

Shimmering Words

RESEARCH AND PEDAGOGY
E-JOURNAL

N°13

2023



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A



ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS

Res. MEN No. 01458 del 29 de enero de 2016
Vigencia por seis años



ediciones
USTA
UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Shimmering Words
Research and Pedagogy
e-Journal

Tunja
Colombia

N° 13

2023

138 pp.

ISSN 2463-0403
Versión en línea

Shimmering Words

RESEARCH AND PEDAGOGY
E-JOURNAL

<http://revistas.ustatoljia.edu.co>

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
COLOMBIA
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y
LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS Y
FRANCÉS**

LOCAL MANAGERS

Fr. José Fernando Mancipe Giraldo, O. P.

Chancellor

**Fr. José Gregorio Hernández Tarazona,
O. P.**

Academic Vice-chancellor

Fr. José Arturo Restrepo Restrepo, O. P.

Administrative and Financial Vice
- chancellor

Fr. Javier Aníbal Moreno Mojica, O.P.

Dean of Division of Social Sciences and
Education

PRODUCTION TEAM

M.A. Diana Carolina Rojas Pardo

Editor

M.A. Daniela Alfonso

Co-editor

EDITORIAL COMMITTEE

Carmen Helena Guerrero, Ph. D.

Junior professor and researcher,
Universidad Distrital Francisco José de
Caldas,
Bogotá – Colombia.
helena.guerrero.ud@gmail.com

Beatriz Potter, Pd. D.

Instructional Technologist and Lecturer in
Spanish,
Valdosta State University,
United States.
bpotter@valdosta.edu

Miguel Martínez Luengas, Ph. D.

Doctor en Educación (c)- ELT in Education
Énfasis
Universidad Distrital Francisco José de
Caldas
Bogotá - Colombia
miguel.martinez.gestor@gmail.com

Master Jaime Ancajima Alama

Coordinador de la Unidad de Formación
Docente del Centro de Idiomas,
Docente de la Facultad de Ciencias de la
Educación,
Universidad de Piura - Perú.
jaime.ancajima@udep.pe



**Shimmering
Words**
RESEARCH AND PEDAGOGY
E-JOURNAL

<http://revistas.ustatunja.edu.co>

Graphic Designer
Búhos Editores LTDA.


OJS Manager
ISSN: 2463-0403
Nº. 13 – 2023

© Derechos Reservados
Universidad Santo Tomás
Suscripciones y Canje
Calle 19 No. 11-64 – Tunja - Boyacá
PBX: 608 744 0404 – Exts.: 31230 – 31239
Desde cualquier lugar del país
Línea Gratuita: 018000932340
www.ustatunja.edu.co

Hecho el depósito que establece la ley, los conceptos expresados en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Institución, ni a la publicación.

La Revista Shimmering Words: Research and Pedagogy E-Journal, es un órgano de difusión de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras Inglés y Francés de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, que muestra los productos de investigación generados a partir de diferentes avances científicos y tecnológicos, dirigida al público en general.

Se trata de una publicación de periodicidad anual. Para la recepción de artículos se dispone el correo institucional: shimmeringwords@ustatunja.edu.co



Institución Editora

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS,
SECCIONAL TUNJA

Editor

Diana Carolina Rojas Pardo
Universidad Santo Tomás, Tunja,
Colombia

Co-editor

Daniela Alfonso
Universidad Santo Tomás, Tunja,
Colombia

Corrección de estilo

Santiago M. Borda-Malo Echeverri, Ph. D.
(Artículos en castellano)

Volumen de la Revista No. 13

AÑO 2023

Periodicidad

ANUAL

ISSN (En Línea)

2463-0403

Dirección Postal

Licenciatura en Español y Lenguas
Extranjeras Inglés y Francés
Campus Avenida Universitaria -
Edificio Fray Giordano Bruno O.P.: Av.
Universitaria Cl. 48 No. 1-235 este. Tunja
- Boyacá

Teléfono

608 744 0404, Ext. 5980

E-mail

shimmeringwords@ustatunja.edu.co

SCIENTIFIC COMMITTEE**Ken Beatty Ph.D.**

TESOL professor,
Anaheim University,
Canada.
kenbeatty@mac.com

Carlos Andrés Palacio Gómez, Ph. D. in

Science from the Ghent University,
Belgium,
Junior professor and researcher,
Universidad Antonio Nariño
Colombia.
carlospalacio@uan.edu.co

Contenido/Content

5 Editorial

Diana Carolina Rojas Pardo

8 Diseño de Ambientes de Aprendizaje (DAA) como Praxis Investigativa Educativa Multidisciplinar

Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos

21 Notes After Class: A Teachers' Reflective Article About Working In Private And Public Scenarios

Katherinne Toro

Daniela Alfonso

40 Consideraciones Sobre la Didáctica del Inglés Como Lengua Extranjera

Brayan Andrés Morantes Martínez

Karen Jiseth Moreno Jerez

58 Habilidades Comunicativas de los Estudiantes de Nuevo Ingreso a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Alfredo Mendoza-Escalante

Karen Vega Romero

74 Quels Sont les Veritables Changements Induits Par L'application de la Reforme Concernant Les Rectifications de de L'orthographe du 6 Decembre 1990 Sur la Langue Française?

Nicolas Philippe

Diana Mayerly Díaz Benavides

94 Relaciones de Palimpsesto en una Imagen Digital

Nelson D'Olivares Durán

Clara Liliana Castelblanco Cifuentes

120 Poesía y Poética en *Amarilis* y las Anotaciones a Garcilaso de Herrera

Diana Carolina Rojas Pardo

Gladis Leonor Arias Rodríguez

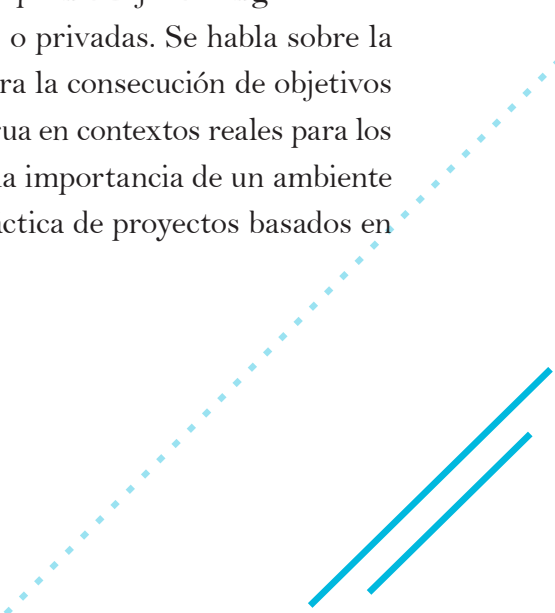
Editorial

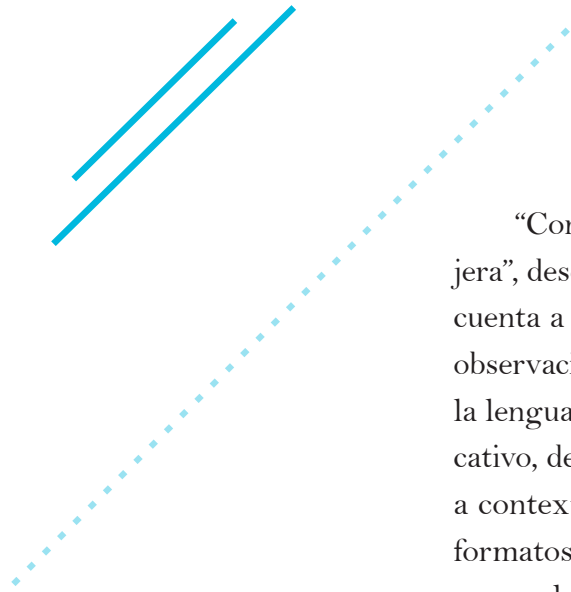
Diana Carolina Rojas Pardo

Para la publicación de la edición número 13 de la revista *Shimmering Words: Research and Pedagogy E- journal* se reunieron una serie de artículos, producto de la investigación y la reflexión en torno a la labor pedagógica, la lengua, la literatura y los productos culturales que circulan de manera masiva en la sociedad.

El primer artículo -“Diseño de ambientes de aprendizaje (DAA) como praxis investigativa educativa multidisciplinar”- hace un novedoso aporte metodológico. Propone unas rúbricas que orientan el diseño de ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta la consulta de documentos institucionales, herramientas multidisciplinarias, guía la sistematización de la experiencia educativa y orienta los criterios a tener en cuenta para su aplicación.

“Notes after class: a teachers’ reflective article about working in private and public scenarios”, presenta un contraste sobre las condiciones que propician o ralentizan el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en instituciones públicas o privadas. Se habla sobre la importancia de la motivación extrínseca para la consecución de objetivos terminales, relacionados con el uso de la lengua en contextos reales para los estudiantes. Asimismo, se reflexiona sobre la importancia de un ambiente laboral ameno que fomente la puesta en práctica de proyectos basados en las necesidades de la comunidad académica.

Decorative elements in the bottom right corner include a dotted light blue line extending diagonally upwards and two solid dark blue lines parallel to each other, also extending diagonally upwards.



“Consideraciones sobre la didáctica del inglés como lengua extranjera”, describe y examina los componentes que son importantes a tener en cuenta a la hora de enseñar inglés como lengua extranjera a partir de la observación de la práctica docente. El autor se inclina por la enseñanza de la lengua extranjera puesta al servicio sobre todo de un objetivo comunicativo, desarrollando, entre otras, habilidades conversacionales orientadas a contextos específicos; el uso de herramientas didácticas en distintos formatos para diversificar la forma en que se abordan los contenidos, y una evaluación formativa, descentrando de esta forma una práctica docente tradicional donde predomine la evaluación sumativa y una enseñanza que gira en torno al conocimiento de reglas gramaticales.

“Habilidades comunicativas de los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, es un artículo útil en la medida que nos enseña la forma en que se realiza un diagnóstico de la competencia textual de los estudiantes, plantea la necesidad de ser coherentes con los resultados de dicho diagnóstico, y acomodar los contenidos curriculares al conocimiento de los estudiantes. Además de dar cuenta de una situación específica de una universidad en nuestro contexto inmediato, cuyos resultados pueden generalizarse a una comunidad más amplia, las categorías de análisis a través de las cuales se organizan los componentes de su competencia textual sirven como guía a quien esté interesado en realizar un primer acercamiento a los saberes previos de sus estudiantes.

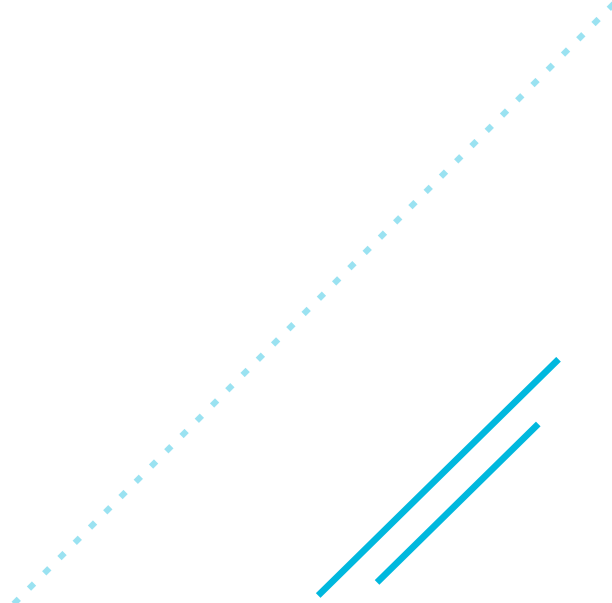
“Quels sont les véritables changements induits par l’application de la réforme concernant les rectifications de l’orthographe du 6 décembre 1990 sur la langue française?”, es un artículo de discusión sobre el impacto que ha generado la reforma ortográfica que se propuso en Francia y que responde a la constante evolución de la lengua; su simplificación debido a, entre otros factores, la modalidad de comunicación a través del servicio de mensajes cortos. Los cambios ortográficos coexisten con las formas de las palabras anteriores a la reforma, dando cuenta de una discusión entre la norma y el uso, el uso como norma y la brecha generacional de los usuarios de la lengua.

“Relaciones de palimpsesto en una imagen digital” es un artículo que presenta el análisis de un discurso multimodal, específicamente de una imagen digital de “*swoosh art*” en la que una obra de arte icónica se

combina con el símbolo contemporáneo de una marca renombrada. El autor discute las implicaciones a nivel semiótico de la actualización de una obra clásica: los posibles sentidos que de ella se derivan, tal vez inaccesibles a un público general, y la desautorización y masificación que sufre una obra de arte irrepetible.

En el último artículo -“Poesía y poética en Amarilis y Las anotaciones a Garcilaso de Herrera”- se exploran las anotaciones a Garcilaso de Francisco de Herrera y se concibe la égloga *Amarilis* como una puesta en práctica de este trabajo crítico donde se evalúa la obra del gran poeta nacional. A través de estos textos que son la cara y la moneda de una postura estética (la teoría y la praxis), Francisco de Herrera se inserta en el canon descentrándolo, al recuperar diversas fuentes extranjeras de las que se nutre Garcilaso. Además, se ubica en territorio nacional a la égloga de origen italiano e inspirada en la mitología clásica, y en oposición al tópico del poeta – soldado, propone al poeta crítico, quien toma una distancia frente a su obra y crea no solo desde la imitación, sino desde la innovación poética, contemplando así la escritura como un oficio independiente y laborioso.

Finalmente, se les hace una invitación a que compartan en nuestra revista artículos producto de su reflexión pedagógica y su investigación en el aula y en contextos académicos asociados a los procesos de enseñanza – aprendizaje, las lenguas, la literatura y la cultura, para hacer de este un espacio que enriquezca y nutra a nuestra comunidad.



Diseño de Ambientes de Aprendizaje (DAA) como Praxis Investigativa Educativa Multidisciplinaria

Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos ¹

¹ Profesor de Posgrados
Facultad de Educación
Fundación Universitaria del Área Andina

Contacto:
erodriguez235@areandina.edu.co
rodriguez.edgar26@gmail.com

Resumen:

El texto propone la reflexión conceptual y operativa sobre el diseño de ambientes de aprendizaje (DAA) como espacios de producción de conocimiento pedagógico basado en la reflexión de la práctica docente en cualquier nivel educativo y de manera multidisciplinar. Sospecha de las percepciones convencionales que limitan dicho diseño a una labor meramente pragmática para la adecuación de espacios y estrategias estructuradas para, por el contrario, darle un estatuto como sistema y método de investigación pedagógica. Propone un protocolo básico para que educadores en distintos contextos, propongan escenarios complejos funcionales y estéticos de manera educativa que facilitan la sistematización y nuevas formas de evaluación. Manifiesta la necesidad de partir de la experiencia docente acumulada como vector de cambio al conceder al discurso y estilo pedagógico un generador individual de multiversos didácticos estratégicos y prospectivos.

