



Enunciación

ISSN: 0122-6339

ISSN: 2248-6798

revista.enunciacion@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

García-Dussán, Éder

Acerca de la desorientación en la educación e investigación lingüísticas dentro de la universidad

Enunciación, vol. 29, núm. 2, 2024, Julio-Diciembre, pp. 289-303

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.22499>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722681489006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Acerca de la desorientación en la educación e investigación lingüísticas dentro de la universidad

About disorientation in linguistic education and research within the university

Sobre a desorientação do ensino das línguas e da investigação nas universidades

Éder García-Dussán ¹

Resumen

El objetivo de este artículo es explicar algunas causas que generan desorientación tanto en la enseñanza lingüística como en la investigación en lengua materna, en algunos pregrados de universidades situadas en la ciudad de Bogotá. Se plantea que la confusión está justificada en la diseminación de los conocimientos que transpone didácticamente el docente en el aula de lengua española, entre los que se encuentran los interdisciplinarios, los pedagógico-didácticos y los epistémico-investigativos, los cuales suelen disgregarse en complejas clasificaciones que, a su vez, encajan en variopintas posturas y enfoques. Para entender esto, se avanza una descripción de tales conocimientos, lo cual da paso a una propuesta para solucionar la problemática, centrada en el trabajo coligado, primero, entre docentes y, luego, entre estos y sus educandos en el marco de la flexibilización curricular. De esta suerte, se concluye que el dialogismo auxilia una educación lingüística relacional y democrática, siempre y cuando se base en una labor armónica que respete el acto de la escucha.

Palabras clave: lengua española, competencia comunicativa, educación lingüística, investigación lingüística, transposición didáctica, escucha.

Abstract

The objective of this article is to explain some causes that generate disorientation not only in mother tongue teaching but also in its researching in some undergraduate projects of universities located in the city of Bogotá. It is possible that the confusion is justified in the dissemination of knowledge that didactically transposes the teacher in the Spanish language classroom, among which are inter-disciplinary, pedagogical-didactic and epistemic-research, which often disintegrate into complex classifications that fit into varied positions and approaches. To understand this, a description of such knowledge is advanced, which gives way to a proposal to overcome this problem focused on the work carried out, first, among teachers and, then, between these and their students within the framework of curricular flexibility. Thus, it is concluded that dialogism helps a relational and democratic linguistic education, as long as it is based on a harmonious work that respects the act of listening.

Keywords: spanish language, language education, language research, communicative competence, listening.

¹ Doctor en Modelos de Enseñanza-Aprendizaje. Universidad de Granada, España. Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Correo electrónico: egardus@hotmail.com.

Cómo citar: García-Dussán, E. (2024). Acerca de la desorientación en la educación e investigación lingüísticas dentro de la universidad. *Enunciación*, 29(2), 289-303. <https://doi.org/10.14483/22486798.22499>

Artículo recibido: 19 de julio de 2024; aprobado: 18 de septiembre de 2024

Resumo

O objectivo deste artigo é explicar algumas causas que geram desorientação tanto no ensino lingüístico como na investigação na língua materna em alguns projetos de graduação de universidades localizadas na cidade de Bogotá. Propõe-se que a confusão se justifica na disseminação dos conhecimentos que transpõem didácticamente o docente na aula de língua espanhola, entre os quais se encontram los interdisciplinares, los pedagógico-didácticos e los epistémicos-pesquisadores, que são geralmente desagregados em classificações complexas que, por sua vez, se encaixam em várias posições e abordagens. Para entender isto, avança-se uma descrição de tais conocimientos, o que dá lugar a uma proposta para superar esta problemática centrada o trabalho coligado, primeiro, entre docentes e, depois, entre estes e seus educandos e no âmbito da flexibilização curricular. Assim, conclui-se que o dialogismo auxilia uma educação lingüística relacional e democrática, desde que se baseie em um trabalho harmônico que respete o ato da escuta.

Palavras-chave: língua espanhola, competência comunicativa, educação lingüística, investigación lingüística, transposición didáctica, escuta.

Introducción

Desde hace un poco más de medio siglo las prácticas de enseñanza de la lengua española han desestimado el interés por las descripciones inmanentistas, centradas en la lengua-sistema, y se han venido preocupando por los estudios interdisciplinares, que ponen en su centro de reflexión el uso comunicativo de los hablantes oyentes (Gómez, 2020). Esto ha permitido que la educación lingüística establezca como meta el fortalecimiento de la competencia comunicativa, cuyo modelo más reconocido fue fraguado hace más de cuarenta años por los lingüistas Michael Canale y Merrill Swain (1980), quienes la desplegaron en los componentes gramatical, sociolingüístico, estratégico y discursivo.

A partir de esta postura, el propósito de la pedagogía de la lengua materna es enseñar a usar la lengua materna para aprender a comunicar(se), lo que envuelve el tránsito del ser hacia el saber hacer con las palabras en contextos sociales diversos (Touron, 2020). Asimismo, las investigaciones al respecto se centran en el fortalecimiento de algunos de estos componentes entre los estudiantes. De suerte que lo que se persigue es el estudio, desarrollo y fortificación de habilidades para el desenvolvimiento comunicativo adecuado y eficaz en las diversas situaciones que exige el actual paisaje cultural (Lomas, 1999), ya sea en la producción o en la comprensión, por medio de actividades escolares

contextualizadas y significativas. Esta misma intención involucra la investigación cuando fija como meta transformaciones locales en grupos beneficiarios y la planeación de estrategias constructivistas para su logro (García Dussán, 2016); investigaciones que, por cierto, asumen que toda lengua es una práctica social cuyo progreso es el resultado de la exposición de sus usuarios a patrones de uso lingüístico (Moreno, 2021).

Tesis y argumentos

Hacia el inconveniente

No obstante, si bien estos logros y contribuciones de carácter interdisciplinar han alimentado el conocimiento sobre qué es la lengua-sistema, también han permitido que las sesiones de lengua española propias de proyectos curriculares destinados a enseñar lengua materna, en pregrados universitarios de instituciones bogotanas, tiendan a diversificar su referente esencial, la lengua misma, puesto que los docentes responsables la revelan desde una mezcla abultada y heterogénea de saberes y propuestas explicativas sobre su naturaleza y función, a tal punto que terminan desintegrando el objeto mismo de estudio. Es decir, resulta frecuente que, en la educación lingüística, se tome el objeto de estudio y se lo separe en múltiples subcategorías, con lo cual se generan sospechas sobre si la lengua es igual a la suma de

las partes constitutivas en las que se descompone para su presentación didáctica. Esto suele ocurrir cuando la lengua se convierte en eje de la investigación cualitativa, pues queda también escindida en alguno de sus constituyentes, dentro de una modalidad (escrita u oral).

