de ciencias naturales e ingeniería y tecnología, en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Formación Universitaria*, 4(5), 29-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534513005>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/02monografico2.pdf>
- Ponce de León, A., Ruiz, J., Valdemoros, M. y Sanz, E. (2014). Validación de un cuestionario sobre valores en los deportes de equipo en contextos didácticos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-25.
- Puig, J. y García, X. (2015). Para un currículum de educación en valores. *Folios*, 41, 7-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938641002>
- Reyes, G., Guevara, J. y Bonne, N. (2017). Formación de valores en futuros docentes ecuatorianos. *Medisan*, 21(4), 468-474. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368450539009>
- Rionda, H., Pino, L. y Cabrera, L. (2011). El desempeño profesional pedagógico desde el enfoque ético, axiológico y humanista. *Pedagogía Universitaria*, 36(3), 12-20. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=enfoque+axiolo%CC%81gico+en+la+integracio%CC%81n+pedago%CC%81gica&btnG=
- Rodríguez-Burgos, K., Martínez, A. y Rodríguez-Serpa, F. (2017). Estudio empírico sobre los valores democráticos de tolerancia y respeto en la generación milenaria. *Justicia*, 31, 135-150. <http://dx.doi.org/10.17081/just.22.31.2603>
- Ruiz, J., Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 270-275. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345741428047>
- Salto, M. del. (2015). Educación en valores: propuesta de una estrategia. *Medisan*, 19(11), 1421-1429. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192015001100016
- Sarrazin, J. (2015). Aportes para el estudio empírico de los valores y su difusión social. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 17(1), 135-158. [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes17\(1\)_7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes17(1)_7.pdf)
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4.ª ed.). ECOE.
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Kresearch.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. y Vázquez, J. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <https://goo.gl/WhwaAo>
- Véliz, A., Dörner, A., Gonzáles, E. y Ripoll, M. (2017). Perfil de valores de estudiantes de carreras de salud del sur de Chile. *Horizonte Médico (Lima)*, 17(2), 48-54. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-558X2017000200008
- Vidal, M. y Araña, A. (2014). Formación en valores. *Educación Médica Superior*, 28(1), 175-186. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000100018
- Yagüe, J., Herrero, A., Taberner B. y Veroz, R. (2017). Diseño y validación del cuestionario "Deporteduca" para conocer la incidencia de la competición sobre algunos valores socioeducativos en el ámbito de la iniciación al fútbol. *Retos*, 31, 197-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5841371>



La libertad estética en Kant: esbozo de una fundamentación de la actual ética de la tolerancia¹

Carlos Andrés Zambrano-Sanjuán² 

Resumen

En la actualidad, dentro del discurso político y filosófico, ha cobrado gran relevancia el debate público acerca de la política del reconocimiento y la ética de la tolerancia como mecanismos mediante los cuales se pretende materializar conceptos y aspiraciones sociales cruciales para nuestras sociedades. Estos conceptos están incorporados incluso a nivel de principios constitucionales, tales como la pluralidad, la multiculturalidad, el respeto por las diferencias de todo orden y la inclusión de todos en el proyecto social y político de nuestras naciones. Como un homenaje a Kant en la celebración del tercer siglo de su natalicio, el presente artículo de reflexión pretende establecer un enlace entre estas bases del discurso público actual —la ética de la tolerancia y la política del reconocimiento— con algunos postulados de la filosofía kantiana, particularmente con elementos esenciales de su teoría de la estética. Esto permite, además, rescatar esa faceta poco reconocida del gran pensador regiomontano y, de paso, valorar adecuadamente esta muy importante área de la filosofía.