Palabras clave: Diseño de ambientes de aprendizaje, Investigación educativa, Sistematización educativa, *Praxis* docente, Innovación pedagógica.

Abstract:

The text proposes a conceptual and operative reflection on the design of learning environments (*DLE*) as spaces for the production of pedagogical knowledge based on the reflection of teaching practice at any educational level and in a multidisciplinary manner. It is suspicious of conventional perceptions that limit such design to a merely pragmatic task for the adaptation of spaces and structured strategies and, on the contrary, gives it a status as a system and method of pedagogical research. It proposes a basic protocol for educators in different contexts to propose complex functional and aesthetic scenarios in an educational way that facilitates systematization and new forms of evaluation. It manifests the need to start from the accumulated teaching experience as a vector of change by granting the pedagogical discourse and style an individual generator of strategic and prospective didactic multiverses.

Key words: Design of learning environments, Educational research, Educational systematization, Teaching praxis, Pedagogical innovation.

Introducción

Generalmente cuando en el contexto educativo hablamos o nos referimos a los de ambientes de aprendizaje, los relacionamos y entendemos como sinónimos de los “espacios enriquecidos” o “rincones de aprendizaje”. Con mayor frecuencia consideramos que para poderlos estructurarlos requerimos muchos materiales, equipos y hasta instalaciones físicas particulares. No obstante, desde una postura investigativa que se fundamenta en la reflexión sobre las prácticas docentes encontramos mayores capacidades, habilidades y condiciones propias de la labor docente que nos facilitan el ejercicio del diseño como dinámica creativa orientada al mejoramiento o fortalecimiento de procesos de aprendizaje.

El principio del diseño, su naturaleza y sentido como actividad mental operativa propia del intelecto humano, establece dos elementos o aspectos básicos a tener en cuenta para resolver desde su implementación y puesta en práctica, una necesidad, un problema o una dificultad: el aspecto estético y el aspecto funcional.

El aspecto estético dentro del diseño responde a la mejor forma posible, es decir, a una visión orgánica en la que todo opera (si se quiere pragmáticamente) de forma bella, es decir, balanceada, en equilibrio, sin dificultad. Lo estético implícito en la propuesta del diseño le otorga esta condición de belleza, de atractivo y de diferencial desde el plano del gusto.

Por su parte, el aspecto funcional de la propuesta de diseño, le brinda su capacidad para resolver la necesidad que le dio su origen de manera eficaz y efectiva. En este sentido, lo funcional, como su nombre lo indica, resuelve de manera directa la situación, el problema o el obstáculo. El aspecto funcional en el diseño corresponde precisamente, a una respuesta fácil, operativa, estructurada y eficiente. Lo que algunos denominan el modelo “KISS” (*keep it simple*), “hacerlo simple”, igual que en el principio de la navaja de Ockam que afirma que la mejor solución es la más sencilla (Principio de simplicidad y parsimonia). Encontrar la salida o respuesta más sencilla no significa de ninguna forma, optar por modos ingenuos de abordaje de los problemas y situaciones, es decir, no debe entenderse por “facilismos”, sino por el contrario, respuestas derivadas de síntesis de pensamiento complejo (en este caso la reflexión sobre la misma *praxis* pedagógica) las que determinan las

soluciones más sensatas a las diferentes situaciones que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se recalca, el diseño como actividad humana está asociado a la planeación y construcción de diferentes tipos de herramientas que nos ayudan a resolver distintas tareas en campos diversos.

Para la labor docente, en cualquier contexto y nivel educativo, este principio de diseño resulta determinante. De hecho, el diseño de ambientes de aprendizaje requiere de dicha disposición estética, mayormente experimental y sobre todo creativa, en relación con los distintos retos y desafíos que la actividad educativa implica. En otras palabras, encontrar en los problemas y retos oportunidades de crecimiento y de jovialidad creadora (Zuleta y Rodríguez, 2021) dentro de las necesidades y contextos educativos.

Como docentes y educadores, bajo una estructura institucional, a veces olvidamos la importancia de dichos aspectos involucrados en el ejercicio del diseño. El diseño de ambientes de aprendizaje requiere de dicha conjunción de aspectos para ser realmente exitoso, por lo que, aceptamos que en el aprendizaje también se implica lo estético y o funcional en equilibrio (que sea bello y que funcione).

Para lograr dicho equilibrio en el ejercicio del diseño de aprendizajes (Talbert *et al*, 2019), es necesario partir de la propia experiencia y organizar las actividades y estrategias en función de los propósitos de aprendizaje específicos (Bravo, 2013). Mucho más allá de cumplirlos (que obviamente es importante), de poder aprender de dicha intervención pedagógica específica, sistematizando los logros y sobre todo las dificultades (documentación pedagógica).

Es en este punto de documentar pedagógicamente, donde la perspectiva investigativa es necesaria, para lograr recolectar la información y los datos y reflexionar sobre los acontecimientos que dan cuenta de las expectativas de nuestros estudiantes y la manera en que nuestro proceso diseñado les aporta a cumplir o problematizar aquello que es importante para la vida misma en términos de aprendizajes. Adicionalmente, desde una posición de reflexividad, nuestro *que hacer* como docentes se convierte también en tema-sujeto de

investigación, es decir, un laboratorio pedagógico vivo (Rodríguez & Infante, 2019).

Sin duda, más allá de la disciplina o el área que trabajemos a nivel educativo, esta visión de formación determina para muchos, nuevos futuros y esperanzas y ese, es precisamente, el valor de aprender, de formarse y contar con un maestro “ignorante” acompañante (Ranciere, 2003) que aprende y se sorprende de aquello que puede imaginar (Diseñar) para facilitar las inquietudes y los procesos necesarios para invitar y sugerir en otros, prácticas de generación de conocimientos, saberes y mejores prácticas transformadoras de realidades y contextos (Rodríguez, 2020).

El diseño de ambientes de aprendizaje como *praxis* docente

Entonces, sin lugar a dudas, las nuevas tecnologías, los nuevos retos y escenarios que plantean desafíos diversos para la educación (Entornos de alta volatilidad y cambio), suponen también para los educadores de cualquier nivel educativo, otras exploraciones y revisiones sistemáticas de su propia práctica para poder enfrentar dichos desafíos. Y, si bien es cierto, la habilidad docente se va entrenando y fortaleciendo con la experiencia, también lo es, que la función educativa, requiere una vocación.

El aspecto vocacional ha sido en gran medida desvalorado y hasta cierto punto deslegitimado, dando mayor énfasis a dimensiones disciplinares o profesionalistas como garantía aparente de un adecuado ejercicio docente. Si bien esta discusión hace parte de otra problemática, si es condicionante del diseño de ambientes de aprendizaje dado que, como veremos a continuación, iniciar un proceso de diseño implica (Y mucho más en educación) de las siguientes disposiciones estéticas y operaciones funcionales del pensamiento (Tabla 1), estrechamente ligadas a la vocación y su fortalecimiento:

Tabla 1. Condiciones aptitudinales y actitudinales para el diseño de ambientes de aprendizaje (DAA).

Disposiciones estéticas para el DAA	Operaciones funcionales del pensamiento para el DAA
<i>Apreciación cultural ampliada:</i> Margen amplio de conocimiento y gusto de diferentes tendencias y prácticas artísticas y científicas.	Abstracción Figuración Representación Ensoñación
<i>Percepción diferencial:</i> Capacidad de establecer diferencias y jerarquías entre distintos elementos.	Racionalización divergente y convergente Comparación
<i>Disposición correlacional:</i> Inclinación natural a facilitar o encontrar relaciones entre dimensiones, escalas u ordenes distintos dentro de la naturaleza de las cosas.	Simbolización Codificación Análisis
<i>Maquetación estructurante:</i> Ejercicio permanente de configuración de modelos explicativos, intuitivos e hipotéticos	Fantasía Imaginación Transformación

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha mencionado, la apreciación cultural ampliada, la percepción diferencial, la disposición correlacional y la maquetación estructurante, corresponden a una dinámica específica de asumir la *praxis* docente como un hacer reflexivo que produce conocimiento y afecta directamente procesos de pensamiento en el educador y por efecto de la emancipación imaginativo-pedagógica que genera el acto de diseñar ambientes de aprendizaje (Rodríguez, 2023), también un estímulo y una práctica educativa que promueve el aprendizaje desde el ejemplo y la demostración vital de una relación con el conocimiento creadora, es decir, una pedagogía inmanente (Zuleta y Rodríguez, 2021).

En este orden de ideas, la vocación, actúa como un componente transversal a estas condiciones aptitudinales y actitudinales en el ejercicio docente. Como ya se ha comentado, a la luz de la experiencia estas se pueden entrenar, fortalecer e incrementar, por lo tanto, cada vez que el docente interviene un espacio educativo, supone desde su propia presencia un momento de adecuación y de “alteración” de un contexto de manera intencional y estructurado con el fin de promover una serie de aprendizajes.

En ello, podemos aceptar que la *praxis* educativa es en parte resultado del análisis y consideración de dichas formas y momentos de intervención, de su reflexión y evaluación por parte del docente, quien establece su eficacia y eficiencia en relación con el logro de los resultados de aprendizaje de acuerdo a su proceso de verificación, indicadores o metas, pero, sobre todo, de su valor formativo. De forma que el Diseño de ambientes de aprendizaje corresponde a un dispositivo metodológico de “contener” procedimentalmente dichas puestas en escena de las *praxis* educativas.

Dicho de otro modo, el diseño de ambientes de aprendizaje constituye un enfoque de investigación cualitativa de la actividad educativa. Los *DAA*, al proponer una serie de disposiciones metodológicas orientadas a objetivos de aprendizaje precisos y definidos (mediante la interacción con diferentes recursos, materiales, pretextos y espacios), favorecen la descripción y caracterización de los procesos de aprendizaje, los cuales se documentan, se registran y procesan en función de analizar las prácticas y derivar conocimientos y saberes pedagógicos.

Diseño de ambientes como práctica investigativa multidisciplinar

En realidad, los procesos educativos siempre cuentan con un componente de naturaleza multidisciplinar, bien sea por la formación de base de los educadores que generan diálogos e interacciones con diversos saberes, métodos y conceptos o, por las relaciones necesarias, que, se detonan gracias a la naturaleza misma de los diseños de ambientes de aprendizaje que se involucran en dichos procesos.

No obstante, esta dinámica dialogal y relacional puede desdibujarse por la ausencia de prácticas u oportunidades para facilitar y posicionar el trabajo en equipo a nivel institucional. En este sentido, se trata de cambiar gradualmente aquellos modos de trabajo que terminan siendo insulares y hasta cierto punto marginales dentro de las diferentes estrategias que se ponen en marcha para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, diferentes perspectivas (Valtonen *et al*, 2021) permiten fomentar dichas formas de trabajo y de diseño, entre ellas, los denominados métodos ágiles (para agilizar de manera colaborativa soluciones a diferentes

problemas con componentes innovadores y disruptivos) que, pueden anidar enfoques conceptuales contemporáneos (pedagogías basadas en problemas, pedagogías invisibles, pedagogías *punk*, pedagogías *maker* o de *edulabs*, entre otras) que les otorgan fundamentación, sentidos y orientación a objetivos de formación y aprendizaje dentro de una perspectiva innovadora y disruptiva.

Así las cosas, los diseños de ambientes de aprendizaje responden estructuralmente a fines establecidos en las políticas institucionales buscando coherencia con la libertad de cátedra anidada en las perspectivas desarrolladas por los docentes (Bouw *et al*; 2021), de forma que se guarde sentido y significado en todos los niveles de relación que implica la labor docente orientada curricularmente. De tal forma, para generar diseño de ambientes de aprendizaje adecuados, como ecosistemas de aprendizaje (Spencer, 2020) debemos tener en cuenta como mínimo los siguientes aspectos clave:

Tabla 2. Protocolo básico para el diseño de ambientes de aprendizaje (DAA).

Aspectos clave a tener en cuenta para el DAA con perspectiva multidisciplinar	Recomendaciones
El DAA no sólo se trata de adecuar espacios con materiales o dispositivos, sino de garantizar los objetivos de aprendizaje desde un reconocimiento de procesos articulados curricularmente.	Recupere principios y valores explícitos en documentos institucionales (Proyectos Educativos Institucionales, Políticas educativas, Lineamientos de área o asignatura, entre otros) que le permitan orientar su propuesta de DAA.
El DAA debe producir conocimiento pedagógico, por lo tanto, el resultado de cada experiencia de intervención es insumo para generar nuevas inquietudes y enfoques.	Sistematice la experiencia desarrollada (Diarios de campo, planeadores, Formatos de intervención educativa, Formatos de seguimiento y demás relacionados) obtenga conclusiones derivadas de este registro pedagógico ¿Qué se mejora al implementar los DAA?
El DAA requiere una actitud permanente de actualización y contemporización de saberes, los mejores DAA involucran diversas expectativas de conexión de conocimientos de forma transversal y multidisciplinar, para cualquier nivel educativo asegure una vinculación con repertorios de prácticas artísticas, científicas y humanas. Un DAA es un entorno de cuidado y de exploración.	Consulte herramientas multidisciplinarias (enfoques, dispositivos, métodos, estrategias, secuencias didácticas, actividades) para trabajar sus contenidos, mediante la incorporación en su diseño y de acuerdo al logro de objetivos de aprendizaje declarados en su planeación.