Al respecto, en el contexto nacional los investigadores [Cisneros et al. \(2016\)](#) afirman que, pese a que se dispone de una cosecha pródiga de sistemas conceptuales y didácticos, “la fragmentación es múltiple [...], pues se trata de una complejidad que abarca la diversidad interna del campo y el aislacionismo sobre el cual se sostiene la política curricular, la formación magisterial y algunas orientaciones didácticas” (p. 24). Gracias a esto, tal como lo expresa la profesora [Ana Camps \(2012\)](#), “una consecuencia no deseada de este enriquecimiento es la dispersión y, a menudo, la desorientación del profesorado” (p. 27).

Este conjunto de confusiones y traspies ha permitido que, a nivel universitario en pregrados, por ejemplo, los espacios académicos disciplinares de una malla curricular destinada a la formación de formadores en pedagogía de la lengua materna, se presenten y se efectúen divorciados de los demás, a pesar de caracterizar la lingüística por su carácter interdisciplinar ([Lomas, 2017, pp. 237 y ss.](#)). Aún más, esto sucede sin que los estudiantes reciban orientación por parte de los educadores sobre cómo establecer lazos comunicantes entre cada uno de esos espacios académicos. De hecho, muchas veces estos se reducen a promesas destinadas para la instrucción, fundamentada en recorrer los niveles de la lengua-sistema para realizar algún reconocimiento o adelantar clasificaciones y descripciones (por ejemplo, niveles fonológico, sintáctico, textual, pragmático, etc.), pero son análisis divorciados de casos que implican la diversidad propia del habla, y sobre todo, descripciones y análisis alejados del perfil de formación del proyecto curricular que los oferta, pues muchas veces se confunde la formación disciplinar en lingüística con la formación pedagógica para ser licenciado en lenguas; por lo que terminan siendo asignaturas

aprobadas sin que el educando encuentre una utilidad certera; así, tristemente quedan presas de la lógica de la agregación de créditos académicos¹.

Igualmente, suele ser problemático el momento en el que estas mallas curriculares –a pesar de fijar espacios de formación en relación con el tránsito cronológico de las asignaturas para la formación de profesionales en lengua materna, literatura y comunicación– colisionan con currículos explícitos flexibles² que rompen la verticalidad. Esta situación genera perpejidades como, por ejemplo, que aún pareciera improcedente que un estudiante adelante un curso de análisis discursivo sin haber tomado previamente asignaturas que aporten herramientas para el análisis textual y pragmático.

Aún más, no siempre resulta fácil armonizar los cursos disciplinares con espacios transversales o cursos electivos, que ya suponen educandos analíticos de los fenómenos culturales traspuestos en aparatos semiolingüísticos cuando, muchas veces, eso es lo que esperan los estudiantes, a saber: que estos espacios les ayuden a fortalecer procesos de análisis e interpretación contextual de esos productos de la cultura.

Apuesta metodológica

Surgen, entonces, desde el polo de la enseñanza, cuestionamientos por las circunstancias que, surgidas de la lingüística teórica o de la praxis escolar, generan este tipo de desorientación en la educación lingüística y que afecta también los marcos teórico y metódico de investigaciones al respecto. Con este panorama, respondemos a esos inconvenientes a partir de una sistemática que, primero, describe la dispersión propia que suelen caracterizar los conocimientos ofrecidos en la educación e investigación lingüísticas para, posteriormente, determinar el potencial origen de este asunto, y

1 En términos generales, el concepto de *crédito* refiere la relación entre tiempo empleado y ganancia de competencias, a propósito de un perfil formativo.

2 La *flexibilización* brinda oportunidades de educación basada en una intercomunicación disciplinaria para facilitar la movilidad y equidad entre los actores de la escuela, y crear vasos comunicantes entre el conocimiento y la acción académica a través del dinamismo de un plan de estudios.

desde ese panorama, sugerir una salida a la frecuente complicación escenificada en los espacios académicos que tratan el hecho lingüístico. Esto dará cuenta, por un lado, de las complejidades de la transposición didáctica y, por otro, de los recursos con los que se contaría para contrarrestar el conflictivo asunto.

La fragmentación de la lengua en la educación lingüística

Hasta bien entrada la década de 1960, la enseñanza de la lengua materna privilegiaba la competencia lingüística, y producía una distorsión del concepto de lengua-sistema y “del enfoque con que se accede a los saberes gramaticales” (Marín, 2004, p. 25). Sin embargo, desde hace varios lustros, la tendencia pedagógica apunta a encauzar estas sesiones de trabajo con principios del enfoque comunicacional, basado en premisas del socioconstructivismo y complementado con los beneficios del giro hacia la subjetividad y la discursividad, lo cual alerta sobre cómo, en la realización lingüística de las ideologías, se cristalizan diferentes prácticas sociales.

Sin embargo, existen factores que impiden que la lengua sea enseñada como objeto integral, pues esta, como objeto de estudio, se presenta a los educandos en dilatadas taxonomías y encasillamientos de conocimientos interdisciplinarios, pedagógico-didácticos y epistémico-investigativos de los que dispone un docente según marcos teóricos, y que, en su praxis, manipula y totaliza, muchas veces, sin que sepa qué conocimientos lingüísticos enseñan otros colegas dentro de sus clases con el mismo objeto de estudio; incluso, ignora cómo aseguran la transposición didáctica y cómo sus acciones motivan la producción de conocimiento pedagógico al respecto.