Palabras clave: discernimiento reflexivo; estética kantiana; libertad trascendental; pluralismo; tolerancia

Aesthetic Freedom in Kant: Outline of a Foundation for the Current Ethics of Tolerance

Abstract

Currently, within political and philosophical discourse, the public debate regarding the politics of recognition and the ethics of tolerance has gained significant relevance as mechanisms through which crucial social concepts and aspirations are intended to be materialized in our societies. These concepts are even incorporated at the level of constitutional principles, such as plurality, multiculturalism, respect for differences of all kinds, and the inclusion of everyone in the social and political project of our nations. As a tribute to Kant in celebration of the third century of his birth, this reflective article aims to establish a connection between the foundations of current public discourse —ethics of tolerance

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Zambrano-Sanjuán, C. A. (2025). La libertad estética en Kant: esbozo de una fundamentación de la actual ética de la tolerancia, *Folios*, (61), 167-174. <https://doi.org/10.17227/folios.61-20639>

¹ Artículo derivado de los estudios realizados por el autor en el Máster (Inter)Universitario de Estudios Avanzados en Filosofía en la Universidad de Salamanca - Universidad de Valladolid, en el marco de la línea de investigación denominada "Sociedad y democracia en el contexto de la globalización y las sociedades de mercado". Esta línea está registrada en el CvLAC del autor ante el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) de la República de Colombia, y también está vinculada a la investigación doctoral que el autor está llevando a cabo actualmente.

² Máster en Estudios Avanzados en Filosofía, Universidad de Salamanca – Universidad de Valladolid. Candidato a doctor en Filosofía, Universidad de Valladolid. Procurador Judicial Administrativo en la Procuraduría General de la Nación. czambrano@procuraduria.gov.co

Artículo recibido
 03 • 01 • 2024
 Artículo aprobado
 03 • 08 • 2024
 Artículo publicado
 01 • 01 • 2025

and politics of recognition— and some postulates of Kantian philosophy, particularly with essential elements of his aesthetic theory. This approach also allows us to highlight this lesser-known aspect of the great philosopher from Königsberg and, in turn, adequately appreciate this very important area of philosophy.

Keywords: reflective discernment; kantian aesthetics; transcendental freedom; pluralism; tolerance

A liberdade estética em Kant: esboço de uma fundamentação da ética contemporânea da tolerância

Resumo

Atualmente, no discurso político e filosófico, o debate público sobre a política do reconhecimento e a ética da tolerância tem ganhado grande relevância. São vistos como mecanismos pelos quais pretendemos materializar conceitos e aspirações sociais cruciais para nossas sociedades, incorporados até mesmo ao nível de princípios constitucionais, tais como a pluralidade, a multiculturalidade, o respeito pelas diferenças de toda ordem e a inclusão de todos no projeto social e político de nossas nações. Como uma homenagem a Kant na celebração do terceiro centenário de seu nascimento, o presente trabalho busca estabelecer uma ligação entre essas bases do discurso público atual —ética da tolerância e política do reconhecimento— e alguns postulados da filosofia kantiana, particularmente com elementos essenciais de sua teoria estética. Essa abordagem permite, ainda, destacar essa faceta pouco reconhecida do grande pensador de Königsberg e, de passagem, valorizar adequadamente essa área tão importante da filosofia.

Palavras-chave: discernimento reflexivo; estética kantiana; liberdade transcendental; pluralismo; tolerância

Introducción

Tradicionalmente, no solo entre el público general, sino incluso entre algunos expertos en el tema, ha prevalecido la creencia de que la ética y la estética son áreas de la filosofía que apenas tienen conexión y, de hecho, parecen radicalmente opuestas en cuanto a su tradición, objeto y práctica. Incluso, algunos sostienen que, debido a estos elementos (tradición, objeto y práctica), la estética es de un grado inferior a la ética o, cuando menos, de menor importancia cuando se trata de analizar y enfrentar las diversas problemáticas sociales actuales.

Esta creencia es, sin duda, bastante errónea y desafortunada. El trabajo que se presenta a continuación puede tomarse como un principio de demostración de cómo la estética y la ética pueden beneficiarse mutuamente, e incluso de cómo la estética puede proporcionar fundamentos o ayudar a estructurar conceptos y prácticas relevantes en el ámbito de la ética y la filosofía política. Aunque pueda parecer una tarea algo arriesgada, la idea que se abordará resulta útil y pertinente no solo en un contexto histórico o retrospectivo, sino esencialmente en la medida en que nos ofrece una perspectiva diferente. Utilizando herramientas y conceptos poco convencionales pero igualmente efectivos, podemos analizar las crisis sociales que enfrentan las sociedades occidentales y explorar alternativas para entender y construir consensos en busca del bien común.