Aspectos clave a tener en cuenta para el DAA con perspectiva multidisciplinar	Recomendaciones
<p>El DAA comprende las condiciones éticas, estéticas y cognoscitivas de los actores (estudiantes, docentes, padres o cuidadores), tenga en cuenta enfoques inclusivos y de trabajo colaborativo en función de realidades y contextos específicos (situados).</p>	<p>Genere DAA de acuerdo al tipo de población y sus necesidades, estructure secuencias y micro procesos articulados en los que prevalezca la posibilidad de la pregunta, el asombro y el error como mecanismos de trabajo pedagógico transversal. Valore conocimientos previos, las intuiciones y los intereses manifiestos de sus estudiantes bajo un parámetro de inquietud por la investigación para resolver retos. Facilite la manifestación de pensamientos propios y argumentaciones.</p>
<p>Un DAA adecuado implica una revisión de las estrategias de evaluación, aproveche para fortalecer dichos aspectos de valoración en clave formativa y de mejoramiento permanente.</p>	<p>Establezca nuevas formas de evaluación coherentes con su DAA.</p>
<p>UN DAA sirve para valorar el impacto de las acciones pedagógicas en el aprendizaje integral.</p>	<p>Se puede observar y valorar cambios en aspectos como: Las dinámicas de relación individual y colectivas, los valores y actitudes más frecuentes, el uso de materiales y recursos de manera autónoma, la creatividad e imaginación al resolver situaciones y conflictos, las habilidades y competencias blandas, los conocimientos abordados y aprendidos, la atención a las normas y su sentido, entre otros.</p>
<p>La implementación adecuada de DAA genera impactos altamente significativos como procesos de innovación y de investigación de la <i>praxis</i> pedagógica, por lo que es necesario contar con factores de satisfacción en la prestación del servicio educativo en orientación a la excelencia.</p>	<p>Alinee los resultados obtenidos de su DAA con los lineamientos de gestión y aseguramiento de la calidad institucionales ¿Qué nuevas preguntas emergen de su implementación? ¿Estas preguntas pueden derivar nuevos proyectos? Entonces ¿El aseguramiento de la calidad cómo se relaciona con estas investigaciones?</p>
<p>El DAA en cualquier nivel educativo es una oportunidad para validar y legitimar la práctica y el discurso docente, promueva la discusión y la conversación sobre los desarrollos alcanzados, potencie a partir de las diversas recomendaciones y resultados de la evaluación.</p>	<p>Socialice los resultados derivados de su DAA (elabore <i>posters</i>, <i>clips</i> de video o piezas de divulgación que le ayude a recoger comentarios y recomendaciones)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones:

El diseño de ambientes de aprendizaje se ha asumido tradicionalmente como una cuestión operativa e incluso, de carácter instrumental inherente a la función docente. Con la situación derivada de la pandemia *Covid-19*, esta importante función creativa, se relegó a la estructuración e implementación de diseños instruccionales virtuales, muchos de ellos, parametrizados


institucionalmente desde lineamientos de calidad y operacionalizados en plataformas virtuales.

Esta situación, en muchos casos, disminuyó el potencial de análisis de los eventos pedagógicos disruptivos propios de la intervención educativa en contextos diversos y con ello, las particularidades de los estudiantes, sus necesidades, expectativas de formación y sobre todo, la manera en que los docentes en cualquier nivel educativo, reconocían en su discurso y estilo pedagógico, elementos determinantes para fomentar otros procesos de aprendizaje o incluso, favorecer en la relación pedagógica constituida (maestro -estudiante) la inspiración que determina dicha relación, para favorecer dinámicas distintas y escenarios de esperanza y empoderamiento tan necesarios en esta época.

En este sentido, resignificar el diseño de ambientes de aprendizaje en cualquier modalidad y nivel educativo, es una tarea necesaria y urgente, por varias razones aquí expuestas, pero fundamentalmente porque se constituyen en posibilidad cierta de construcción de conocimiento pedagógico y contexto de investigación (Benade, 2016) que se renueva de forma permanente, lo que implica, una atención sobre los discursos y prácticas docentes y una mirada más atenta sobre lo que como educadores proponemos como secuencias de aprendizaje, más allá de cumplir con objetivos, con una visión mucho más formativa para y desde la vida misma.

Referencias

- Benade, L. (2016). "Is the classroom obsolete in the twenty-first century?" *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 796–807
- Bouw, E., Zitter, I. & de Bruijn, E. (2021). "Designable elements of integrative learning environments at the boundary of school and work: a multiple case study". *Learning Environ Res* 24, 487–517 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09338-7>
- Bravo, D. (2012). "Fundamentos de la educación inicial. – San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA), 2012. Recuperado de: https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_57.pdf
- Ranciére, J. (2003) *El maestro ignorante*. Laertes.
- Rodríguez, E. (2023). "Módulo Práctica V: Diseño de ambientes de aprendizaje". Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Rodríguez, E. (2020). "Una reflexión sobre la noción de práctica". Disponible en: <https://www.universidad.edu.co/una-reflexion-sobre-la-nocion-de-practica-edgar-rodriguez-mayo-20/>
- Rodríguez, Edgar & Infante, Tatiana. (2019). "Los laboratorios escolares: cuencas de innovación, empoderamiento y emprendimiento". En: *Iniciación científica: conceptualización, metodologías y buenas prácticas*. Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. Recuperado de: https://www.academia.edu/43756215/Iniciaci%C3%B3n_cient%C3%ADfica_Conceptualizaci%C3%B3n_metodolog%C3%ADas_y_buenas_pr%C3%A1cticas
- Spencer, J. et al (2020) "Learning Ecosystems: An emerging praxis for the future of education". Disponible en: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/1198/d7a0_LA_eng_1.pdf?v2.8
- Talbert, Robert & Mor-Avi, Anat. (2019) "A space for learning: An analysis of research on active learning spaces". *Heliyon*, Volume 5, Issue 12. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02967>



Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M. *et al.* (2021) “Learning environments preferred by university students: A shift toward informal and flexible learning environments”. *Learning Environ Res* 24, 371–388 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>, consultado septiembre de 2022

Zuleta, M. & Rodríguez, E. (2021) Deleuze: una pedagogía desde la inmanencia: Apuntes para otros modos de enseñar y aprender. Editorial Juan de Castellanos. <https://libros.jdc.edu.co/index.php/editorial/catalog/download/22/22/2>

Notes After Class: A Teachers' Reflective Article About Working In Private And Public Scenarios

Katherinne Toro¹
Daniela Alfonso²

¹ Docente de la Universidad
de Santo Tomás
Contacto:
katherinne.toro@usantoto.edu.co

² Docente de la Universidad
Santo Tomás
Contacto:
daniela.alfonso@usantoto.edu.co

Abstract

This reflective article is the result of the compilation of teachers' narratives of their experiences while working in different stages of their careers in both public and private institutions. It is a qualitative study that uses grounded theory analysis to deep into the concerns and challenges they have faced while developing their teaching activities, and encourages discussion regarding stereotypes that pre-service teachers and teachers in general have internalized about public and private contexts. The data was gathered through written narratives and informal interviews with student-teachers while finishing their master's degree in Language Teaching. The authors conclude that motivation -for both students and teachers- is an important factor for the success of the class, and that its procurance comes from multiple factors that can be associated with the type of institution where the teaching is developed.

Keywords: public and private education, teachers' narratives, reflection on action, stereotypes.

Resumen

Este artículo reflexivo es el resultado de la recopilación de narrativas de docentes sobre sus experiencias mientras trabajaron en diferentes etapas de sus carreras en instituciones públicas y privadas. Se trata de un estudio cualitativo que utiliza el análisis de la teoría fundamentada para profundizar en las preocupaciones y desafíos que han enfrentado durante el desarrollo de su actividad docente, y fomenta la discusión sobre los estereotipos que los futuros docentes y los docentes en general han internalizado sobre los contextos públicos y privados. Los datos se recopilaron a través de narrativas escritas y entrevistas informales con estudiantes de profesorado mientras finalizaban su maestría en Enseñanza de Idiomas. Los autores concluyen que la motivación -tanto de estudiantes como de profesores- es un factor importante para el éxito de la clase, y que su obtención proviene de múltiples factores que pueden asociarse al tipo de institución donde se desarrolla la enseñanza.

Introduction

Public and private education. Two distant places and conditions, or at least it is what a lot of people think. It is generally believed that private education is always related to the fact of having money, an easy life and a lot of resources. On the other hand, public education is generally perceived as a scenario full of limitations and presenting difficult conditions to study in, although it is also assumed that students from public scenarios are more intelligent than those who are immersed in private institutions. But is all of it truth or it is only a stereotype?

Evidently, public and private education are very different but it does not mean that one is better than the other or that one has more value than the other. Sometimes negative stereotypes have the power to determine the perspective that a big group of people has in relation to a particular topic or scenario, as it happens in the case of types of educative institutions, which generates many negative consequences and misunderstandings that can affect directly the life of the people who are in any of the two positions. However, it is undeniable that there is a lot to analyze and to contrast between the public and private systems of education. That is the reason why the current article will explore the experiences and perspectives from 3 different teachers in their pedagogical practices and works in both private and public institutions. Their life lessons and experiences will be contrasted in order to obtain important conclusions about how both scenarios in education are perceived, specially from the teachers' perspectives.

Theoretical framework

Private education

In Colombia as in many other countries of the world, education has its origins in catholic religion.

In the sixteenth and seventeenth centuries, highlighting as a relevant fact at the educational level the emergence of universities, which in their beginnings are originated by the religious communities that were present in the country, such as the Dominican fathers and the Jesuits (Melo, 2017) who arrived on the continent during the period of the Spanish conquest in the period of 1519 and 1551, with the specific mission of spreading

Christianity through the evangelization of New Spain “who, as bearers of the Gospel, overcame all obstacles in order to achieve the implantation of the faith” (Patiño, 2002, p. 12). (Perez, 2019)

In the same way, the first school in Colombia was “Colegio Mayor de San Bartolome” in Bogota, the capital of the country. It was founded in the year of 1604 and as it can be inferred from the name of the institution, it was and still is a Catholic school. Even when many years have passed, most of the private institutions in Colombia still have a catholic approach. However, religion is not the only reason why private institutions appeared. According to Garcia (2011) there were three important factors which motivated the existence of private education in Colombia:

“1. The importance of historic tradition in Europe and America, which for centuries held the educative practice under the protection of patriarchal family, both in low and high social classes. 2. The need to maintain a status and a social distance with members of a different social class. 3 the unconscious fears related to the separation of the children, the control over them and the social contagion”.

Based on the previous quote, it is possible to understand one of the common stereotypes that people hold about private education. Sadly, our history as the one of many other countries has been marked by classism and social rejection. From the education received in the family many children were and still are formed to remember that having money makes a difference and that it is important to remind people who are not in the same social status that difference. Beyond looking for quality education many families only tried to have their children in a different place from the “poor” kids. That separation was the first motivation to start creating new spaces in which people with enough money could send their kids without the worrying of them being “infected” by the other kids.

“From the very beginning of the Republic, the education offered by particular people strengthen because of the requests of the wealthy parents. The particular teachers, whose practices were known since the Colony, kept current during the Republic epoch, teaching in family houses or in their own houses”. (Garcia, 2011).

Those particular teachers can be considered as the main origin of private institutions, places were wealthy and low income kids could not be mixed

by any means. For that reason, the “private houses of education” became more and more popular for those parents who were able to pay for their kids’ education and who wanted to offer them a different kind of instruction.

Since the creation of private institutions, they have increased their popularity. Nowadays, there are plenty of private institutions in Colombia which answer to different needs of the population of this context. According to Colombia Estudia (2023), in our country there are approximately 155 private universities, which are located in different cities, but specially in the capital, Bogota. From that number it is possible to infer that, due to the big number of private institutions, they offer different options related to price and approach for many young people who want to become professionals. Even when the historic context of this kind of education has been related to social class and discrimination in the past, it is important to highlight that nowadays private education is a source of choice for people. These institutions have different approaches which could be more suitable according to ideologies and philosophies that population may praise in their lives.

Additionally, private schools and universities include in their offer several advantages which make the difference between them and other institutions. This is the case of Hotschkiss (2023) that includes the following advantages of studying in a private school, in their website: “1. Parental involvement 2. Safe learning environment 3. Strong sense of community 4. Individualized attention from teachers 5. Increased Access to Co-Curricular Opportunities 6. Tuition Assistance and Grants and 7. Higher Academic Standards”.

On balance, it is possible to say that private education offers options to people. In these kind of institutions people may find different alternatives if they are trying to study in a very specific environment, if they aim to be in an institution which shares their philosophical or religious perspective or if they are looking for a very personalized worldview. Private education is doubtlessly a very important aspect in Colombian scenario and thanks to these institutions there are hundreds of professionals who can help in the process of improving the country’s conditions.

Public education

As it has been mentioned, education in Colombia started being a privilege, only the wealthy people had the chance to be educated. Having the

chance to be instructed no matter the social condition or the amount of money people had was not an easy process. According to Patiño (2014):

In the nineteenth century was organized, by Francisco de Paula Santander, the system of public schools; Reading, writing, arithmetic, and Christian morals were taught, educational laws were issued, and curricula were drafted. In the government of Mariano Ospina Rodríguez, through the Code of Public Instruction (1844), the State was allowed to intervene in education and humanistic and technical training was given. With the radical reform, which was called Peace, roads and school, in 1870 the National Directorate of Public Instruction was created. The teaching of morality was introduced, an administrative organization was given, new teaching methods emerged, and there was a great proliferation of schools, with new constructions.

Based on that, many years had to pass in order for the *common people* –those who belonged to the low class- to have the chance to study. In the year of 1822 the first public and official school of Colombia was opened. It is “Colegio de Boyacá”. From this year, several public institutions were inaugurated and it meant a change in the perception of the people about the education and about studying. Other important problem that education had to face was that, due to the centralization of the government, only the people who were in the capital or in the center of the country had access to education. Then,

“In 1835, under the mandate of the President of the Republic General Francisco de Paula Santander and the Minister of Education José Ignacio de Márquez; education was promoted as an indispensable tool for the Colombian people, therefore, it was necessary to create educational establishments in different regions of the country and mainly in rural areas such as: Mompòx, Cartagena de Indias, Tunja and Popayán. Since, they were considered sites of high rates of illiteracy and school dropout.”
(Robles, 2016)

Public education appeared as an answer to inequality, to provide people from all the regions of the Country with the possibility to access knowledge. It was a long and difficult path, nonetheless, there are hundreds of people who are able to study and become professionals nowadays due to it, no matter their social position or the region of the country where they are located.

Public education has been a fundamental part of the development and conditions in Colombia. According to Borjas and Acosta (2000) “In 1997, Colombia had 85 thousand educational establishments, 390 thousand teachers, and 8.6 million students. In addition, public school teachers and educational staff comprise the highest percentage of public sector employment”. Based on this historical data, it is possible to evidence how public sector has not only been important for the students, but also for the teachers and other professionals who work in this field and whose families depend on it. Public sector in education is one of the biggest branches of public institutions. These schools are in charge of educating millions of Colombians and in this way, they have a huge responsibility in the process of building this country.