En este sentido, la armonización de estos tres asuntos no siempre se logra de manera legítima debido, entre otras razones, al poco tiempo escolar otorgado, a la experiencia o desactualización de algunos docentes frente a todos estos

recursos teóricos demandados o a la timidez de los docentes para encontrar lugares comunes entre la disposición que ofrece la microespecialización de conocimientos que intentan penetrar el centro del objeto estudiado en su doble dimensión: como abstracción y como actuación social. Así, por ejemplo, algunos de estos conocimientos referidos, y que no siempre se fusionan o se someten a marcos integrales de comprensión, son:

- *La diferencia entre lenguaje, comprendido como facultad y potencia; la lengua como principal sistema donde se manifiesta esta potencia, y el habla como realización concreta de ese sistema.* En calidad de potencia, el lenguaje es apto para abstraer, conceptualizar y simbolizar; mientras que la lengua-sistema es el vehículo de un acto psicosocial, arbitrario, (in)mutable y cualificado por su complejidad sistemática. Por su parte, el habla, fenómeno individual, concreto y físico-fisiológico, se explica tanto por variables lingüísticas como por variables sociales, que comprenden la diatopía, la distrafía, la disfasia, la fisiología, el género, la edad y el capital cognitivo (Manjón Cabeza, 2020). Sin embargo, el desorden se establece cuando se trastocan en el discurso docente estos tres conceptos, lo cual resta posibles sinergias que se reemplazan por efectos sinónimos.
- *Desde las políticas nacionales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone a los docentes y directivos lineamientos sobre la pedagogía de la lengua, la literatura y la asimilación de los códigos no verbales.* Estos ejes pedagógicos superficialmente fragmentan la lengua materna en cinco porciones: (a) construcción de sistemas de significación verbal y no verbal (por ejemplo: el cine, la publicidad, la caricatura, la pintura, la música, etc.); (b) interpretación y producción textuales, procesos determinados por tres niveles de análisis (intra-, inter- y extratextual); (c) procesos culturales y estéticos, propios

del análisis literario; (d) ética de la comunicación, que involucra al educando en actos de habla cotidianos y escolares; y (e) desarrollo del pensamiento, que liga el desarrollo del lenguaje a nivel ontogenético en el acto lector (MEN, 1998). Pero es de notar que esta clasificación propuesta no necesariamente debe tomarse como independiente de la lengua materna, sino justamente como rasgo codependiente.

- *Las modalidades en las que se manifiesta una lengua, a saber: la escrita, la oral y la estética (esta última transversalizada en la anteriores), cada una de las cuales se despliega en habilidades de comprensión y producción (García-Dussán, 2015).* Sin embargo, muchas veces esta separación paraliza la solidaridad entre las modalidades, y otras veces su escisión es tan radical que no se admite, por ejemplo, que un estudio de escucha atenta implique la escritura de apuntes de clase, o que para escribir como experto no se necesita escribir, sino escuchar y leer con mayor autorregulación, como lo evidencia el trabajo en los semilleros literarios en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas donde, para producir, se avanza primero en lecturas colectivas.
- *Las microhabilidades que involucra cada una de las habilidades en cada modalidad.* Si seguimos con el caso anterior, para la comprensión en la escucha se ligan acciones como atender, inferir, anticipar, interpretar o retener, dependiendo de si se desea referir la escucha distraída o superficial, la atenta, la dirigida, la creativa o la crítica; pero esta taxonomía psicolingüística reprime la generalidad sociológica del acto mismo de escuchar, que involucra la disposición del destinatario a *tendre l'oreille* o *re in ascolto*³ y sus cualidades vocálicas (Martínez, 2022).

- *Los códigos semióticos por medio de los cuales se simbolizan y comunican representaciones del mundo.* La clasificación de Guiraud (2004) propone los códigos lógicos, sociales y estéticos, cada uno de estos sirviendo de continente a subcódigos. Por ejemplo, los códigos lógicos contienen los subcódigos paralingüísticos, los epistemológicos, las señales, los programas, el pensamiento salvaje, etc., entendiéndose que cada uno de estos supone una taxonomía nueva cada vez más específica, razón por la cual se hace tanqueros a la posibilidad de pensar en clave multi- y transmodal.
- *La diferencia entre “esquema lingüístico” o el sistema mismo considerado como forma, el “uso lingüístico” o manifestación del esquema visible en los hábitos y, finalmente, la “norma lingüística” aquella sustancia formada independientemente del uso (Hjelmslev, 1984).*
- *Los niveles de lengua, cuya clasificación más conocida es atribuida a Benveniste (2014): niveles prelingüístico, paralingüístico y lingüístico, cada uno con sus subniveles.* Verbigracia, en este último están los subniveles fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico-pragmático, textual y discursivo; cada uno con sus diversificadas unidades de examen lingüístico (v. gr., quinema, fonema, morfema, sema, textema, acto de habla o contexto), y sus respectivas variantes, tales como el alófono, el alomorfo, etc. Y, a pesar de lo útil que resulta para fijar estudios microlingüísticos y situados, usados en sociolingüística y dialectología, al disponer de todo esto en la atmósfera áulica se construye la creencia de que estudiar una de estas unidades daría cuenta de la complejidad de la lengua en su conjunto, lo cual desmiente la

3 *Tendre l'oreille* significa en francés “aguzar el oído” o “estirar la oreja”, y refiere a la escucha atenta; mientras que *re in ascolto* significa en italiano

“el rey que escucha”, y la expresión se atribuye al conocido cuento de Italo Calvino intitulado “Un rey escucha” donde se asume que quien escucha atentamente lo hace con todo el cuerpo humano, que actúa como resonador.

esencia misma de la lengua-sistema, pues en los sistemas hay solidaridad entre sus partes.

- *Las subcategorías de análisis que compromete cada nivel estudiado.* Así, por ejemplo, en el nivel morfosintáctico, aparecen la deixis, la leixis, la cohesión relacional o lógica, la elisión, la sustitución, la gramática visual, etc.; mientras que en el nivel semántico-pragmático están la topicalización, la tropología, los mecanismos de implicación, la modalización, los esquemas textuales, la tipología de las fuerzas ilocutivas, los tipos de intertextualidad, los estereotipos, los arquetipos, las operaciones ideológicas, los valores, los simbolismos, etc. (Narvaja, 2022). A pesar de los beneficios de esta multiplicación categorial para el análisis y la investigación, su falta de dominio genera perplejidad en los aprendices, porque no siempre se advierte la polifuncionalidad de una misma pieza lingüística en un *corpus*. Por ejemplo, un conector adversativo, puede ser un marcador discursivo o un animador del relato en un *corpus*, y un expletivo en otro.
- *Las diferentes clasificaciones que pretenden, desde la lingüística textual, catalogar modos de organización discursiva.* El lingüista francés Jean Michel Adam (1992) abrevia cinco tipos de secuencias envolventes: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativo-expositiva y dialogal; sin contar con las secuencias secundarias, actualizada por el lingüista venezolano Simón Pérez (2006). Todo esto, mientras que desde la textolingüística se clasifican las condiciones ideales de textualidad en coherencias lineal, semántica y pragmática (Sierra, 2021), cada una de las cuales presenta categorías de análisis que actúan como elementos minúsculos de descripción como, por ejemplo, diecisiete relaciones hipotácticas y dos paratácticas para dar cuenta de la coherencia semántica interna de un texto. Ahora, su