El propósito de este ensayo es encontrar en la estética de Kant una semilla de lo que hoy conocemos como ética de la tolerancia y política del reconocimiento.³ La tarea será, por tanto, demostrar cómo enlazar de manera sintética y explicativa la teoría estética de Kant y su conceptualización de la *libertad humana*, bajo el conocido trinomio libertad-autonomía-racionalidad, con las bases de la ética de la tolerancia y la política del reconocimiento,

3 Sobre la llamada “política del reconocimiento”, es imprescindible consultar a Charles Taylor, quien prácticamente inauguró este concepto tal como se entiende y debate en la actualidad (Taylor, 2009). En cuanto a la exploración de la intersección entre la ética y la estética kantianas y cómo la segunda puede enriquecer el discurso ético contemporáneo, véase Wood (2008) y la obra editada por Kukla (2023).

conceptos que influyen en el debate público y en todos los escenarios deliberativos actuales, tanto en el ámbito político como filosófico.

El juicio estético en Kant: el origen de una antinomia aparentemente indisoluble

Para abordar la tarea mencionada, es necesario, como paso previo, remitirnos a la tercera antinomia kantiana desarrollada en su *Crítica de la razón pura*, es decir, el llamado problema de la espontaneidad en Kant (1998). Esta antinomia se estructura, en palabras del propio Kant, de la siguiente manera:

Tesis:

La causalidad según [las] leyes de la naturaleza no es la única de donde los fenómenos del mundo pueden ser todos deducidos. Es necesario admitir además, para la explicación de los mismos, una causalidad por libertad [espontaneidad, diríamos mejor].

Antítesis:

No hay libertad [léase espontaneidad] alguna, sino que todo, en el mundo, ocurre solamente según [las] leyes de la naturaleza. (1998, p. 212)

Vista de esta manera, la antinomia mencionada servirá de base para que, más tarde —en su *Crítica del juicio* (Kant, 2003), donde desarrolla prácticamente toda su teoría estética—, Kant plantee una derivación igualmente importante y antinómica: la llamada antinomia del gusto.⁴ Partiendo de la inquietud común entre la gente sobre si es posible discutir o no sobre el gusto de las personas, Kant establece en su *Crítica del juicio* una antinomia (del gusto) de la siguiente manera esquemática:

Tesis:

El juicio de gusto no se funda en conceptos, pues de otro modo, se podría disputar (decidir por medio de pruebas) sobre él.

Antítesis:

El juicio de gusto se funda en conceptos, pues de otro modo, no se podría, prescindiendo de su diferencia, ni siquiera discutir sobre él (pretender a un necesario acuerdo de otros con ese juicio). (2003, p. 371)

En el andamiaje teórico trascendental de Kant, esta antinomia del gusto representa una problemática mayor. Incluso lo obligó a reformular la rigidez y categorización del esquematismo conceptual que caracterizaba su *Crítica de la razón pura*. Así, al sentar las bases de lo que será su teoría estética y, con ella, el juicio estético que le es propio, Kant debe enfrentarse a una dificultad teórica que contradice lo que ya había establecido en la estructura de su teoría racionalista, que se definía por un modelo cientificista en su crítica de la razón pura.