However, public education has also passed through difficult and painful processes. First of all, due to the constant violent scenario that Colombia has faced, education was and sometimes is still used as an ideological weapon. The unfair conditions that the country has gone through in terms of inequality and injustice, promoted the creation of ideological groups that sometimes from public universities tried to get people to join their cause and fight against the government. It has generated a terrible violence spiral that according to what was discovered by *Comision de la Verdad* has left 588 dead students between the years 1962 and 2011 in Colombia.

Based on that, all the different perspectives that could appear as a result of free thinking in universities was stigmatized:

“The coexistence between legal and illegal organizations within university settings was also used to stigmatize all forms of student activism. Narratives were constructed in which the political and union action of these sectors was presented as an expression of a “civil insurgency” that the Military Forces faced as if it were their enemy in an internal war, these attacks generated serious effects on human rights in university environments”. (*Comision de la Verdad, 2023*)

Many innocent students were judged for being part of any kind of organization, even when it was not illegal or it did not have any insurgence purpose. Due to the use of public universities to conscript people for armed groups, these institutions acquired very negative connotations and a lot of unfair violence was experienced there.

The lack of resources has also affected in a deep and important way the quality and the development of public education. The facilities and the resources of the institutions sometimes are not enough to cover the needs from all the students and it causes a decrease in the quality of the education offered. Additionally, the difficult social conditions of the country have generated a big number of school dropout processes in the case of students who are forced to work or do different activities in order to economically support their families or try to get better life conditions.

To sum up, even when public education in Colombia has been marked by several problems and shortcomings, it is still one of the most accessible options for the people in order to study and become professionals. Public education has offered for years a possibility to study and understand the world in a critic and holistic way, which aims at forming conscious and reflective professionals who will be determinant to improve the conditions of this country.

Methodology

The current study has been done under the light of qualitative approach taking into account the style of the data and the way in which it has been gathered. As it was stated by Hollstein (2011) “When we speak of qualitative methods, we are referring to a heterogeneous research landscape, which, due to its variety, is difficult to comprehensively account for”. According to that it is possible to see how wide and diverse is the field of education and how diverse the opinions about it might be.

This study was developed with three participants, 3 teachers who have had the chance to work in public and private scenarios in different stages of their careers. Their opinions and perspectives were analyzed through their narratives, and interviews, where they talk about their experiences in both public and private institutions. These data were analyzed by using grounded theory and as a result of it certain categories have emerged. In the following paragraphs those categories and its analysis will be presented and explained in detail.

Data analysis and discussion

From the analysis of the data, conducted under the light of grounded theory, it was possible to see that after a process of coding in which the written narratives were contrasted, 3 main categories emerged that reflected commonalities among the teachers' reflections. Those are: more than students they are real people, what about teachers? and organizing the educative practice. These categories will be explained in a detailed way in the coming paragraphs.

More than students they are real people

One of the biggest problems that education has had during history has been the idea of imagining a homogeneous group of beings who think, understand and see everything in the same way whenever we refer to the students. However, reality is pretty different from that. No matter the institution where they are working, students are individuals with a lot of differences between them. They have dreams, fears and problems that constitute a completely particular situation for each one.

A really interesting and unexpected finding from the current study, was that students from both private and public scenarios, have proved to have issues related to violence and conflict resolution. The teacher #2 stated in one of her narratives:

“There were some students, especially among kindergarten and first grade-, who were aggressive and difficult to manage. In general, the language used to refer to each other was pejorative and rude and it only stopped in presence of the main teachers”.

Excerpt 1 from Teachers' #2 narratives

In that particular part of her speech, she is referring to her experience working in a public elementary school. It is generally believed that students from public scenarios are aggressive and that they do not know how to manage their emotions. On the other hand, it is a common belief that students from private schools have better skills in conflict resolutions and that they do not use violence in a regular basis. However, in one of the interviews the teacher#1 stated:

“I was really surprised one day, I was finishing my English class, it was the last class of the day and two students were fighting. I went to them in order to try to solve the problem, one of them had stolen the other one a card from the soccer world cup. When I asked him to return the card to the owner, that student became very violent. He even hit me! He did it several times, trying to make me give him the card. I could not believe what was happening. One student, from fifth grade, was attacking me, physically... it is unbelievable”.

Excerpt 2 from Teachers' #1 narratives

It is important to highlight that the situation described by the teacher#1 happened to her when she was working in a private catholic institution located in Tunja, Boyaca. Additionally, as she stated, this situation happened with a boy from fifth grade. According to that, it is possible to see how violence and aggressiveness is not something that only happens in public institutions. Actually, it is something that is internalized in Colombian population. According to Jacquin (2022) “some children may respond to violence in ‘internalizing’ ways, such as by developing feelings of insecurity, anxiety, and depression, whereas others may react in ‘externalizing’ ways, such as by feeling angry and behaving in an antisocial manner”. Violence is present in many contexts and scenarios that people have to live through every day. Sadly in our country, it has become normal to see homicides, robberies and many other acts of violence in the news reports all the time. Students, and the bulk of the population, have internalized the violence and the aggression as a way to solve conflicts.

Another finding worth mentioning in the current category is related to motivation. In this particular point it was possible to see a difference between private and public scenarios. First, on the private context, it was possible to see how students felt in fact motivated to learn for example the English language, considering that they have plans to travel to different countries or because they want to study specific careers. On the other hand, in one public scenario in which 1 of the participants had the chance to work, it was possible to evidence how the students lacked significant motivation due to their life expectations. As the teacher #3 stated in her narratives:

“...these students through their tries lost the motivation and did not find reasons to learn something new. Also, it is important to highlight that

most of students' motivation is reduced to the fact that their families were farmers and ranchers and they wanted to follow their steps".

Excerpt 3 from Teachers' #3 narratives

Based on that, it is possible to see how the life conditions and expectations determine in a significant way the degree of motivation that students can have in order to get new knowledge and ideas in the school. Motivation is something absolutely determinant in the educational process of students. In this way, having a low motivation is going to affect directly students' development and results. According to Laude San Pedro International College (2022) "A motivated student will be willing to work daily to improve his or her own education; on the contrary, an unmotivated student will abandon certain study-related habits, which will have a negative impact on his or her educational results". Motivation is a crucial factor, which sometimes is not present in students who do not see possibilities to continue their academic life in the future.

The current category aimed to present aspects which are not generally contemplated when classes are planned and curricula is developed. However, they have a significant implication not only in the results but also in the process of education itself. These aspects are motivation and internalized violence in students.

What about teachers?

A very important aspect when talking about education is teachers. How they are, how they feel, if they are motivated and if they are prepared. During the development of the current study, it was also possible to find very interesting angles related to teachers' expectations, motivation, emotions and ideas which certainly determined the way in which they behaved in very specific moments.

First of all, it is necessary to talk about expectations. When a teacher starts working in a specific place there are always expectations that emerge at the time of starting. In relation to this topic the teacher #3 stated in her narratives:

"Now, talking about my expectations it is important to mention that they were quite different compared to the reality I faced. Despite the fact I

already had some ideas about how the dynamics in public schools were, I also had this idea to do my part. I have always believed that more than teaching a subject is giving the real message through your subject, without leaving aside the contents required for each level. However, we have some bumps on the road and we as teachers also lose motivation through the process. First, the support from administration staff was needed because for me it was essential to know what context I was about to face, this information was never provided and all I could evidence was through the practice in the classroom. So, the lack of knowledge about the students' contexts and learning styles were some of the information skipped by the staff or principal."

Excerpt 4 from Teachers' #3 narratives

It is possible to see how even when the teachers' role is so important for the educational system, sometimes teachers' perceptions and ideas are not examined at the moment of making important decisions which will be determinant for the specific context. Additionally, cooperation between all the members of the institution is crucial in order to obtain good results, but if teachers' voices are not listened to, their motivation will decrease and the process will not be transparent and efficient.

Unfortunately, the aforementioned is a common aspect between both private and public scenarios. The teacher #1 mentioned in one of the interviews:

"It was my first job in a school. My expectations were super high. I hoped to apply everything which I had learned before and to be part of my students learning process. However, I had to face very difficult circumstances. The principal and the coordinators were terribly rude. They were all the time threatening me when I made a mistake or simply when I did the things differently. I remember one of them telling me that they could damage my curriculum for ever and that I would never get another job after that one".

Excerpt 5 from Teachers' #1 narratives

Mistreatment and rude words in the work scenarios have very serious consequences. According to Cicchini (2022)

"Employees that are treated unfairly are more inclined to resign and experience medical issues such as increased anxiety, depression, and exhaustion. Moreover, employees who are unfairly treated due to dis-

crimination may also bring human rights claims against you for enabling or allowing unfair treatment at work.”

Both scenarios offered to both participants a hostile and even aggressive environment. One difference that could be established is that the type of violence was different. On one hand, the public institution presented an ignoring attitude in front of the teacher’s questions and ideas, while the private institution was directly aggressive making use of threats and intimidation in order to constrain the teacher’s behavior.

Organizing educative system

One of the first aspects that a teacher needs to consider and to analyze when working in any institution is the way in which it is organized. The curriculum, the topics which have to be covered, the guidelines, among others are vital information. In this aspect, a quite interesting finding emerged. First of all, it was possible to see how in the private institutions the curriculum is based on the book that the school decides to acquire. As the teacher #2 stated:

“There were specific guidelines for the curriculum, mostly dictated by the workbook that the students had to buy.”

Excerpt 6 from Teachers’ #2 narratives

Additionally, the teacher #1 stated in her narratives:

“While I worked in that private school I had to adapt the curriculum twice because they decided to change the book that we were using, we only paid attention to that, to the contents proposed by the book”

Excerpt 7 from Teachers’ #1 narratives

Based on these comments it is possible to infer an important problem, most of the times private institutions do not take into consideration the guidelines and standards proposed by the government and the Ministry of education and in this way, the things they learn and the education they receive is not planned based on the plan of the ministry of education, but in the organization and topics provided by a particular coursebook. Based on that, the contents and topics studied by students in private institutions are very varied and different.

On the other hand, in public institutions the scenario is very different, based on the contexts analyzed in the current study, something that can be evidenced is that the curriculum and guidelines are not really organized, as it was stated by the teacher #3 in her narratives:

“One of the biggest flaws in this matter was the lack of instructions or steps to follow when I got there. In both cases, I did not have a guideline, a curriculum, or a syllabus. There was not either a cooperative work among areas and all what I did, the topics to teach, the approach to apply were through my gut. As far as I was concerned at that moment, I based my route and teaching process on *Estándares Básicos de Aprendizaje* given by the Ministerio de Educación and English books provided by the principal”.

Excerpt 8 from Teachers' #3 narratives

According to that, it is possible to evidence how the school did not have an organized structure of topics or guidelines in order for the teacher to teach them. In this way, here is also difficult that students get a standardized content that can be compared to the one taught in other schools, and in that sense it is going to be much more difficult for students to obtain good results in standardized tests like ICFES (Colombian Institute for the Evaluation of Education Quality).

Another important aspect that was evidenced in the analysis of the data was related to the facilities of the institutions. While the comments done about private schools show a good infrastructure and enough resources, the comments about the public scenarios show an important amount of green areas but a serious lack of technological resources which could result very useful at the time to learn. It can be evidenced in what was stated by teacher #2 in her narratives:

“In the public setting where I worked, the main resource for students to access the language was the teacher. There was no additional material, books, workbooks, etc that students could use independently to interact with the language. For teachers, the most functional way of presenting material to students was through posters, flashcards and handcrafted materials, since there were no technological resources available, and printing materials was a personal cost that the teacher had to assume”

Excerpt 9 from Teachers' #2 narratives

According to that, resources and extra material was all on the teacher, if she wanted to offer a creative and different class, she had to assume extra costs and to find by herself material she could use. On the other hand, the private setting offered a bigger variety of resources in order for the teacher to use them, as it can be read in teacher #1's narratives:

“Something that I liked so much was about resources. All the classrooms had a video beam. I had a tablet that I could use for all my classes, I only needed to download the material before class and then it was ready for me to use it. Students loved to watch videos or play games, and all of it was possible because of the resources that the school provided”.

Excerpt 10 from Teachers' #1 narratives

The quality of the education provided does not depend only on the amount of resources that school has, but these resources mean a good support in order to present the content in an enjoyable and more creative way. The use of different resources can also engage and motivate students to become more active members of the classroom.

Conclusions

After sharing experiences and reflecting on the stories lived, the teachers could explore some insightful outcomes. First of all, they conclude that aggressiveness and violent behaviors are not representative of neither the public nor the private scenarios. Beyond that, they account for big scale societal processes such as the one of internalization that there has been in Colombia. Sometimes, it is easy for teachers to assume that their future context of work is going to be a particular way, based only on the type of institution it is and giving low consideration to the fact that each classroom can only be defined by the individuals who learn together inside it. The experiences lived together are the ones that shape the population.

In addition to this, they reaffirm that motivation is connected, among other factors, to the expectations and life possibilities that students see in their futures, which is highly related to the economical perspectives of the family. It can be difficult for teachers to persuade students to actively involve in learning English if they have been convinced that it does not matter, that they will never have the money or the status to travel abroad, etc. Besides,

for the ones who actually see those possibilities in their future, it is important to keep the motivation high, especially through the use of engaging material that needs to be relevant to their contexts and expectations.

Finally, the authors agree on the necessity for teachers to have safe and healthy work environments in order for them to perform in the best of their possibilities, especially in the critic moment of developing their pre-service practicum, which is a moment of vulnerability and long-life learning when they need to feel supported and guided. Some of the most demotivating experiences for teachers come from this particular moment of their careers, when they have to face main teachers who enjoy being in a position of power over them, or take advantage of their vulnerability -the need for good comments and evaluation- to set aside some of their obligations or 'take a break' from their routines. Equally important, in every other scenario, teachers need to be listened to since they are the ones who are closer to knowing students' achievements and needs. They also need to hear words of affirmation and constructive criticism, that create spaces for reflection -either individual or collective- and institutional improvement as a result. When teachers feel attacked and abused in their place of work, they develop frustrations that end up affecting the quality of their work and the direct objects of it: students. It is worth reflecting on this relationship because teachers are also in continuous learning and institutions should strive for providing this type support if they want to gain better teachers.