ventaja es innegable para plantear didácticas de la escritura, las cuales se diversifican según la secuencia y la condición textual, pero se olvida que no hay textos puramente narrativos o estrictamente argumentativos, y que los déficits de cohesión no siempre afectan la coherencia, o viceversa, dada la naturaleza propia de los textemas.

- *La interdisciplinariedad propia de los estudios del hecho lingüístico que, según Carlos Lomas (2017), presenta “diferentes perspectivas de estudio” (p. 58), donde están incluidas lógicas disciplinares como la sociología, la antropología, la psicología, la filosofía, las ciencias informáticas, la traductología, la literatura, la didáctica, la pedagogía, la lingüística, la semiótica, entre otras*⁴. Esto obliga a tener un *stock* de saberes portentoso, que no siempre se logra consolidar por talanqueras propias del currículo, por la fatiga de los interesados al ver el paisaje interdisciplinar tan vasto, entre otras razones.
- *La segmentación propia de cada lógica disciplinar dentro de las perspectivas de estudio.* Por ejemplo, si tomamos la lingüística, esta no es más que un dominio semiótico incluido entre diecisiete más (Eco, 2000, pp. 26-30), pues es un sistema de signos con igual ponderación que, por ejemplo, la zoosemiótica, los códigos olfativos, la comunicación táctil, la semiótica médica, los sistemas musicales o las estéticas. Ahora, la fragmentación no se detiene aquí, ya en su interior se halla una disciplina desarrollada para cada nivel de lengua que sirve, la mayoría de las veces, como pivote para el desarrollo

4 Varios lustros atrás, Halliday (2013) ya había planteado “la naturaleza de los estudios lingüísticos y su relación con otros campos de estudio” (p. 20): la lengua-sistema, que estudia sus niveles de complejidad; la lengua arte, que estudia los registros de vitalidad lingüística; la lengua-comportamiento, que revisa la socialización en relación con su función e interacción; y, finalmente, la lengua-conocimiento, que da cuenta de los procesos de interiorización, que se despliegan en la producción y la comprensión, comprometiendo una gama de disciplinas que, además de las ya nombradas por Lomas, sumarían la lógica y las matemáticas, la ingeniería de las comunicaciones, la física, la fisiología, las patologías de la lengua, la biología, la arqueología y la geografía.

de otras disciplinas como la sociolingüística, la psicolingüística o la etnolingüística, etc.; cada una de estas, a su vez, con ciertas especializaciones.

- Por ejemplo, dentro de la sociolingüística, encontramos la microsociolingüística, la etnografía de la comunicación o la sociología de la interacción y al ver sus diferencias, no se notan claramente sus epistemes diferenciadoras; mientras que, para tomar otro caso, dentro de los estudios del discurso, se hallan el análisis del discurso, el análisis conversacional, la narratología, el análisis crítico del discurso, el análisis crítico del discurso multimodal, el enfoque de cohesión composicional, el de la metáfora multimodal o la glotopolítica; no obstante, en la práctica no hay diferencias sustanciales entre estas y el método semiótico (Klinkenberg, 2010).
- *Enfoques o modelos de enseñanza sobre habilidades de/en las modalidades.* Se sabe que fluctúan, al menos, tres grandes enfoques en esta área disciplinar: lingüístico-gramatical, comunicativo-cognitivo y sociocultural. Ahora, si se revisa esto –verbigracia, en la modalidad escrita, habilidad de comprensión–, el primer enfoque toma como objeto de estudio los conocimientos gramaticales correctos de la oración, siendo su finalidad la de clasificar, describir y decodificar oraciones; mientras que el enfoque comunicativo estudia los conocimientos comunicativos adecuados de los textos, pretendiendo cualificar la lectura de textos en contexto y según ciertos propósitos (Pérez, 2022). Por último, con el asunto de la comprensión, el enfoque sociocultural se centra en las prácticas discursivas insertadas en comunidades particulares dominantes, con el propósito de resolver problemas reales y generar cambios. Es notorio cómo cada uno hace énfasis en un asunto a resolver, por lo que resulta difícil prescindir de uno en beneficio de los otros; de esta manera, los

educadores universitarios terminan confundiendo a los aprendices, pues muchos creen que al cambiar de enfoque, se cambia la naturaleza de la habilidad estudiada.

Por si esto no fuera poco con toda esta fragmentación, están los conocimientos pedagógico-didácticos que debe dominar el docente de lengua materna para actuar eficazmente en las aulas. Si bien es cierto que parte del éxito de una asignatura reside en la experticia del docente para lograr transposiciones didácticas (Guzmán, 2021); también es cierto que esto se logra cuando el docente, por un lado, atiende las interdependencias entre profesor/estudiante/saber lingüístico (Camps, 2012); y, por otro, cuando hace esfuerzos controlados para crear configuraciones didácticas que favorezcan la construcción de saberes que realmente se enlacen con las prácticas profesionales de educar en lengua materna (Litwin, 2008). Sin embargo, la realidad confirma que muchos profesores carecen de bases pedagógicas y didácticas para ejercer su oficio en lengua materna, como lo demuestran lecturas etnográficas del contexto escolar que se pueden consultar en los planteamientos de problemas propios de investigaciones adelantadas en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital, en contextos escolares bogotanos.