De este modo, al analizar y esquematizar el juicio estético, Kant se enfrenta a una aparente contradicción que, dadas las bases conceptuales que ya ha definido y que debe defender a toda costa, parece inicialmente imposible de resolver. Sin embargo, él sabe que es necesario encontrar una solución que no solo sea adecuada,

⁴ Estudios recientes han reexaminado esta antinomia, ofreciendo nuevas perspectivas sobre su resolución y su relevancia para el pensamiento ético y estético contemporáneo. Al respecto, se recomiendan los artículos de Guyer y Allison (2023) y Zinkin (2023), contenidos en la obra editada por Rebecca Kukla (2023).

sino que también sea coherente con su filosofía trascendental hasta ese momento, ya que de lo contrario, todo su andamiaje teórico podría verse seriamente afectado.⁵ Esta aparente contradicción —o una “antinomía de segundo orden”, si se nos permite el término, aunque no coincida con la categoría de antinomía propia de la teoría kantiana— subyacente a la antinomía del gusto se hace evidente y puede constatarse al analizar la manera en que Kant intentó inicialmente resolverla (Kant, 2003, pp. 372-374). En palabras clarificadoras de Bayer (1965), esta contradicción puede sintetizarse de la siguiente manera:

Hay dos sentidos posibles en la relación entre placer y juicio: o bien el juicio es la comprobación del placer (tal objeto me gusta); o bien el placer es un sentimiento particular que sigue al juicio (*ein Urteilsgefühl*). El error de Kant radica en que utiliza los dos sentidos. Si el placer es precedente, cosa que Kant no puede admitir, si bien es la realidad psicológica, Kant tiene que remontarse al juicio de lo agradable, que ya no es un juicio del gusto, puesto que no posee ya las características de universalidad y necesidad. Si es el juicio el que precede al placer, sabemos que el placer no puede hacernos conocer nada: el juicio del gusto no puede nunca ser un conocimiento.

[...]

La concepción misma del juicio del gusto es insostenible: o bien precede el sentimiento estético, y tenemos la espontaneidad y la inmediatez, pero con ello se compromete la universalidad; o bien lo que precede es el juicio, y ocurre lo contrario al caso anterior; o bien, finalmente, el placer y el juicio, en vez de sucederse o de procederse mutuamente, son simultáneos, lo cual se opone radicalmente a las leyes temporales. (pp. 205-206)

Planteadas de este modo, la antinomía del gusto parece no tener una solución satisfactoria dentro del marco de la filosofía trascendental kantiana, a menos que se sacrifique algún elemento esencial de su teoría, lo que dejaría sin base toda su filosofía. Aunque Kant aborda y resuelve de manera tajante esta contradicción casi al inicio de su *Crítica del juicio*, en el párrafo 9, al afirmar categóricamente que el juicio siempre precede al placer,⁶ y más adelante, en los párrafos 56 y 57, al explicar mediante una diferenciación conceptual que elimina la aparente contradicción, distinguiendo entre el término *concepto* empleado en la tesis —de naturaleza determinada o determinable— y el término utilizado en la antítesis —que es indeterminado— (Kant, 2003, pp. 371-374), resulta fundamental reconstruir cómo llegó a tal conclusión a partir de un análisis detallado de algunos conceptos trascendentales de Kant. Estas conceptualizaciones sustentan su juicio estético y nos permiten encontrar el vínculo que hemos anunciado para fundamentar una respuesta o perspectiva de solución a un problema ético actual: la polarización de nuestras sociedades y las graves crisis sociales e institucionales que atraviesan las democracias en Occidente (Bauman, 2003; Cortina, 2012, 2021; Fisher, 2016; Flórez, 2021; Gargarella, 2020; Han, 2021, 2022, 2023; Levitsky y Ziblat, 2022; Nussbaum, 2012; Sandel, 2013, 2021, 2023; Sennet, 2000; Zambrano, 2023; Žižek, 2019, 2023). A continuación, pasaremos a ver sintéticamente esta conexión.

Resolviendo un problema insoluble: Kant y el enlace armónico de la razón con la experiencia sensible

Decíamos que Kant se enfrentó a un problema muy complejo: resolver la antinomía del gusto o, para ser más precisos, del juicio del gusto. ¿Cómo habría de solucionar tal antinomía aparentemente irresoluble? Si algo caracterizaba a Kant era que ningún nivel de abstracción le representaba un obstáculo cuando se trataba de construir y darle

5 Sobre este problema, Bayer (1965, p. 206) señala acertadamente: “La antinomía del gusto es susceptible de convertir en dudosa la legitimidad de la facultad del juicio y, consecuentemente, su posibilidad interna”.