References

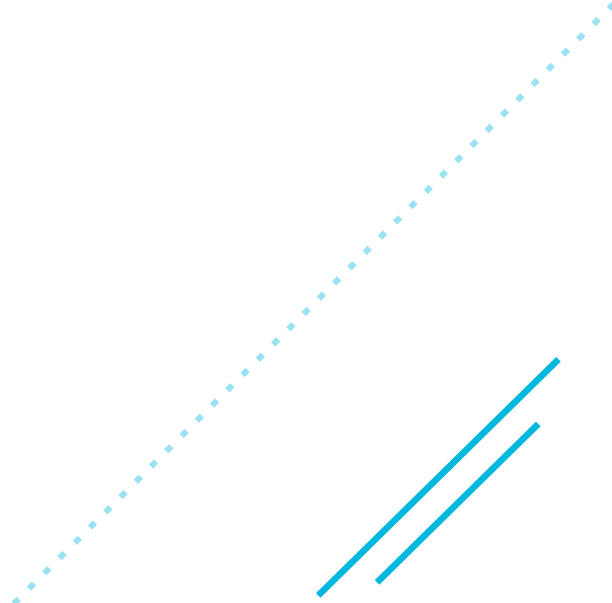
- Borjas, G. & Acosta, L. (2000). "Education Reform in Colombia". Bogotá: Fedesarrollo. Working Papers. No. 19. Disponible en: <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/820>
- Cicchini, O. (2022). "The Legal Consequences of Treating an Employee Unfairly at Work". Peninsula. Disponible en: <https://www.peninsula.group/limited.com/ca/resource-hub/employer-advice/unfair-treatment-employees/#:~:text=Employees%20that%20are%20treated%20unfairly,allowing%20unfair%20treatment%20at%20work>.
- Colombia Estudia. (2023). Universidades en Colombia. Disponible en: <https://colombiaestudia.com/las-universidades-en-colombia/#:~:text=%C2%BFCu%C3%A1ntas%20universidades%20privadas%20hay%20en,mayor%20n%C3%BAmero%20de%20universidades%20privadas>.
- Comisión de la verdad. (2023). Universidades y conflicto armado. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/caso-52-universidades-y-conflicto-armado>
- García, B. (2011). "Origen de la educación privada en Colombia: 1827-1850". In Guerrero, J. & Wesner, L. (2011). ¿Para qué enseñar historia? La Carreta Editores. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277243436_Origen_de_la_educacion_privada_en_Colombia_1827-1850
- Hollstein, B. (2011). "Qualitative approaches". In Carrington, P. & Scott, J. (Eds.), *The Sage Handbook of Social Network Analysis* (pp. 404 – 416). Sage Publications.
- Hotchkiss. (2023). "Top Benefits of Private School vs. Public School". Disponible en: <https://www.hotchkiss.org/top-benefits-of-private-school>
- Jacquin, M. (2022). «Violence». Encyclopedia Britannica. Disponible en: <https://www.britannica.com/topic/violence>
- Patiño, C. (2014). "Apuntes para una historia de la educación en Colombia". *Actualidades pedagógicas*. Volume 1 #64.

Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1260&context=ap>

Laude San Pedro International College. (2022). "School motivation and its influence on academic performance". Disponible en: <https://www.laudesanpedro.com/en/school-motivation-and-its-influence-on-academic-performance/>

Pérez, J. & Idarraga, M. (2019). *Brief Historical-Descriptive Analysis of Education in Colombia*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://www.redalyc.org/journal/1390/139063846007/html/>

Robles, J. (2016). "Una mirada a la historia de la educación colombiana". Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. Especialización docencia universitaria. Disponible en: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/32536/Una%20mirada%20la%20historia%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20Colombiana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Consideraciones Sobre la Didáctica del Inglés Como Lengua Extranjera

Brayan Andrés Morantes Martínez¹
Karen Jiseth Moreno Jerez²

¹ Docente de inglés
Contacto:
newman.mtz@gmail.com

² Docente en la universidad de Boyacá
Contacto:
dir.idiomas@ustatunja.edu.co

Resumen

El presente artículo pretende aportar consideraciones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con base en la reflexión del conocimiento didáctico del contenido y la didáctica del inglés. Esta reflexión se enmarca en el enfoque cualitativo y emplea el estudio de caso como procedimiento de investigación, recopilando los datos a través de video-grabación, entrevista y validación, cuyo análisis se basó en la triangulación por expertos y el análisis de contenido. Los resultados evidenciados en esta investigación dan cuenta de la apropiación del docente en relación con el conocimiento didáctico del contenido. Finalmente, se resalta la importancia de este conocimiento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su incidencia en la práctica pedagógica, resignificando el rol del docente de lenguas como experto en un área del conocimiento en el campo de la enseñanza.

Palabras clave: Conocimiento didáctico del contenido, didáctica del inglés, didáctica, inglés como lengua extranjera, enseñanza de las lenguas.

Abstract

This research aims to provide guidelines about English as a foreign language teaching through reflection about pedagogical content knowledge and English language teaching. This research is set in a qualitative approach and uses the case study as its research method by gathering data by means of videorecording, interview and validation whose analysis was based on expert triangulation and content analysis. The findings of this research inform about teacher's appropriation regarding the pedagogical content knowledge. Finally, this study highlights the importance of this knowledge in English as a foreign language teaching and its influence in pedagogical practice, redefining the languages teacher's role as an expert in an area of knowledge in the teaching field.

Keywords: Pedagogical content knowledge, English language teaching, didactics, English as a foreign language, languages teaching

Introducción

La finalidad del presente artículo es aportar consideraciones sobre la enseñanza de la lengua inglesa en función de la reflexión del conocimiento didáctico del contenido (*CDC*) y la didáctica del inglés. Por un lado, se pretende comprender los objetivos de la enseñanza de este idioma como lengua extranjera en Colombia y la incidencia de la didáctica en el quehacer del docente de idiomas, con el propósito de reflexionar sobre la didáctica general y la didáctica específica en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, haciendo énfasis en la enseñanza del Inglés. Por otro lado, se propone un estudio de caso en educación no formal con el fin de identificar el *CDC* por parte del docente de Inglés para así determinar la incidencia de los componentes del hexágono de Park y Oliver (2008) en la práctica pedagógica del docente.

Marco teórico

Didáctica

Generalmente, al hablar de didáctica, se tiende a pensar en actividades o características que tienen que ver con el campo de la enseñanza. Sin embargo, el término va más allá de estas concepciones. Según Astolfi (1998), “cuando se emplea como sustantivo en lugar de como atributo: se habla de la didáctica como una disciplina” (p. 73). Esta visión brinda la posibilidad de estudiar la didáctica, e inclusive, de resaltar sus contribuciones en el campo pedagógico. “La didáctica como disciplina científica se organiza en un conjunto de disciplinas, ciencias y problemas que delimitan su objeto” (Zambrano, 2005, p. 6). Por lo tanto, Astolfi (1998) y Zambrano (2005) concuerdan en que la didáctica no es una mera adjetivación, sino una disciplina científica, porque busca dar respuesta a sus interrogantes y solución a ciertos fenómenos. Camilloni et al. (2007) plantean que la didáctica, entre otras cosas, se ocupa de las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza; del mismo modo, Vasco (1989) menciona la inquietud de la didáctica por la enseñanza.

Teniendo en cuenta las postulaciones anteriores y analizando la didáctica como una disciplina que problematiza la enseñanza, se puede afirmar que esta se enfoca en diferentes aspectos de la enseñanza y del aprendizaje. La didáctica, según Astolfi (1998) analiza la importancia de las tareas y activida-

des del sujeto durante el aprendizaje y coincide con Zambrano (2005) en que tanto la enseñanza como el aprendizaje son objetos de estudio fundamentales de la didáctica.

Didáctica del Inglés

En un estudio sobre la didáctica del inglés como lengua extranjera, es trascendental tener en cuenta los aspectos que delimitan su ejecución en el contexto local. Así mismo, es importante que los docentes de idiomas conozcan cómo se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera; en el caso del contexto colombiano, la lengua inglesa y los parámetros para su enseñanza.

Teniendo en cuenta las postulaciones anteriores, desde los parámetros del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y siguiendo su ruta, se debe tener en cuenta la meta planteada que, en términos curriculares, al finalizar el grado Undécimo, el estudiante debe alcanzar el nivel B1 de inglés (MEN, 2006). De esta forma, se estandariza y regula el objetivo final y el marco evaluativo del currículo de las lenguas extranjeras en el país.

En el marco de las lenguas, surge la inquietud sobre la didáctica específica, en tanto que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de idiomas están teorizados a través de diferentes enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas, los cuales presentan directrices, contenidos y procedimientos específicos. Como lo menciona Bastidas (2012), los aportes en este campo se han basado principalmente en estos métodos y también en las contribuciones de la Lingüística Aplicada. Tanto es así que no existen parámetros generalizados en materia de la didáctica de las lenguas extranjeras, sino más bien orientaciones metodológicas. Adicionalmente, según el post – método, el docente debe adquirir autonomía a partir de su práctica docente (Kumaravadivelu, 1994). Esto sugiere que el docente no debe ceñirse necesariamente a uno o varios métodos en particular, sino que es a partir de su experiencia en el aula que se determinan las estrategias más apropiadas (Richards y Rodgers, 2003).

Como se ha mencionado, la enseñanza de las lenguas, por lo menos en Colombia, ha sido estandarizada por parámetros del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Sin embargo, cabe resaltar que este no busca decir a los profesionales como llevar a cabo dicho proceso. En ese sentido, Maati Beghadid (2013) recalca la importancia que ha tenido la organización de la

enseñanza y del aprendizaje con base en fundamentos metodológicos en el campo de las lenguas extranjeras.

En efecto, el interés sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras ha estado encaminado por los métodos y enfoques de enseñanza, los cuales han variado según el tiempo y el contexto, dentro de los cuales cabe resaltar la gran variedad de propuestas sobre las teorías de la lengua y del aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003).

Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)

Teniendo en cuenta la preocupación por el contenido y el conocimiento didáctico del contenido, Shulman (1986) menciona el concepto de *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*, “traducido, por sugerencia de Marcelo (1993), por Conocimiento Didáctico del Contenido” (Bolívar, 2005, p.6). Según Bolívar (2005), el *CDC* se enfoca en el conocimiento que crea el profesor para hacer que lo que sabe sea claro para los estudiantes. Shulman (1986) menciona tres conocimientos del contenido, dentro de los cuales está el PCK, siendo este en el cual se enfoca el presente estudio.

El modelo hexagonal propuesto por Park y Oliver (2008) está conformado por seis componentes; y así mismo, el conocimiento se produce a través de un ejercicio de integración y relación entre estos componentes. Estos son: la orientación a la enseñanza, el conocimiento sobre evaluación, el conocimiento sobre estrategias instruccionales para la enseñanza, la eficacia del profesor, el conocimiento de la comprensión de los estudiantes y el conocimiento del currículo (Park y Oliver, 2008).

Metodología

Enfoque Cualitativo

Esta investigación sigue el enfoque cualitativo, en razón de su naturaleza subjetiva, la participación de los informantes en la generación de las categorías y la importancia de la triangulación (Garduño, 2002).

Considerando que la descripción minuciosa es una característica de los datos de tipo cualitativo (Hernández *et al.*, 2014), se hace necesario que se definan correctamente las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Se utilizó el estudio de caso, debido a su importancia en la comprensión de situaciones específicas. Tal y como lo menciona Stake (1999) este método permite la comprensión más profunda de una circunstancia particular.

Por lo tanto y teniendo en cuenta las afirmaciones previamente mencionadas, el estudio de caso es el método apropiado para llevar a cabo el presente estudio, en razón de su finalidad, la cual busca brindar orientaciones sobre un tema específico y en un contexto particular.

En este estudio de caso, se utiliza el análisis de contenido, en el cual, según Bardin (1996), se contemplan tres etapas: “1. El preanálisis - 2. El aprovechamiento del material - 3. El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación” (p.71).

En primer lugar, se seleccionaron los documentos objeto del análisis, dentro de los cuales están la transcripción de la clase y de la entrevista.

Consecutivamente, se identifican todos los elementos de las transcripciones y los datos se reducen de tal forma que se puntualice sobre los aspectos más importantes que aporten al análisis del contenido en términos de didáctica.

En el proceso de codificación, como lo afirma Bardin (1996), se realiza la transformación del texto a través de unidades de registro, las cuales se enumeran y se procede a su categorización para su posterior análisis.

Contexto de la Investigación

Se analizó una clase de educación no formal de naturaleza personalizada en la ciudad de Tunja. El grupo de estudiantes fue heterogéneo, compuesto por dos profesionales voluntarios: una profesional en salud y una profesional en educación con un nivel de inglés básico e intermedio respectivamente. El docente encargado de la clase fue un Licenciado en Lenguas Extranjeras con estudios de maestría y con tres años de experiencia docente.

Técnicas e Instrumentos de recolección de Datos

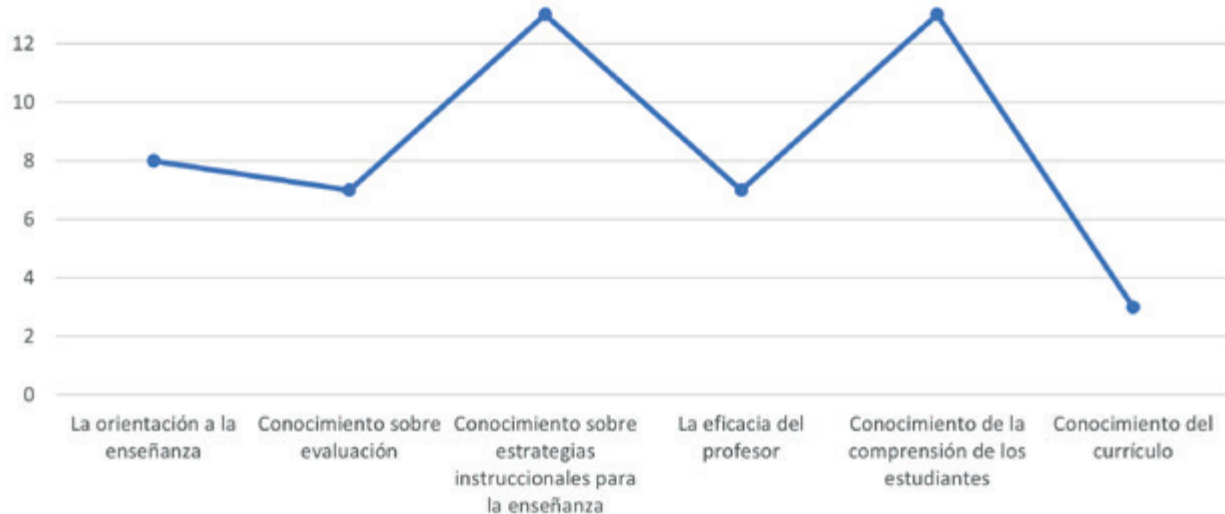
Videograbación: se utilizó la videograbación como técnica de registro de datos de tipo audiovisual. Posteriormente, se realizó una transcripción detallada de la totalidad de la grabación con el fin de identificar y analizar la información de manera precisa, a través de valoraciones de tipo cualitativo.