Lo anterior supone, además, el dominio de un metadiscurso sobre el aprendizaje y la emergencia de validarlo en ciertas taxonomías referidas a las estrategias didácticas, a las pedagógicas y sus mixturas. Así, por ejemplo, se pueden reconocer estrategias como los talleres pedagógicos, la pedagogía por proyectos o las secuencias didácticas, dinamizadas con auxilio de estrategias didácticas que pueden ser clasificadas según la intencionalidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje a lograr (véanse Díaz Barriga y Hernández, 2016). No obstante, muchos docentes reducen sus actividades áulicas a “talleres”, sin consignas pertinentes ni objetivos claros, ajustados a los *syllabus*, ni tampoco claridad en los alcances y solidaridades

necesarios entre docente y discentes. Además, bajo este panorama, no siempre en las experiencias de los espacios académicos se explicitan los posibles proyectos de indagación sistemática que pueden generar, por lo que se inhibe la posibilidad de asociar los esfuerzos de una clase con el trabajo investigativo.

Como se nota, la complejidad taxonómica y sus posibles concordancias están presentes en la enseñanza lingüística y, aunque es el marco conceptual de esta, la mayoría de las veces se comporta en el aula como un juego del lenguaje cuyas normas fluctúan en doble vía: por un lado, como un *objeto de estudio plural* que puede facilitar u oscurecer la transposición didáctica por exceso o por deficiencia de estos conocimientos disciplinares en el discurrir áulico; por otro, como un *recurso* que generaliza los fenómenos y, por esto mismo, impide la singularidad de muchas prácticas vernáculas que, paralelas a las escolarizadas, también son procesos significativos que, incluso, afectan la labor escolar⁵.

La fragmentación de la lengua en la investigación lingüística

Ahora, cuando ya no se trata de enseñar la lengua en su estructura y su función social, sino como objeto de investigación, habitualmente para transformar habilidades en alguna de las modalidades de la lengua materna aparece, igualmente, una diseminación de posibilidades; fenómeno que, en suma, se presenta a cualquier investigación, y no exclusivamente a las disciplinas del hecho lingüístico. Entonces, el tutor o director de una investigación asume el compromiso de guiar y monitorear a los investigadores en formación; así facilita tanto los conocimientos (inter)disciplinares ya detallados, como aquellos relativos a la construcción de

un proyecto de investigación, los cuales dependen del objeto de estudio delimitado.

El asunto es que, por lo general, estos últimos saberes aparecen en déficit entre los actores comprometidos, lo cual lentifica todo el proceso; es decir, los escenarios reales revelan que estos conocimientos y habilidades cognitivas comprometidos en la investigación lingüística –y en cualquier proceso cualitativo de investigación–, no están madurados en el perfil de los investigadores en formación; de suerte que el docente-tutor debe enseñar estos tipos de saberes mientras acompaña procesos; por ejemplo, conocimientos relativos a:

- La diferenciación de problemas de la vida cotidiana, problemas del investigador y un problema de investigación, lo cual exige conocimientos de textualización relacionados con la formulación, entendiendo que el problema es una pregunta que existe cuando “somos conscientes de que en el conocimiento de la realidad percibimos un vacío o una dificultad que nos demanda una respuesta para colmarla o resolverla” (Tamayo y Tamayo, 2019, p. 126), y que pone de manifiesto la necesidad de realizar un diagnóstico, de asociar ejes categoriales dentro de un problema y de la correcta enunciación de su planteamiento y delimitación.
- Un objeto de estudio a investigar, y que suele quedar instalado en una modalidad de la lengua que funge como tema investigativo. Por ejemplo, si el objeto es la escritura argumentativa, el investigador debe conocer la diferencia entre argumentar y demostrar, las características básicas de la argumentación (objeto, locutor, carácter, objetivo), los tipos de argumentación, entre otros elementos discursivos (véanse Muñoz y Pérez, 2020); así como ser un escritor que genere textos aceptables en esta tipología, pues un investigador que carezca de habilidades sobre lo que desea investigar resulta contradictorio.

⁵ Esto último genera la necesidad de incluir en la enseñanza lingüística los estudios de la *literacidad*, que revelan la importancia de reconocer la lectura, la escritura y la oralidad como procesos cognitivos y socioculturales (véanse Sandoval y Zanotto, 2022).

- La diferencia y codependencia entre paradigma, método y diseño de investigación. Entre los paradigmas tradicionales, se cuenta con el instrumental, el hermenéutico y el crítico-social; asimismo, entre los métodos, se cuenta con el cualitativo, el cuantitativo y el mixto; finalmente, entre los diseños, con frecuencia en investigaciones que se amparan en un método cualitativo y un paradigma hermenéutico, se cuenta con el etnográfico, el etnográfico virtual, la investigación-acción en el aula, la sistematización de experiencias, la teoría fundamentada, la etnometodología, el análisis discursivo, el diseño biográfico o el estudio de caso (García-Dussán, 2015). Es frecuente que, en las investigaciones cuya meta es la transformación de habilidades de comprensión o producción, el investigador se sirva de herramientas y procedimientos etnográficos, de la investigación-acción y de la teoría fundamentada, lo cual exige ser un hábil lector de los contextos por transformar. Lastimosamente, este último aspecto suele reducirse a intuiciones o prejuicios, y no a confirmaciones objetivas y soportadas con acciones de indagación *in situ*, por lo que muchas de estas pesquisas carecen de un fundamento objetivado.
- Recursos referidos a la etapa de edificación microestructural de la investigación, que involucra una labor de “investigación documental” (Morales, 2005) usada para la construcción de antecedentes investigativos los cuales sirven tanto para mostrar cómo “el tema fue tratado por otros autores [...] como, para evidenciar que hay algo aún por decir/conocer con respecto al tema” (Rematozo, 2014, p. 185). Inclusive, su función se ensancha para conseguir argumentos que justifiquen la propia investigación pues de los vacíos encontrados en los estudios previos, se puede situar una nueva propuesta.
- La transcripción y reciprocidad entre problema/pregunta de investigación y objetivos (general y específicos). De esta suerte, es necesario vigilar que el objetivo general traduzca el fin que se pretende lograr con la investigación a largo plazo, y que los objetivos específicos satisfagan esa meta general, “de manera que la suma de los objetivos específicos es igual al objetivo general y, por tanto, a los resultados esperados de la investigación” (Tamayo y Tamayo, 2019, p. 143).
- La inmersión profunda o macroestructural de la investigación, lo cual involucra un trabajo de sistematización de los datos obtenidos durante una intervención pedagógico-didáctica o de un análisis de *corpus* auténtico, y que se convierte en una experiencia de lectura analítica de un *corpus*, acción que permite “dar estructura a los datos, lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones”, para así “encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema” (Hernández et al., 2014, p. 624). Esta acción, frecuentemente, se torna complicada dada la impericia al realizar reingenierías semántico-pragmáticas con los datos obtenidos, y muy a pesar de que toda investigación con los hechos lingüísticos es una artesanía analítica con *corpus*; es decir, la lingüística es una ciencia de *corpus* (García Miguel, 2022) y su acción se armoniza con el actual campo de las “humanidades digitales”, emergencia del espectro interdisciplinar que usa medios digitales y computacionales para la enseñanza de las humanidades (Lázaro y De Juanas, 2024).
- La escritura del informe final de la investigación, la cual necesita de un trabajo con borradores, generados gracias a acciones como la planificación, la textualización y la revisión, todo esto con ayuda de un lector amigo que apoye los procesos de metacognición propios de la escritura académica (Giraldo Giraldo, 2020). Sin embargo, resulta habitual verificar que muchos