6 Kant expresa claramente: “Este juicio [el del gusto], meramente subjetivo (estético), del objeto o de la representación que lo da, precede, pues, al placer en el mismo y es la base de ese placer en la armonía de las facultades de conocer” (Kant, 2003, p. 264).

coherencia a sus postulados,⁷ y la tarea de solucionar esta aporía no iba a ser la excepción. Aunque hasta nuestros días la forma en que lo hizo sigue siendo criticada en algunos ámbitos (Bayer, 1965, p. 206; Zangwill, 2022, Pt. 1.5 párr. 2), su resolución es un ejemplo paradigmático de la sorprendente habilidad racionalista que definía a Kant.

Así, para elaborar una solución a la antinomia del juicio del gusto que al mismo tiempo fuera coherente con la respuesta a la tercera antinomia de la razón pura —que podemos sintetizar simplemente como el problema del determinismo versus la libertad en las acciones humanas—, Kant recurrió en un primer momento al concepto de *libertad trascendental*, ya presente en sus observaciones sobre esa tercera antinomia (Kant, 1998, pp. 214-215).⁸ Partiendo de este concepto, Kant lo enlaza coherentemente con otra noción fundamental en toda su teoría: el juicio o discernimiento reflexivo, es decir, la “capacidad de dar ejemplarmente con una regla para un caso dado” (Kant, 2003, pp. 234-235; Wagner, 2004, p. 167). De este modo, logra conciliar las dos esferas o mundos en los que se mueve el juicio estético dentro de su compleja teoría: el empírico (o sensible), perteneciente al reino de la naturaleza donde rigen las leyes causales naturales —legalidad natural—, y el inteligible (o suprasensible), que reside en la racionalidad y la motivación —libertad—, donde la causalidad natural ya no está presente, sino que se trata de un reino de finalidades (Wagner, 2004, p. 165).

Esta conexión entre libertad trascendental y discernimiento reflexivo era crucial para desarrollar su solución heurística (Kant, 2002, p. 126; 2003, pp. 372-374, pp. 376-378). Sin embargo, no era suficiente por sí sola, ya que ese simple enlace no le permitía explicar de manera correcta y satisfactoria dos de las características esenciales del juicio estético o del gusto, que configuran una contradicción: su pretensión de validez universal pero con una finalidad que se agota en la subjetividad o respuesta interna del agente (Kant, 2003, pp. 264, 372-378). En términos más simples, la paradoja de ser un “juicio subjetivamente universal” (Zangwill, 2022, Pt. 1.5 párr. 2).

Es aquí donde Kant pone en juego y en interacción los conceptos de *entendimiento* e *imaginación* como base de la idea estética, que enmarca como una *representación sin conceptualización* y que, por tanto, escapa a la posibilidad del lenguaje (Kant, 2003, pp. 372-374; Wagner, 2004, p. 168). De este modo, Kant utiliza hábilmente los diferentes tipos de imaginación⁹ para, si no solucionar de manera enteramente satisfactoria, al menos sortear con suficiencia dicha contradicción. Por medio de la imaginación es posible alcanzar la exigencia abstracta de una “esquematación sin conceptos”, un proceso en el que todas las funciones de la imaginación colaboran para armonizar la experiencia sensible y la racional: la generación de esquemas a partir de categorías (imaginación pura o *a priori*) en el momento de la experiencia estética, que permite conectar el concepto con su imagen y requiere tanto de espontaneidad (en sentido estricto, es decir, imaginación productiva) como de asociación (imaginación reproductiva). El equilibrio y síntesis final serán determinados por una reflexión interna o subjetiva (imaginación reflexiva), en la que el agente establecerá finalmente la universalidad subjetiva que exige el juicio estético.