Entrevista estructurada: se realizó una entrevista estructurada con su respectiva transcripción, con el fin de analizar las percepciones y conclusiones de los informantes una vez terminada la clase.

Validación: en la fase de validación del estudio, se realizó una triangulación basada en expertos, tres docentes de inglés, en la cual, del 100% de las unidades de registro seleccionadas del video, siendo en su totalidad 200, se tomó una muestra del 30%, es decir, 60 unidades de registro. Y de la entrevista, siendo 14 unidades de registro, se seleccionó el 50%, es decir, 7 y se pusieron a consideración de tres expertos en el área de la enseñanza del inglés, con el fin de analizarlas en términos de CDC para determinar a qué elemento del hexágono de Park y Oliver (2008) pertenece cada unidad de registro.

Resultados

Figura 1. Resultados del análisis de las unidades de registro del video.



Nota. La figura muestra los resultados del análisis de las unidades de registro del video.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el análisis de las 60 unidades de registro del video, se encontraron divergencias en la interpretación de las unidades: 6, 19, 22, 25, 27, 33, 39, 42 y 60. Adicionalmente, en la entrevista se encontraron diferencias de opiniones de los expertos en la unidad de registro número 6.

Al analizar la unidad de registro 6 del vídeo: “- *Profesor: De acuerdo, muy bien. Entonces, una de las razones que yo les voy a dar es, la primera es para comunicarnos.*” El profesor, en ese caso está hablando sobre las razones que existen para aprender un idioma y según Park y Oliver (2008), la orientación a la enseñanza se caracteriza por las creencias del profesor sobre su área de conocimiento; por lo tanto, la comunicación, al ser uno de los objetivos que se pretenden alcanzar, se puede afirmar entonces que la unidad de registro 6 hace parte de este componente.

En la unidad de registro número 19 del vídeo “. - *Profesor: y es para animales, cosas, mejor dicho, todo lo que ustedes no encuentren como una persona lo pueden referir a “it”. ¿Cierto? Siempre y cuando sea singular.*” Puede hacer referencia a la eficacia del profesor, en tanto que puede responder a las preguntas de sus estudiantes haciendo uso de la teoría y reglas gramaticales. Por otro lado, puede ser relacionada como una estrategia, ya que realiza una ejemplificación; sin embargo, sus características representan de forma más acertada el manejo del tema por parte del profesor. Por lo tanto, el componente de la eficacia sería el más pertinente.

Cuando el profesor menciona en la unidad de registro 22 del vídeo “*Profesor: sí, y “I” va ir con ... - Todos: “am”*”, utiliza la estrategia de la pregunta cerrada, con el fin de que los estudiantes den a conocer los conceptos específicos utilizados en la clase, en este caso, una estructura gramatical preestablecida. Consecuentemente, dicha situación constituye una estrategia de enseñanza. Así mismo, durante la clase, el profesor utilizó la pregunta cerrada y en algunos casos la pregunta abierta como una estrategia formativa. Por lo tanto, en las unidades de registro 25 del vídeo: “*Profesor: ... Ese “a” en español es uno o una. ¿sí? Pero, ¿qué tengo que analizar yo, para saber si es “a” o si es “an”? ¿Qué característica tiene esta palabra?*” 33 “- *Profesor: exactamente. It’s a piglet. Entonces, cuando ustedes ven este. ¿Qué adjetivos se les vienen a la cabeza?*” y 39 “- *Profesor: bueno si vemos a este bebé, hay una característica que anteriormente mencionamos que podría servir para él también. ¿Cuál sería?*” lo que el profesor busca es que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos para

responder las preguntas con una intención formativa. Por dicho motivo, estas unidades evidencian el conocimiento de las estrategias instruccionales para la enseñanza usadas por el profesor.

En la unidad de registro número 27 del vídeo: *“Profesor: ... ¡Pero, pilas! Sonido, no es que empiece con consonante, porque hay palabras que empiezan con consonante en la escritura, pero al pronunciarse no.”*, El profesor claramente está brindando aclaraciones sobre el tema específico, lo que implica un dominio sobre los conceptos y las reglas de fonética de la lengua inglesa, lo que caracteriza su eficacia.

Al hablar de la comprensión de los estudiantes, Park y Oliver (2008) afirman que dicho componente se enfoca en las dificultades presentes en el aprendizaje. En el caso del inglés, una de las dificultades que más se presentan es la de la pronunciación. Por lo tanto, la unidad de registro número 42 del vídeo *“- Estudiante 2: si, pero esa /pəlit / no (refiriéndose al adjetivo “polite”) - Profesor: /pə'lat/.”* Demuestra que el estudiante presenta cierto grado de dificultad para pronunciar dicha palabra, como consecuencia, el profesor repite de forma adecuada con el fin de que el estudiante asimile la pronunciación correcta de la palabra en cuestión. En ese sentido, el profesor se preocupa, en este caso en particular, por el conocimiento de la comprensión de los estudiantes.

Al analizar la unidad de registro número 60 del vídeo *“- Profesor: Entonces, el reto para la próxima clase es que ustedes puedan realizar una presentación personal sin leer absolutamente nada, si no recordando, aquello que ya vimos el día de hoy. ¿sí?”*; se debe tener en cuenta, en primera instancia, que el profesor denomina “reto” al tema que se trabajará en la siguiente sesión. Por dicho motivo, esta unidad de registro involucra al estudiante en los objetivos de los lineamientos curriculares, los cuales indican que luego de haber aplicado un ejercicio de lectoescritura, se debe proceder a la articulación oral del contenido.

Figura 2. Resultados del análisis de las unidades de registro de la entrevista.



Nota. La figura muestra los resultados del análisis de las unidades de registro de la entrevista.

Fuente: elaboración propia

En la unidad de registro No. 6 de la entrevista: “- *Profesor: Generalmente, los estudiantes siempre se confunden en la pronunciación, por lo tanto, siempre recalqué la pronunciación para los estudiantes.*” Se presentó una ambivalencia en tanto que puede ser considerada por los expertos como una estrategia de enseñanza o estar referida al componente de la comprensión. Sin embargo, y teniendo en cuenta que el profesor identificó una dificultad en la pronunciación al decir “*Generalmente, los estudiantes siempre se confunden en la pronunciación*” y al mencionar (...) *Por lo tanto, siempre recalqué la pronunciación para los estudiantes.*” Implica que hizo hincapié en solucionar dicha dificultad. Por lo tanto, esta unidad de registro pertenece al componente del conocimiento de la comprensión de los estudiantes.

Después de haber analizado y categorizado nuevamente las unidades de registro en las que se presentaron diferencias conceptuales, se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Resultado final del análisis de las unidades de registro del vídeo y la entrevista.

Unidades de Registro del Vídeo	Categoría
6. Profesor: De acuerdo, muy bien. Entonces, una de las razones que yo les voy a dar es, la primera es para comunicarnos.	Orientaciones
19. Profesor: y es para animales, cosas, mejor dicho, todo lo que ustedes no encuentren como una persona lo pueden referir a "it". ¿cierto? Siempre y cuando sea singular.	Eficacia
22. Profesor: si, y "I" va ir con ... - Todos: "am"	Estrategias
25. Profesor: ... Ese "a" en español es uno o una. ¿sí? Pero ¿qué tengo que analizar yo, para saber si es "a" o si es "an"? ¿Qué característica tiene esta palabra?	Estrategias
27. Profesor: ... ¡Pero pilas! Sonido, no es que empiece con consonante, porque hay palabras que empiezan con consonante en la escritura, pero al pronunciarse no.	Eficacia
33. Profesor: exactamente. <i>It's a piglet</i> . Entonces, cuando ustedes ven este. ¿Qué adjetivos se les vienen a la cabeza?	Estrategias
39. Profesor: bueno si vemos a este bebé, hay una característica que anteriormente mencionamos que podría servir para él también. ¿Cuál sería?	Estrategias
42. Estudiante 2: si, pero esa /pə'laɪt/ no (refiriéndose al adjetivo "polite") - Profesor: /pə'laɪt/, se pronuncia /pə'laɪt/.	Eficacia
60. Profesor: Entonces, el reto para la próxima clase es que ustedes puedan realizar una presentación personal sin leer absolutamente nada, si no recordando, aquello que ya vimos el día de hoy. ¿sí?	Currículo
Unidad de Registro de la Entrevista	Categoría
6- Profesor: Generalmente los estudiantes siempre se confunden en la pronunciación, por lo tanto, siempre recalqué la pronunciación para los estudiantes.	Comprensión

Nota. La tabla muestra el resultado final del análisis de las unidades de registro del vídeo y la entrevista.

Discusión

Análisis de los componentes del CDC / PCK en la práctica pedagógica del presente estudio.

La Orientación a la Enseñanza

El profesor trabajó en la orientación a la enseñanza durante en el desarrollo de su clase, señalando no solamente el objetivo de dicha clase en particular, el cual se puede evidenciar en las unidades de registro número 1 “- Profesor: *El objetivo de esta clase es poder realizar una presentación personal en inglés, ¿de acuerdo?*”, la unidad número 58 “- Profesor: *entonces por hoy nos dimos cuenta de que podíamos realizar una presentación personal, de una manera muy sencilla. Entonces, ¿cómo se sienten? ¿creen que pudieron cumplir*

con el objetivo?” Y la unidad número 59 “- Profesor: ¡Lo cumplieron! En efecto pudieron realizar una presentación.” En las unidades de registro 7 “- Profesor: Otra de nuestras facultades es para acceder a la información” 8 “- Profesor: Es la lengua internacional más difundida” 9 “- Profesor: También ofrece mayores oportunidades laborales.” 10 “- Profesor: Permite acceso a becas.” 11 “- Profesor: Y pues por último como un pasatiempo. También es un hobby.” Se puede evidenciar la realimentación y precisión constante del profesor frente a los objetivos o finalidades por las cuales es importante el aprendizaje del inglés, lo que permite que los estudiantes hallen sentido a lo que aprenden.

Conocimiento de la Evaluación

En cuanto a la evaluación, se puede observar, a través de las unidades de registro, que el profesor le da importancia a la evaluación formativa. Las unidades que dan cuenta de ello: 45. “- Profesor: ... Entonces, dicen su profesión, un adjetivo de su personalidad y un adjetivo de su descripción física.” 48. “- Estudiante 2: I am a nurse, I am short, I am kind /kind/” 53. “- Profesor: ok. Entonces, ¿qué van a hacer? Ustedes van a hacer una pequeña presentación, muy pequeña, muy corta, sobre ustedes, ¿sí?” 54. “- Estudiante 2: I am “...”, My birthday / bɜːθdeɪ /, my birthday /bɜːθdeɪ / (autocorrección) is on January tenth. - Profesor: Very good.” 55. “- Estudiante 2: I am single, I am from Colombia, Colombia (risas) Tunja. - Profesor: También.” 56. “- Estudiante 1: Ok teacher. My name is “...”. But please, call me (seudónimo).” 57. “- Estudiante 1: I am from Bogotá, I was born on April 30. I am 28 years old. I am a Spanish teacher.” Adicionalmente, el docente demuestra tener un interés por la pronunciación y las habilidades de expresión, puesto que en su evaluación se concentra en las habilidades conversacionales (*speaking*), lo que establece la competencia que se espera desarrollar, es decir la competencia comunicativa (MEN, 2006).

Conocimiento de Estrategias Instruccionales para la Enseñanza

El profesor utiliza diferentes estrategias de enseñanza en la clase, encaminadas a que los estudiantes perciban la información a través de varios formatos, lo cual se puede evidenciar en las siguientes unidades de registro: 2. “- Profesor: Entonces, aquí en este momento voy a proyectar en el televisor (presentación de diapositivas de Power Point – Primera diapositiva, ¿Por qué es importante aprender inglés?)” 14. “- Profesor: “in English – verb to be”. Entonces, lo primero que me encuentre esta imagen (mostrando la diapositiva) yo, en inglés sería ...” 17. “- Profesor: (mostrando la imagen de una mujer) Luego continuamos

con “she is” Repeat after me! “she is” 18. “- Profesor: (mostrando la imagen de un hombre) aquí tenemos otro pronombre: “he” 52. “- Profesor: entonces tenemos aquí una actriz (diapositiva con la imagen e información de una actriz), entonces como hasta ahora nos sabemos presentar solamente nosotros, vamos a seguir como si fuese ella presentándose a sí misma.” Dichas unidades dan cuenta del uso de recursos tecnológicos mediados por TIC. Además, el profesor utiliza la pregunta cerrada como estrategia de enseñanza, evidenciado en las siguientes unidades de registro: 15. “- Profesor: “I”, muy bien. Cuando tú dices I am te estas refiriendo a yo soy o yo estoy, ¿sí?” 30. “- Profesor: ... entonces (refiriéndose al vocabulario de las profesiones) es mejor mirar nuestro contexto y a partir de nuestro contexto mirar qué necesitamos. ¿de acuerdo?” Y, finalmente, durante toda la clase el profesor demostró utilizar la modelación de la pronunciación correcta de las palabras trabajadas. Las siguientes unidades de análisis dan cuenta de dicha estrategia: 16. “- Profesor: Entonces tenemos dos partes: la de arriba (señalando “I”) “I”, repeat after me! “I”” 24. “- Profesor: ...Entonces nuestra primera profesión es “a nurse”. repeat after me! “a nurse”” 28. “- Profesor: a veces no entendemos por ejemplo la fonética, exacto, ustedes pueden colocar ahora con tantas aplicaciones que tienen los celulares, ustedes simplemente le dan la opción de escuchar y ahí les va a salir la pronunciación y uno sale de dudas.” 29. “- Profesor: ... repeat after me! “an engineer” (mostrando la imagen de un ingeniero)” 40. “- Profesor: ¿sí? Entonces van a repetir junto conmigo, y ya ahorita miramos el significado. The first one: Attractive” y por último la unidad 49. “- Profesor: kind - /kaɪnd/ - Todos: /kaɪnd/”

La Eficacia del Profesor

Al componente eficacia se le atribuyen las siguientes unidades de análisis: 3. “- Profesor... Entonces, ¿ustedes por qué creen que es importante aprender inglés?” 36. “- Profesor: Handsome es simpático, y good – looking es como lo que diríamos en español, pinta.” 38. “- Profesor: “poisoned”, muy bien. “Poisoned” envenenado.” 41. “- Profesor: (respondiendo a la pregunta sobre el significado de “polite”) Polite significa, elegante, formal, educado. Sí, todas esas cositas hacen referencia a polite.” 44. “- Estudiante 1: (refiriéndose al adjetivo “outgoing”) “out” creo que es fuera (hace gesto de fuera con la mano) – Profesor: pero, sí, tiene algo que ver. Es alguien que exterioriza, una persona ... - Estudiantes: ... extrovertida, “outgoing”” 47. “- Profesor: en inglés los adjetivos van primero.” 51. “- Profesor: aunque reina sería “queen”” Con base en las unidades de registro previamente mencionadas, el docente demuestra tener conocimiento y seguridad frente al

tema y el área específica que está desempeñado. Además, el docente demuestra su conocimiento sociolingüístico evidenciado en el uso contextualizado del léxico en inglés, demostrando así la importancia del conocimiento del área disciplinar, ya que, como lo menciona Grossman et al. (1989), este es importante para la enseñanza.