investigadores se arriesgan a vivir la aventura con una consciencia retórica débil, justo la que atiende construcciones discursivas como *inventio*, *dispositio* y *ornato*, que dan pie a la producción aceptable de un informe investigativo.

- La defensa oral de los adelantos o la finalización de la investigación, cuando el investigador es estimulado a presentar lo más sustancial de lo que ha escrito con aterioridad en escenarios de persuasión y de oralidad formal (por ejemplo: simposio, congreso, coloquio, etc.). Aquí el investigador, desde sus rasgos vocálicos y retóricos, da cuenta de cómo ha planteado su pregunta-problema y qué ha hecho para darle respuesta. No obstante, si acuñamos con Michel Meyer (2013) el concepto de *circuito retórico*, esto es, el escenario comunicativo que permite la negociación de pesquisas entre investigador, ahora investido de un *ethos proyectivo* (imagen de autoridad académica), y un auditorio, encarnando un *pathos efectivo* (lugar de afectos y conocimientos consolidados), el discurso del emisor (*logos*) no siempre se presenta como un todo adecuado a la situación comunicativa (*aptness*), dado que no tiene experticia de socializar de forma coherente y estratégica su proceso en un tiempo limitado, normalmente de unos veinte minutos.

Por otra parte, los espacios curriculares destinados a fortalecer competencias investigativas en lengua materna se reducen a algunos cursos donde los fundamentos se presentan cuando aún los educandos no tienen definido qué investigar ni en qué modalidad de grado; además porque, algunas veces, el docente encargado de estas materias no es él mismo un versado investigador o tiene barullos respecto a los saberes necesarios en estas acciones. De esta manera, el tutor opta por la invisibilización de las deficiencias, tanto en los

conocimientos, como en las habilidades de sus educandos y, sin embargo, motiva el avance del proceso, frustrando a las partes por igual, dado que las expectativas no se satisfacen, según el rol atribuido. Algo muy evidente, por ejemplo, cuando se da el cambio de tutor y el investigador debe reconstruir sus avances.

Un camino para superar la dispersión

Ahora, si se acepta que el origen inmediato de la diseminación del objeto (de estudio) está asociado con el esfuerzo de su teorización, es decir, en verlo con una perspectiva amplia y abarcante, entonces este esfuerzo se manifiesta como la manipulación del objeto como si fuera un espejo despedazado cuyas partes más visibles son los conocimientos disciplinares, interdisciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos. Una vez hecho el acto divisorio, tal manipulación se hace *visible* en los entresijos de las mallas curriculares de pregrado destinadas a formar profesionales en el campo de la pedagogía de la lengua materna.

Así, una solución lógica consiste en integrar o incorporar las partes dispersas de este objeto de estudio en acciones docentes que generen lazos razonablemente *indivisibles*. Estas se manifestarían en la instalación de relaciones dialógicas o creación de vasos comunicantes, a propósito de temáticas básicas de cada espacio académico y de los productos entregables para la evaluación sugerida en estos. Las implicaciones de la solución serían, primero, la consolidación de un gremio docente caracterizado por una comunicación feliz o exitosa, donde todos sepan qué y cómo se desarrollan los *syllabus* en cada espacio curricular; segundo, un tecnolecto común, para que haya coincidencias en lo esencial a nivel teórico, pedagógico, didáctico e investigativo⁶; y, tercero, una

⁶ A manera de ejemplo, resulta reiterativo que, a nivel investigativo, algunos docentes denominen *método* a un diseño de investigación; mientras que al método lo nominen como paradigma o alcance investigativo. Asimismo, a nivel disciplinar, se sigue confundiendo *lenguaje* con *lengua*, o *lengua* con *habla*; al igual que se confunde *gramática* como modelo

visión consensuada sobre el perfil de formación que arrope a todos los actores escolares (docentes, discentes, directivos, administrativos)⁷. Estas serían condiciones capitales que permitirían cementar lo que por usanza aparece divorciado, a saber: los espacios académicos reflejados en una malla curricular⁸ que actúan como correlato de la *visibilización* de una fragmentación fáctica de la lengua materna, y su lejanía comprensiva a través de la investigación. Para hacer más perceptible la solución por la que aquí se plantea, desarrollaremos un hipotético caso donde se revela la viabilidad de la solución insinuada.

En su espacio de literatura colombiana, el docente responsable propone leer la novela *La sombra del Orión* (Montoya, 2021), y pide adelantar comentarios por escrito sobre los efectos de las violencias allí recreadas, esta vez ejercidas sobre la población civil desaparecida y arrojada al basurero de Medellín llamado “La Escombrera”⁹. Entonces, a partir de una previa conversación y acuerdos con este primer docente, el profesor de Didáctica de la Literatura propone la elaboración de un proyecto de aula, cuyo tema es la enseñanza de la literatura de la violencia en la nación¹⁰, en los primeros ciclos de la Educación Media colombiana, cuya especificidad es que

hay muchos estudiantes que pertenecen a familias de desplazados por las violencias política, insurgente o de narcotráfico; o son hijos de perpetradores.

Ahora, en sintonía con estas dos labores, la profesora de estudios discursivos propone una lectura intertextual entre la cartografía sonora del horror que realiza, en la obra de Montoya, el músico, amigo del protagonista, y el contenido narrativo presente en la película *Memoria* (Weerasethakul, 2021), de factura transnacional, y que da cuenta de cómo la tierra –de los departamentos colombianos de Cundinamarca y Quindío– habla; esto es, de cómo el territorio actúa como sarcófago de los cadáveres de la guerra o NN, y donde parece que no hay ningún connacional a quien le interese escuchar, a excepción de una visitante foránea, Jessica (Tilda Swinton).