Como explica Wagner, en este proceso se produce un “libre juego” entre la imaginación, el entendimiento y el discernimiento reflexivo (Wagner, 2004, p. 170). Esto es, en última instancia, lo que implica y significa la “esquematación sin conceptos” a la que alude Kant: una libertad de la imaginación que se desarrolla fluidamente en sus diferentes funciones, siguiendo únicamente lo que la experiencia estética categoriza para el agente. De esta manera, Kant intentó resolver la antinomia del gusto —o del juicio del gusto, como hemos reiterado— de

⁷ Enskat (2015, p. 452) coincide con esta afirmación y la argumenta de manera muy interesante.

⁸ “Libertad trascendental” que, de manera muy acertada, Wagner identifica con el concepto kantiano de *espontaneidad*, es decir, como “la posibilidad de ocasionar sucesiones causales con entera independencia y dar lugar al comienzo de un proceso o acontecer” (Wagner, 2004, p. 162).

⁹ Que es posible sintetizar en tres clases: 1) la imaginación pura o *a priori*, que permite estructurar esquematizaciones de las categorías; 2) la imaginación productiva y reproductiva, que genera el enlace entre las diferentes representaciones (síntesis de la dialéctica entendimiento-sensibilidad); y 3) la imaginación reflexiva, que es una suerte de “esquematación sin conceptos” que se evidencia o materializa en el momento de la experiencia estética (Wagner, 2004, pp. 168-169). Sobre las formas de la imaginación en Kant, véase directamente a Kant (1998, pp. 88-89, 98-99) así como a Álvarez (2015).

forma compatible con la resolución de su tercera antinomia en la *Crítica de la razón pura*. Al menos, eso es lo que Kant creía sinceramente. Y, aunque hoy en día sigue siendo objeto de críticas, es cierto que toda esa abstracción sobre la “libertad de la imaginación” resulta comprensible como un fundamento, inesperado si se quiere, para una idea que ha emergido en el discurso político global: la ética de la tolerancia y la política del reconocimiento. Esta es la cuestión que dio origen a este breve ensayo y con la que hemos de cerrarlo. La diferenciación y adecuación terminológica —o trascendental— del “concepto” resulta crucial para entender cómo la resolución de la antinomia del gusto permite abordar universalmente, respetando la propia subjetividad, la forma del discurso político global (Ginsborg, 2023; Rohlf, 2017), tal como se explora a continuación.

De un problema estético a una fundamentación ética

Como se desarrolló previamente, Kant, para lograr ese *libre juego* al que se refiere en su solución de la antinomia del juicio del gusto y, en particular, como resultado de la experiencia estética misma, considera necesario que tanto la libertad de la imaginación como el discernimiento reflexivo desplieguen toda su capacidad dentro de dicha experiencia. Esto permitirá armonizar las dos esferas en que se desarrolla la experiencia estética —empírica y conceptual—, permitiendo que cada una genere sus propias relaciones sin coerción ni determinismo: relaciones con la legalidad natural de los fenómenos, que corresponde al ámbito empírico de la experiencia estética, y con la producción, reproducción y conexión semántica de los conceptos, propio del ámbito conceptual o racional de dicha experiencia estética (Wagner, 2004, pp. 172-173).

Este especial *libre juego* permite que la solución de la antinomia del juicio del gusto no solo sea compatible con la resolución de la tercera antinomia de la razón pura, sino que refuerce la base conceptual de todo el andamiaje filosófico de Kant, incluyendo el pilar esencial de su primer y principal imperativo categórico:¹⁰ la interrelación inescindible entre libertad, autonomía y racionalidad (Wagner, 2004, p. 173). Esto, a su vez, consolida una conexión sólida y armónica entre el juicio estético y el juicio ético.