Conocimiento de la Comprensión de los Estudiantes

A partir de las unidades de registro: 20. “- *Estudiante 1: profè, una preguntica. Entonces para los que dice “she, he, it” ... ¿siempre van a ir con “is”?*” 21. “- *Estudiante 1 y 2: van a ir con “are” ¿cierto? (refiriéndose a “you, we, they”)*” 23. “- *Estudiante 1: es el que va diferente - Estudiante 2: es el de mi*” 26. “- *Estudiantes: ¿empieza con consonante?*” 32. “- *Estudiante 1: si, está piglet. It is piglet. (refiriéndose a la imagen de un cerdo pequeño)*” 34. “- *Profesor: ¿No han escuchado hablar de cute? - Estudiante 1: como de una marca “kiut”*” 35. “- *Estudiante 2: vea y ¿cuál es la diferencia entre ese good – looking y handsome?*” 37. “- *Estudiante 1: (refiriéndose a la imagen de un gato en mala condición física) ese se parece a ... (risas) está en, enfermo. O está envenado como una vez nos pasó con una gatica.*” 43. “- *Estudiante 2: eso / pə'laɪt/. (muestra cara de preocupación porque no pronunció bien la palabra) - Profesor: Don't worry, you are learning. Estás aprendiendo.*” 46. “- *Profesor: tranquila que cualquier cosa, ahorita, estoy precisamente para eso, para ayudarles a mirar ¿de acuerdo? Recuerden que están aprendiendo*” 50. “- *Estudiante 1: porque si no sería rey - Estudiante 2: sería reina (risas)*” Estas unidades demuestran una preocupación constante del profesor por la comprensión de los estudiantes, ya que, como se puede evidenciar, recurre a señalar que no hay necesidad de “preocuparse” en tanto que “están aprendiendo”, lo que evidencia también, por la frecuencia de aparición de unidades de registro de este componente, que el profesor se enfoca principalmente, como señala Park y Oliver (2008), en reconocer los obstáculos y dificultades en el aprendizaje del estudiante; y, por lo tanto, hace hincapié en aclarar los conceptos en términos de forma, contexto y pronunciación, lo que a grosso modo contribuye a que los estudiantes despejen sus dudas sobre la temática específica y, a través de la realimentación constante, refuercen sus conocimientos y se sientan más seguros a la hora de expresarse en inglés.

6.6 Conocimiento del Currículo

El profesor demostró tener dominio de los conceptos y lineamientos curriculares de su área de formación, lo cual se puede contemplar a partir

de las siguientes unidades de análisis: 12. “- *Profesor: Bueno, entonces tenemos, Self– introduction, que significa en español, presentación personal. So, repeat after me! “Self– introduction”.*” 13. “- *Profesor: ... En primer lugar, yo sé que este es uno de los temas que ustedes más han trabajado inclusive en el colegio, y no lo dejaron de ver desde la primaria, pero es importante y es el ¿verbo...?*” y por último la unidad número 31. “- *Profesor: Entonces, in English, vamos a tratar a ver si recuerdan algo del vocabulario que antes usaban en el colegio.*” En dichas unidades, el profesor da cuenta de las temáticas que, por contexto y con base en su formación, los estudiantes ya deberían conocer según los parámetros nacionales.

Conclusiones

A partir del estudio de caso realizado, se ha podido explorar y analizar una práctica pedagógica de Inglés en clave de didáctica, específicamente del conocimiento didáctico del contenido Bolívar (2005), permitiendo afirmar que, en efecto, se evidenciaron los seis componentes del hexágono de Park y Oliver (2008), lo que ejemplifica el conocimiento que crea el profesor como un profesional versado en el área de conocimiento, en este caso, del Inglés como lengua extranjera; y en la forma en la que hace que los estudiantes hallen sentido a dicho contenido y se apropien de él.

Después de analizar los resultados, es evidente la importancia de la didáctica en la labor del docente de Inglés, puesto que brinda orientaciones metodológicas en razón de los diferentes componentes didácticos y sobre la forma en la que el docente asume su quehacer, con base en referentes teóricos que contribuyen a la resignificación de su práctica pedagógica.

Finalmente, los componentes del hexágono de Park y Oliver (2008) son elementos útiles en la práctica docente, puesto que es trascendental que los estudiantes vean en el profesor a un profesional capacitado que no solo domina conceptos específicos de un área de conocimiento, sino que también tiene la capacidad de hacer comprensibles dichos conceptos y a su vez trabajar en los obstáculos y dificultades en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Astolfi, J. P. (1998). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. España: Díada Editora.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal ediciones.
- Bastidas, J. A. (2012). "Epistemología de la Didáctica de las Lenguas". XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica. (pp. 1 - 17). Tunja: UPTC.
- Bolívar, A. (2005). "Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 - 39.
- Camilloni, A. R. d. 1., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S., Delgadillo, M. C., & Alen, B. (2007). *El saber didáctico* (1ª d.). Buenos Aires: Paidós.
- Garduño, S. (2002). "Enfoques Metodológicos en la Investigación Educativa". *Investigación Administrativa*, 91.
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). "Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching". *M.C. Reynolds (ed.): Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Pergamon Press, Oxford, 23-36.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Interamericana Editores, s.a. de c.v.
- Kumaravadivelu, B. (1994). "The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching". *Tesol Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán* (pp. 112 - 120). Instituto Cervantes de Orán.
- Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en Lenguas Extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. 2006. Disponible en: <file:///D:/USUARIO%20bamorantes/Desktop/Maestr%C3%ADa/Didacticas%20Especificas%20II/Estandares%20en%20ingl%C3%A9s%20I.pdf>

- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). "Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals". *Research in Science Education*, 261 - 284.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2.ª ed.). Editorial Edinumen S.L.
- Shulman, L. S. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vasco, C. E. (1989). "Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica". Disponible en: [efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1Q1K5K9MF-2DH10MN-2M4Y/pedagogiadidactica.pdf](https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1Q1K5K9MF-2DH10MN-2M4Y/pedagogiadidactica.pdf)
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Habilidades Comunicativas de los Estudiantes de Nuevo Ingreso a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia¹

Alfredo Mendoza-Escalante²
Karen Vega Romero³

¹Artículo de investigación

² Magíster en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Boyacá, Colombia). Profesional en Lingüística, Universidad de Cartagena. Docente ocasional TC, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación: Lenguajes en Educación-LEEN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3118-8782>. Contacto: alfredo.mendoza@uptc.edu.co

³ Maestranda en Educación Matemática y Economista, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Boyacá, Colombia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8903-1940> Contacto: karen.vega@uptc.edu.co

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una investigación cuyo objetivo fue determinar el nivel en que se encontraban los estudiantes de nuevo ingreso (2019-1) a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede central, en cuanto a comprensión lectora, puntuación, ortografía, uso de las normas APA y redacción de textos académicos, aspectos fundamentales que les servirán para afrontar el nuevo nivel educativo que empiezan. Según la naturaleza de los objetivos y de los datos, esta investigación fue descriptiva y cuantitativa, ya que los datos se cuantificaron sistemáticamente a través de un análisis estadístico, para determinar las dificultades y virtudes de los estudiantes en cuanto a las variables ya mencionadas. Como resultado, se encontró que los estudiantes de nuevo ingreso 2019-1 obtuvieron un desempeño general en el nivel de competencias comunicativas medio. Se espera que esta investigación sirva de punto de referencia para que los docentes de Competencias Comunicativas perciban cuáles son las principales dificultades y fortalezas de sus estudiantes, y, con base en ello, evaluar su plan académico educativo, en cuanto a la pertinencia de los contenidos programáticos a abordar durante el semestre.

Palabras clave: competencias comunicativas, estudiantes de nuevo ingreso, educación superior, texto escrito, comprensión lectora.

Abstract

This article shows the results of an investigation whose objective was to determine the level at which new students were (2019-1) at the Pedagogical and Technological University of Colombia, headquarters, in terms of reading comprehension, punctuation, spelling, use of APA standards and writing academic texts, fundamental aspects that will help them face the new educational level they are starting. According to the nature of the objectives and the data, this research was descriptive and quantitative, since the data was systematically quantified through a statistical analysis, to determine the difficulties and strengths of the students in terms of the aforementioned variables. As a result, it was found that new students 2019-1 obtained an overall performance in the medium level of communication skills. It is expected that this research will serve as a point of reference for teachers of Communication Skills to perceive what are the main difficulties and strengths of their students, and, based on this, evaluate their academic educational plan, in terms of the relevance of the contents programmatic to be addressed during the semester.

Keywords: Communication skills, New students, Higher education, Written speech, Reading comprehension.

Introducción

El presente artículo muestra los resultados de una investigación cuyo objetivo fue determinar el nivel en que se encontraban los estudiantes de nuevo ingreso (2019-1) a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede central, en cuanto a comprensión lectora, puntuación, ortografía, uso de las normas *APA* y redacción de textos académicos, aspectos fundamentales que les servirán para afrontar el nuevo nivel educativo que empiezan.

Las variables antes mencionadas pueden ser enmarcadas dentro de lo que Gumperz y Hymes, en los años sesenta, denominaron como competencia comunicativa. En cuanto a este concepto, Hymes (2011) afirma que “es el término más general para referirme a las capacidades de una persona [...] La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste)” (p. 21). Es decir, implica dos cosas: primero, conocimiento de una lengua, en cuanto a todos sus componentes gramaticales; y segundo, saber usarla, dependiendo del contexto y de la intención comunicativa.

Ahora bien, el problema surge porque

Existen falsas creencias en relación con los profesionales que deben desarrollar habilidades comunicativas eficientes. Una de ellas es con pensar que sólo quienes estudian carreras como comunicación social, filosofía o jurisprudencia deben comunicarse eficientemente. Éste es un supuesto erróneo ya que el mundo contemporáneo exige contar con óptimas habilidades para escuchar, leer, hablar y escribir sin importar la profesión elegida (Ortiz, 2011, p. 13).

De hecho, si se realizara un sondeo sobre cuál es la concepción que se tiene de esta materia, competencias comunicativas, sin duda, la mayoría coincidiría –de manera errónea– que es una materia de “relleno”, puesto que en la mayoría de programas académicos no corresponde a una materia propia de la disciplina.

La concepción falsa y errónea de algunos estudiantes de la Uptc, –principalmente, de primer semestre– de que la cátedra de Competencias Comunicativas es poco necesaria, proviene de una visión estrecha, limitada y superficial la cual demuestra un alto grado de ignorancia respecto de la naturaleza y complejidad del lenguaje y la lengua –en este caso, de la

materna– y de los procesos cognitivos y pedagógicos implicados en el trabajo educativo con el español, en este caso. La cátedra de Competencias Comunicativas se constituye, precisamente, en un espacio educativo fundamental para la formación integral del estudiante universitario que redundará en el pertinente desempeño del futuro profesional. (Corredor, 2011, p. 132)

Lo anterior se debe a la falta de consciencia acerca de su importancia no solo en el ámbito académico sino profesional, ya que esta cátedra les concederá a los estudiantes herramientas sólidas para hablar en público con propiedad; escribir textos coherentes, cohesivos, con unidad y que respondan a un propósito comunicativo; realizar esquemas de representación mental para descomponer un texto en ideas principales y secundarias, guardando una organización jerárquica y, en últimas, lograr una mejor comprensión del mismo, entre otras; que serán esenciales para toda la carrera universitaria y su desempeño laboral. De hecho,

La comunicación en la vida universitaria es el vehículo para aprender los contenidos específicos de cada disciplina e interactuar con compañeros de clase y docentes con el objetivo de apropiarse del conocimiento que comprende la profesión que se ha decidido estudiar (Ortiz, 2011, p. 13).

A partir de esa situación, surge el interés de conocer cuáles son esas bases con las que cuentan los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, en cuanto a competencias comunicativas se refiere, y con base en ello ofrecer un diagnóstico que le permita al docente hacer hincapié en desarrollar y fortalecer esas habilidades en el aula.

Competencia comunicativa: clasificación

Como ya se mencionó, la competencia comunicativa implica conocer una lengua (competencia gramatical o lingüística) y saber usarla en contexto (actuación). Ahora bien, Hymes (2011) afirma que “Hay varios aspectos de la competencia comunicativa de los cuales la competencia gramatical es sólo uno” (p. 20). Por ello, con base en esto, Rincón (s.f.) realiza una breve y clara clasificación de tales competencias que están inmersas en la competencia comunicativa, a saber: lingüística, paralingüística, quinésica, proxémica, pragmática, estilística y textual. De esta última, se desprenden: semántica y cognitiva.

Hymes (2011) expresa que “por competencia lingüística se entiende el conocimiento tácito de la estructura de una lengua [, que permite] [. . .] producir y comprender un número infinito de oraciones” (p. 9). En otras palabras, tiene que ver con la habilidad de articular y entender signos verbales (Rincón, s.f.), siendo el caso de los signos no verbales para la competencia paralingüística, en la cual se tiene la capacidad de emplear los signos de puntuación, sangría, tono de la voz, entre otros, “que le permiten expresar una actitud en relación con su interlocutor y con lo que dice: ya sea para declarar, interrogar, intimidar, rogar, ordenar, etc.” (Rincón, s.f., p. 103). En este último caso, los signos no verbales aportan sentido al discurso.

En cuanto a la competencia kinésica, Rincón (s.f.) asevera que es “la capacidad consciente o inconsciente para comunicar información mediante signos gestuales, como señas, mímica, expresiones faciales, variados movimientos corporales, etc. Estos signos pueden ser expresiones propias o aprendidas, originales o convencionales.” (p. 103). Esta, al igual que la siguiente, se presenta en el discurso oral, y están inmersas dentro de una situación comunicativa, lo cual permite configurar el significado del discurso mismo.