En este hipotético caso, los docentes de literatura, didáctica y estudios discursivos han pactado previamente entre ellos, y con los estudiantes con los que coinciden, tanto la presentación de un único trabajo conclusivo, así como una rejilla o matriz de evaluación formativa que refleje los logros y las dificultades sobre el ejercicio (Cruzado, 2022). Esto pareciera difícil de cumplir, pero es de notar que hay propósitos de formación y de aprendizaje comunes, a saber:

- El rastreo de indicios textuales sobre las violencias recreadas en un texto narrativo.
- La construcción de una plataforma pedagógico-didáctica para fortalecer habilidades en textos narrativos desde una pregunta (las violencias) y con un rumbo lector (el material indicial que permite asociaciones intra- y extratextuales).
- Las lecturas intertextuales de estos comunes indexicales y lo que se calca y se resignifica en otros códigos semiodiscursivos que tratan temáticamente sobre la misma sustancia semántica, como el caso de un texto audiovisual.

descriptivo-explicativo de una unidad analítica en un nivel de lengua con el nivel gramatical.

7 Es frecuente encontrar respuestas disímiles, y hasta opuestas, entre un mismo grupo de docentes frente a cuestiones como la meta de la formación en una licenciatura: ¿pedagogos de la lengua?, ¿lingüistas y literatos?, ¿entrenadores de habilidades de lengua?, ¿productores de saber pedagógico desde la investigación áulica?, ¿todo esto al tiempo?

8 Por ejemplo, la actual malla curricular de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (LHLC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá (Colombia), desune la lengua materna en ciclos (fundamentación, profundización e innovación), y en niveles (semiodiscursivo, investigativo-pedagógico y ético-humanístico), permitiendo que la lengua sea la suma de teoría lingüística, historia de la lengua, fonética, morfosintaxis, semántica y pragmática, sociolingüística, estudios del discurso, textolingüística y comunicación y TIC; además de teoría literaria y seminarios de literatura, a lo cual se suman los cursos de investigación, de didáctica de la lectura y la escritura, y la literatura.

9 Como, efectivamente, sucedió en la operación militar Orión, llevada a cabo en octubre de 2002, cuando actuaron miembros del ejército, de la policía y paramilitares del Bloque Cacique Nutibara, todo esto con el objetivo de desarticular redes guerrilleras urbanizadas en las comunas de la ciudad de Medellín.

10 El concepto de “literatura de la violencia” es un género artístico masificado desde la segunda mitad del siglo XX en Colombia, y que forma parte de la denominada “literatura de compromiso” (Betancur, 2021, p. 55).

Estos elementos comunes convergen en que comprender un texto cultural involucra leer signos entre líneas; así, se percibe la relación de lo recreado en el texto con acontecimientos de la realidad sociohistórica a partir de una labor que revela lo estético como un producto alegórico; esto es, donde la historia situada en la obra resulta ser el correlato de eventos sobresalientes de la historia integral de una nación (Villegas, 2019). Por esto mismo, el entregable unificado de este caso podría ser una producción creativa o de invención (un cuento, un poema, una *performance* artística, un texto ergódico, etc.), que recree lo analizado en la novela y la película, acompañada de un anexo que abrevie las reflexiones sobre una posible transposición y transferencia didácticas, con lo cual se asegura la coherencia entre varios espacios académicos, y la codependencia entre modalidades, habilidades, ejes, códigos, tipos de textos y perspectivas de estudio.

Por otra parte, este tipo de esfuerzos debe suponer una rotura con la idea tradicional de tiempo pedagógico, pues no necesariamente ese único trabajo solicitado a los estudiantes de estos espacios académicos debe finiquitarse y entregarse en un mismo semestre académico. Además, este tipo de sugerencias implica transformar las formas de calificación, sin afectar el sistema general de la institución, mientras se descifra la evaluación del proceso (nota pendiente, nota intercambiable, etc.). Por último, supone generar consciencia de que estos ejercicios de clase pueden ser la semilla de una investigación final del pregrado, que se convierta en un proyecto a largo aliento (incluso, un proyecto de vida), lo cual estimularía la formación continua de investigadores para que estas acciones no se valoren como esfuerzos restringidos y caducos, sino como pretextos para el fortalecimiento de las habilidades investigativas en y desde la formación.

Este ejemplo, lejos de ser supuesto o quimérico, se ubica como un escenario viable dada la naturaleza de las mallas curriculares cuyo perfil formativo es el de graduados en lengua materna

y comunicación, pues en estas los estudiantes toman sus asignaturas sin necesidad de seguir la lógica lineal o cronológica, sino orientados por sus expectativas, auspiciados y monitoreados por un servicio de consejerías para ellos, habitualmente activos en cualquier proyecto curricular.

Por eso mismo, es necesario que los proyectos curriculares conozcan los deseos de los estudiantes que inician el ciclo donde deben decidir sobre las modalidades de titulación, monitoreando las expectativas que movilizan sus aspiraciones investigativas, bien sea en el campo hermenéutico, de producción/creación, de profundización temática o de innovación. Esto es, que el docente hable y escuche los deseos de los educandos; una escucha que resuene los murmullos de esos interlocutores, y suplante la manida escucha que castra al discente o que se abrevia al mero acto de oír (véase Nancy, 2023). Solo así será posible que tanto unos como otros comprendan la integralidad y completud funcional de la lengua con la que se comunican y que, en el espacio escolar, estudian y procuran investigar.

A manera de conclusión

A partir de una revisión minuciosa sobre los conocimientos necesarios, desde el polo del pedagogo en lengua materna, hemos certificado cómo el objeto de estudio se fragmenta a tal punto que genera confusión en el contrato escolar, desorientación causada por el exceso de taxonomías y encasillamientos, a la mejor manera de cajas chinas o matrioskas que, con rostros similares, van desvaneciendo la abstracción originaria llamada “lengua”. Esto se evidencia en un cuerpo de conocimientos vueltos macro- y microcategorías, como las aquí revisadas.