Esta conexión, resultante de la experiencia estética y de sus presupuestos e implicaciones, permite sustentar la tesis anunciada desde el inicio: por su propia naturaleza y dinámica, ese libre juego de la libertad de la imaginación —o imaginación sin esquemas— y el discernimiento reflexivo, dentro del ejercicio de la racionalidad y la autonomía,¹¹ exige del agente una suerte de “suspensión” del juicio propio (Wagner, 2004, p. 173). En primer lugar, porque la libertad estética no puede atarse a conceptos prefijados, de ahí la importancia del discernimiento reflexivo. En segundo lugar, para formar un juicio estético —y nuevamente, gracias al discernimiento reflexivo—, es necesario contemplar e integrar otros puntos de vista, percepciones, juicios, sensibilidades y conceptualizaciones. Como sostiene apropiadamente Wagner (2004), “semejante tolerancia de diferentes perspectivas, juicios y cosmovisiones no sólo tiene interés desde un punto de vista estético, sino que también es un proceso de la más elevada relevancia práctica y ética” (p. 173).

Así, queda establecida no solo la profunda conexión entre el juicio estético y el juicio ético y práctico en Kant, sino también su idea intuitiva de la tolerancia y el pluralismo, siglos antes de que se convirtieran en temas de debate e interés público. Esta idea se basa en el reconocimiento del “otro”¹² como fuente de enriquecimiento moral

¹⁰ Que, recordemos, reformula finalmente así: “obra como si la máxima de tu acción pudiera convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza” (Kant, 2002, p. 104); máxima que, en el marco de su teoría, reúne las características trascendentales de *forma* —universalidad—, *materia* —fin según su naturaleza— y *determinación cabal* —autonomía y racionalidad compatibles con un reino de los fines— (p. 126).

¹¹ Con lo cual se evita un ejercicio arbitrario de esa libertad estética (Wagner, 2004, p. 174).

¹² Y enfatizamos ese “otro”, así con comillas, ya que no se reduce simplemente a una persona o grupo de personas, sino a todo lo que rodea al agente, sean personas, cosas, ideas, contextos, instrumentos éticos o políticos, etc.

y ético, más allá del estético, y, si se quiere, de estirpe decididamente posmoderna, perfectamente viable —y muy conveniente, incluso— en nuestros días (Kukla, 2023; Miller, 2023).

Conclusión

Como hemos visto, la estética de Kant y el problema que lo llevó a categorizar el juicio estético para hacerlo compatible con toda su teoría previa sobre los juicios de la razón —tanto pura como práctica— y la fundamentación de su metafísica de las costumbres, lo condujo a desarrollar un tipo de juicio sin categorías, universal en lo particular y armonizado entre el mundo sensible y empírico con el idealista y racionalista. Esta conceptualización permitió una potente posibilidad en su idea de la libertad estética como un referente de la libertad ética dentro del trinomio indisoluble de libertad-autonomía-racionalidad. De este modo, Kant abrió paso a una necesidad trascendental: la de contemplar otros juicios similares, considerarlos y valorarlos en el juego de la libre imaginación. Aunque Kant quizá no dimensionó la vigencia de esta idea, constituye una auténtica semilla de lo que hoy consideramos como aspiraciones y bases de nuestras sociedades posmodernas: la pluralidad, la tolerancia y la política del reconocimiento.

La dimensión de la “suspensión del juicio” que esta libertad estética reclama, y que permite alimentar el juicio estético con una mirada de perspectivas y puntos de vista externos, transforma dicho juicio en uno prácticamente ético y práctico. Esta transformación llega a considerar la posibilidad de construir una ética heterónoma¹³ —ya no únicamente autónoma—, que podría ser una base esencial para una auténtica política de tolerancia y reconocimiento. Explorar y desarrollar esta idea en un escenario próximo podría ofrecer nuevas perspectivas para afrontar las actuales crisis que aquejan a nuestras sociedades. Este breve trabajo pretende servir como un impulso o plataforma para tal labor, tan importante como interesante.

Referencias

- Álvarez, W. (2015). Las formas de la imaginación en Kant. *Praxis Filosófica*, 40, 35-62. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i40.3011>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. (M. Rosenberg y J. Arrambide, trads.). Fondo de Cultura Económica.
- Bayer, R. (1965). *Historia de la estética* (J. Reuter, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Bonete, E. (2021). *La maldad. Raíces antropológicas, implicaciones filosóficas y efectos sociales*. Cátedra.
- Cortina, A. (2012). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita*. Paidós.
- Enskat, R. (2015). ¿Espontaneidad o circularidad de la autoconciencia? Kant y el centro cognitivo de la subjetividad que juzga. *Anuario Filosófico*, 3(48), 443-468. <https://doi.org/10.15581/009.48.3.443-468>
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* (C. Iglesias, trad.). Caja Negra.
- Flórez, J. (2021). *Los que sobran*. Ariel.
- Gargarella, R. (2020). *La derrota del derecho en América Latina. Siete tesis*. Siglo XXI.
- Ginsborg, H. (2023). Thinking the Particular as Contained under the Universal. En R. Kukla (ed.), *Aesthetics and Cognition in Kant's Critical Philosophy* (pp. 35-60). Cambridge University Press.
- Guyer, P. y Allison, H. (2023). Dialogue: Paul Guyer and Henry Allison on Kant's Theory of Taste. En R. Kukla (ed.), *Aesthetics and Cognition in Kant's Critical Philosophy* (pp. 111-137). Cambridge University Press.
- Han, B. (2021). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (A. Bergés, trad.). Herder.
- Han, B. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia* (J. Chamorro, trad.). Taurus.

¹³ Sobre la eticidad de una “ética heterónoma” como un salto sustancial desde la ética autónoma kantiana, véase a Theodor Adorno, especialmente la referencia y breve explicación que de él hace el profesor Enrique Bonete en su magistral antología de la maldad (Bonete, 2021, p. 61).

- Han, B. (2023). *La crisis de la narración* (A. Ciria, trad.). Herder.
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura* (M. García y M. Fernández, trads.). Porrúa.
- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (R. Aramayo, trad. y ed.). Alianza.
- Kant, I. (2003). *Crítica del juicio*. Porrúa.
- Kukla, R. (Ed.). (2023). *Aesthetics and Cognition in Kant's Critical Philosophy*. Cambridge University Press.
- Levitsky, S. y Zibblatt, D. (2022). *Cómo mueren las democracias* (G. Deza, trad.). Ariel.
- Miller, D. (2023). Kant, the Nation-State, and Immigration. *Kantian Review*, 29(1), 47-61. <https://philpapers.org/rec/MILKTN>
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* (R. Vilà y A. Santos, trads.). Paidós.
- Rohlf, M. (2017). Contemporary Kantian Moral Philosophy. En M. Altman (ed.), *The Palgrave Kant Handbook* (pp. 791-813). Palgrave Macmillan.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado* (J. Chamorro, trad.). Debate.
- Sandel, M. (2021). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* (A. Santos, trad.). Debate.
- Sandel, M. (2023). *El descontento democrático. En busca de una filosofía pública* (A. Santos, trad.). Debate.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (D. Najmías, trad.). Anagrama.
- Taylor, Ch. (2009). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"* (M. Utrilla, L. Andrade y G. Vilar, trads.). Fondo de Cultura Económica.
- Wagner, A. (2004). Libertad estética y libertad práctica. *La Crítica del discernimiento* y su incidencia en el concepto kantiano de "libertad moral". *Isegoría*, 30, 161-175. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2004.i30.481>
- Wood, A. (2008). *Kantian Ethics*. Cambridge University Press.
- Zambrano, C. (2023). El problema de la virtud como elemento esencial en las corrientes contraliberales de la democracia. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 44(128). <https://doi.org/10.15332/25005375.7721>
- Zangwill, N. (2022). Aesthetic Judgment. En N. Edward y U. Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/aesthetic-judgment/>
- Zinkin, M. (2023). Intensive Magnitudes and the Normativity of Taste. En R. Kukla (ed.), *Aesthetics and Cognition in Kant's Critical Philosophy* (pp. 138-161). Cambridge University Press.
- Žižek, S. (2019). *Contra la tentación populista* (C. de Nápoli, trad.). Ediciones Godot.
- Žižek, S. (2023). *Hipocresía* (M. Vasile, trad.). Ediciones Godot.