Conjeturamos que todo este desglose fatigoso de acción deductiva sobre conceptos más gruesos obedece a un currículo que refleja esa desunión de la lengua en espacios académicos que, reposados en detallados *syllabus*, no presentan lazos comunicantes en la realidad escolar, debido a una fractura comunicativa entre los actores

mismos de la educabilidad, acostumbrados a descuidar una escucha genuina que permite ser a cada sujeto en su singularidad, y también a la ausencia de un espíritu común entre los docentes, que cuidan con celo sus acciones y saberes ante sus pares, con lo cual se descuidan las fortalezas que cada colega posee para desestructurar alianzas posibles.

No obstante, la salida aquí propuesta es encumbrar la pulsión por educar e investigar a partir del acto dialógico entre los diferentes responsables y participantes, diálogo que cree tejidos inclusivos para evitar la fragmentación de la teoría (lingüística) y de la acción (formativa). Los esfuerzos entre los docentes no deben ser aislados ni individuales, y la investigación será funcional en la medida en que se consolide en un acto en el que el tutor y el docente-investigador se escuchan, y traduzcan solidariamente lo que aparece como susurros entre los devenires interactivos. Queda este reto, entonces, que es más humano que científico, y que proyecta un nuevo desafío, el de volver a la pregunta por el tipo de sujeto que se desea formar como profesional e investigador, ya sea en una licenciatura o en una interdisciplina.

En síntesis, los actores de estas acciones, no solo encontrarían una nueva motivación, sino mejores motivos para establecer relaciones y fusiones entre los conocimientos, pues se enfrentarían a una educación lingüística que instala un aprendizaje relacional, contextualizado y negociado que, a pesar de ser comunicado desde diferentes voces, concurriría en el desarrollo procesos intencionales, situados y autodirigidos de aquello que permite el diálogo.

Reconocimientos

Agradecimientos a la Oficina de Investigaciones (ODI), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pues este artículo es producto de la investigación “Textos estéticos e identidad social en Colombia, fase cuatro”, institucionalizada con el código 2426084723.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Natan.
- Benveniste, E. (2014). *Problemas de lingüística general* (t. I). Siglo XXI.
- Betancur, J. M. (2021). La crítica literaria sobre la literatura de la violencia en Colombia: aproximación a una reevaluación. *Lingüística y Literatura*, 42(80), 54-68. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n80a04>
- Camps. A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 23-41.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cisneros, M., Rojas, I. y Olave, G. (2016). *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2016). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (una interpretación constructivista)*. McGraw-Hill.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- García-Dussán, É. (2015). *Investigación en lengua materna. Camino y fundamentos*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García-Dussán, E. (2016). Búsqueda inductiva de datos y proyectos de investigación en lengua materna. *Enunciación*, 21(2), 238-255. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a05>
- García Miguel, J. (2022). Lingüística de corpus: de los datos textuales a la teoría lingüística. *Elies: Estudios de Lingüística del Español*, 45, 11-42. <https://doi.org/10.36950/elies.2022.45.8848>
- Giraldo Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>

- Gómez, M. (2020). Didáctica de la lengua materna. Un reto para los profesores. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, (26), 60-71.
- Guiraud, P. (2004). *La semiología*. Siglo XXI.
- Guzmán, A. M. (2021). La transposición didáctica y la perspectiva crítica de Pablo Freire. *Revista Encuentros*, 13(1), 168-176. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4395248>
- Halliday, M. A. K. (2013). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hjelmslev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Gredos.
- Klinkenberg, J. M. (2010). *Manual de semiótica general*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Lázaro, M. y De Juanas, Á. (2024). Humanidades digitales y nuevas metodologías de enseñanza de las Humanidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 9-14. <https://doi.org/10.35362/rie9416318>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (vols. I y II). Paidós.
- Manjón Cabeza, A. (2020). Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE. *LinRed: Lingüística en la Red*, (17), 1-21. https://linred.web.uah.es/articulos_pdf/LR-articulo-29082020-b.pdf
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Martínez, R. (2022). Enfrentar el mal o sobre la escucha hospitalaria de lo inaudito. *En-claves del Pensamiento*, XVI(32), 1-25. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i32.538>
- Meyer, M. (2013). *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Amorrotu.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Montoya, P. (2021). *La sombra del Orión*. Random House.
- Morales, O. (2005). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En F. Alvira, M. García, W. Goodge, R. Hatt, F. Ibarra, R. Sanmartín y I. Rubio, *Selección de lecturas de metodología, métodos y técnicas de investigación social II* (pp. 213-242). Editorial Félix Varela.
- Moreno, N. (2021). Hacia una definición de lenguaje: el giro soaícla en la comprensión del objeto de estudio de la lingüística. En M. E. Montes, C. Moya Pardo, I. V. Romero Cruz, P. I. Mejía Rodríguez, G. Dueñas y Ó. A. Chacón Gómez (eds.), *Estudiar las lenguas y el lenguaje. Trayectorias y retos en Colombia* (pp.115-128). Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz, M. y Pérez, I. (2020). Escritura argumentativa, una breve aproximación desde la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Conrado*, 15(2), 1-23.
- Nancy, J. L. (2023). *A la escucha*. Amorrotu.
- Narvaja, E. (2022). El análisis del discurso en Latinoamérica: objetos, perspectivas y debates. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 54(107), 711-735. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000300711>
- Pérez, J. (2022). Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Retamozo, M. (2014). ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (48), 173-202.
- Sandoval, D. A. y Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- Sierra, L. (2021). Complejidad estructural en textos narrativos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (38), 137-153. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322271267008/html/>

- Simón Pérez, J. R. (2006). Propuesta para la determinación de los tipos de textos. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), 163-179.
- Tamayo y Tamayo, M. (2019). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Touron, J. (1 de junio de 2020). ¿Qué sistema educativo necesitamos? [Blog]. *Javier Touron: porque el talento que no se cultiva se pierde*. <https://www.javier-touron.es/que-sistema-educativo-necesitamos/>
- Villegas, A. (2019). El imperativo alegórico: realidad y violencia en los estudios sobre cine colombiano. *Bulletin of Hispanic Studies*, 96(4), 429-445. <https://doi.org/10.3828/bhs.2019.25>
- Weerasethakul, A. (director). (2021). *Memoria* [Película]. Kick the Machine, Burning Blue, Piano Productions, Illuminations Films, Anna Sanders Films.