La competencia proxémica “consiste en la capacidad que tenemos los hablantes para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos.” (p. 104). Abarca desde el hecho de cómo nos desenvolvemos en el espacio (cómo nos movemos en este) hasta cómo manejamos la distancia con las otras personas.

Por su parte, la competencia pragmática es

[. . .] la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados. (p. 104).

Es decir, tiene que ver con la habilidad para usar la lengua en una situación comunicativa específica, en contexto. Es saber utilizar signos tanto verbales como no verbales para no solo comunicar, sino para *hacer*: aseverar, ordenar, etc., y así lograr una intención comunicativa. Ahora bien, la anterior competencia necesita de la estilística, ya que es la “capacidad para saber *cómo*

decir algo, *cuál es la manera* más eficaz de conseguir la finalidad propuesta” (p. 105).

Finalmente, la competencia textual se puede definir como “la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. La competencia textual implica las competencias consideradas anteriormente y, además, las competencias cognitiva y semántica” (Girón y Vallejo, citados en Rincón, s.f., p. 106), entendiendo la primera como la “enciclopedia cultural” que le permite a la persona entender un texto; y la segunda, como la habilidad para poder asignarle un significado a un signo. En definitiva, esta competencia implica que el sujeto sea capaz de organizar un texto a partir de lo que Van Dijk (1996) denomina superestructura, macroestructura y microestructura, y que, por tal motivo, tenga coherencia y cohesión.

Con el marco teórico ya delineado, el cual aporta las ideas fundamentales y proporciona un mapa conceptual en torno de la competencia comunicativa, a continuación, se aborda la fase operativa del estudio: la metodología. Este apartado responde a la pregunta sobre cómo se llevó a cabo la investigación y se erige como el puente que conecta la comprensión teórica con la realidad concreta que se investiga.

Metodología

Según la naturaleza de los objetivos y de los datos, esta investigación es descriptiva y cuantitativa, ya que los datos se cuantifican sistemáticamente a través de un análisis estadístico, para determinar las dificultades y virtudes de los estudiantes en cuanto a las variables ya mencionadas. El enfoque cuantitativo se entiende desde Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes afirman que “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

Así mismo, esta investigación es descriptiva, en tanto que sus alcances están enfocados en

[...] busca[r] especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden

medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Hernández *et al.*, 2014, p. 92)

En cuanto al método, la investigación es inductiva, dado que se busca “partir de datos particulares conocidos para sacar conclusiones sobre aspectos generales” (Cisneros, Olave y Rojas, 2014, p. 52).

La población estuvo conformada por los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede central, del primer semestre de 2019, que en su pénsum ven la materia de Competencias Comunicativas; es decir, 33 grupos que, en promedio, están conformados entre 38 y 46 personas, lo cual da un total de 1347 universitarios. Por su parte, la muestra fue de 299 estudiantes, los cuales fueron seleccionaron mediante un muestreo probabilístico, de tipo aleatorio simple.

Para determinar la muestra se utilizó el muestreo probabilístico, ya que este tipo de técnica permite que cada una de las unidades de la población tenga la misma posibilidad de ser elegida, y con ello, conseguir la adecuada representatividad de la unidad de estudio. Para obtener el tamaño de la muestra, se empleó la siguiente fórmula que propone Hurtado (2010):

$$n = \frac{Z^2 \cdot S^2 \cdot N}{e^2(N - 1) + Z^2 \cdot S^2}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra

N = tamaño de la población

Z² = valor de la distribución de la normal para cierto nivel de confianza.

Lo más común es z=2 para una confianza de 95 % o z=3 para una confianza de 99 %.

S² =varianza estimada del evento de estudio. Se estima con una prueba piloto. Cuando el instrumento es dicótomo la varianza es **p.q**.

e²= error máximo admisible para la estimación. (p. 278)

Para este caso, los valores para determinar la muestra son los siguientes:

n= 299

N= 1347

Z^2 = el nivel de confianza es del 95 %, ya que es el aconsejable para este tipo de ciencias, lo cual define un valor de 1,96 de acuerdo con las tablas de la distribución normal, con el cual se trabaja en la fórmula.

S^2 = la varianza se obtiene a partir de lo que se estima como éxito(p) y fracaso(q), y cuando no hay estudios anteriores y confiables para tener de referencia, se recomienda que ambos tengan la misma proporción, es decir, en este caso 50 y 50.

e^2 = el error que se utiliza es el complemento del nivel de confianza, por lo que al restar de 100 % el nivel de 95 %, se obtiene un error máximo del 5%.

Es decir,

$$n = \frac{1.96^2 * (50 * 50) * 1347}{5^2 (1347 - 1) + 1.96^2 * (50 * 50)} = 299$$

El instrumento empleado para la recolección de datos fue un cuestionario de 25 preguntas, de tipo “selección múltiple con única respuesta”, por medio del cual se buscó establecer el nivel de desempeño de los estudiantes en cuanto a las variables en cuestión. Vale la pena aclarar que se hicieron cinco preguntas por cada ítem, lo cual permitió hacer una evaluación de 0 a 5 por cada variable. Para ello, se estableció una escala de valoración, así: de cero (0) a uno punto noventa y nueve (1,99), nivel bajo; de dos (2) a tres punto noventa y nueve (3,99), nivel medio; y de cuatro (4) a cinco (5), nivel alto.

Con relación a las etapas de la investigación, el primer paso consistió en obtener acceso a las listas de estudiantes para determinar su cantidad; a continuación, se aplicó la fórmula de muestra previamente descrita. Una vez establecido el número de estudiantes que conformarían la muestra, se procedió a llevar a cabo la selección aleatoria utilizando Microsoft Excel; posteriormente, después de obtener los resultados y la lista de estudiantes seleccionados, se administró el test a este grupo. A continuación, se procedió a la tabulación de los resultados, organizándolos de acuerdo a cada ítem evaluado en una escala del 0 al 5.

Luego, se calculó el promedio de cada ítem y el promedio general del desempeño. Con estos datos en mano, se procedió a representar los resultados gráficamente y a realizar una interpretación adecuada. En esta interpretación, se incluyó una descripción detallada de los resultados con relación a cada variable previamente planteada. Cabe destacar que, durante el proceso de

recopilación y análisis de datos, se comunicó a los participantes el objetivo de la investigación, se obtuvo su consentimiento informado y se aseguró la confidencialidad de la información.

Hipótesis

A partir de la naturaleza misma de la presente investigación, es necesario plantear una hipótesis de investigación, “que se definen como proposiciones tentativas acerca de las posibles relaciones entre dos o más variables” (Hernández *et al.*, 2014, p. 107); y una nula, que “son, en cierto modo, el reverso de las hipótesis de investigación. También constituyen proposiciones acerca de la relación entre variables, sólo que sirven para refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación” (p. 114), que se validarán o rechazarán de acuerdo con los resultados obtenidos en la parte cuantitativa, que muestra el nivel que tienen los estudiantes de acuerdo con cada ítem.

- La hipótesis de investigación representa que el nivel de las competencias comunicativas en los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede central, es medio.
- Por su parte, la hipótesis nula representa que el nivel de las competencias comunicativas en los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede central, no es medio. En tal sentido, podría ser bajo o alto.

Resultados

Una vez analizados los resultados, se obtuvo los siguientes datos (ver figuras 1 y 2).

Figura 1. Nivel de Competencias Comunicativas según escala de valoración.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Nivel de Competencias Comunicativas según porcentaje.



Fuente: Elaboración propia

De allí, podemos interpretar lo siguiente:

El aporte que realizaron los estudiantes de nuevo ingreso 2019-1 en el *test* realizado, en el ítem de comprensión lectora fue del 11 % con una calificación de 2,75, lo que indica que en este también su nivel fue medio; en el ítem de ortografía, fue del 11,8 % con una calificación de 2,95, lo que indica que en este también su nivel fue medio; en el ítem de puntuación, fue del 12,72 % con una calificación de 3,18, lo que indica que en este también su nivel fue medio; en el ítem de Normas *APA* fue del 7,36 % con una calificación de 1,84, lo que indica que, en este, el nivel fue bajo; en el ítem de redacción, fue del 7,84 % con una calificación de 1,96, lo que indica que en este el nivel fue bajo.

Dados los resultados, se puede decir que en ningún ítem se ha obtenido un nivel alto y que la mayor debilidad (o dificultad) se ve representada en el uso de las Normas *APA*, con un aporte de 7,36 % sustentado en una calificación baja de 1,84; asimismo, en el ítem de redacción que aporta 7,84, con una calificación igualmente baja de 1,96. En contraste, el ítem que mostró mayor nivel de dominio fue la ortografía, con una calificación de 3,18, representando un 12,72 % del porcentaje final obtenido.

Finalmente, podemos observar que los estudiantes de nuevo ingreso 2019-1 obtuvieron un desempeño general en el nivel de competencias comunicativas medio, con una calificación de 2,52 que representa un 50,40 % del 100 % de los conocimientos evaluados (ver tabla 1). Esto evidencia que, aun siendo usuarios de la lengua materna, los participantes tienen aspectos por mejorar que les permitan participar de manera efectiva en situaciones comunicativas de índole académico o formal.

Tabla 1. Desempeño general Competencias Comunicativas.

	Comprensión lectora	Ortografía	Puntuación	Normas APA	Redacción	Desempeño general
Calificación	2,75	2,95	3,18	1,84	1,96	2,52
Porcentaje	11 %	11,8 %	12,72 %	7,36 %	7,84 %	50,40 %

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Con base en el análisis de los resultados, y teniendo en cuenta la clasificación de las competencias comunicativas, se puede concluir lo siguiente:

Los estudiantes de nuevo ingreso 2019-1 presentan fortalezas en las competencias lingüística, textual y paralingüística, en tanto son capaces, en un nivel medio, de asignarle un significado a los signos verbales y comprender lo que leen (competencia semántica). De igual manera, en el mismo nivel, de emplear los signos ortográficos y de puntuación, entendiendo que estos son signos paralingüísticos que permiten consolidar (y modificar) el sentido del discurso.

Sin embargo, estos resultados distan mucho con los encontrados a la hora de usar las Normas *APA* y de reconocer la estructura de textos académicos (redacción), tal vez por no tener pleno dominio en las competencias cognitivas (propia de la competencia textual), puesto que el estudiante no posee ese conocimiento previo que le ayude a aplicar de manera correcta o adecuada las Normas *APA* (tal vez porque no se le enseñó en el colegio o no hubo la necesidad o el interés); y paralingüística, puesto que tampoco hay conciencia de que la puntuación o utilización de la cursiva significan, por ejemplo, a la hora de elaborar una referencia bibliográfica. De ahí que, los resultados en estos dos ítems equivalen, según el análisis, a un nivel bajo.

Finalmente, a partir de los resultados, se puede afirmar que los estudiantes de nuevo ingreso 2019-1 obtuvieron un desempeño general en el nivel de competencias comunicativas medio. Con lo cual, se valida la hipótesis de investigación.

Discusión

Se espera que esta investigación sirva de punto de referencia para que los docentes de Competencias Comunicativas perciban cuáles son las principales dificultades y fortalezas de sus estudiantes, y, con base en ello, evaluar su plan académico educativo, en cuanto a la pertinencia de los contenidos programáticos a abordar durante el semestre.

De igual manera, los resultados de esta investigación les permitirán a los docentes de la educación básica secundaria y educación media de la región, reflexionar acerca del papel fundamental que ellos deben cumplir en la formación de sus estudiantes, independientemente de si estos últimos desean o no estudiar una carrera universitaria; ya que allí, es donde se consolidan conocimientos sólidos que les permitirán desenvolverse comunicativamente con mayor facilidad en la Educación Superior.

Lo anterior se relaciona con lo encontrado por Chaparro (2022), quien afirma que, a través de estos estudios, se muestra “la importancia de considerar los conocimientos previos con los que llegan los estudiantes del colegio” (p. 515), en razón de que se encuentran diferencias sustanciales entre los estudiantes universitarios en cuanto a sus habilidades de expresión oral y escrita.

De ahí que, deben desarrollar habilidades comunicativas en sus discentes, como, por ejemplo, las diferentes y correctas formas de citación (*APA, Icontec, IEEE, Chicago*, etc.), la redacción de diferentes tipos de textos (de acuerdo con el propósito comunicativo), hablar en público o, en palabras de Becerra (2019), “posibilitar canales y medios de comunicación a los estudiantes para que estos logren derrotar los temores a expresarse en público y defender sus ideas” (p. 223), entre otras.

Por otro lado, las debilidades mostradas por los estudiantes en el presente estudio, se relacionan en gran medida con las encontradas por Icaza (2023), para quien “para la mayoría de los estudiantes sus habilidades comunicativas (...) son insuficientes para el nivel de educación superior” (p. 888). De ahí que, resulta necesario seguir potenciando estas habilidades para que los estudiantes puedan expresar sus ideas, de manera clara y efectiva, en sus discursos orales y escritos. Además, en dicho contexto, la comprensión lectora y la capacidad de analizar textos son cruciales para el aprendizaje y la investigación.

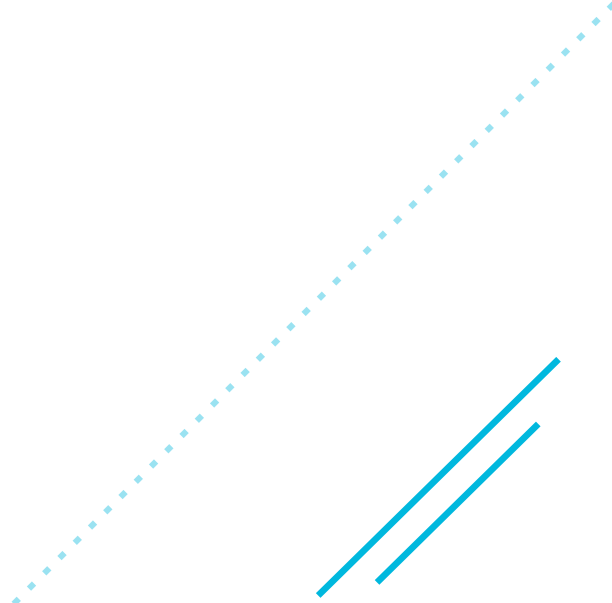
Finalmente, cabe resaltar que otras investigaciones deberán incluir otras variables con las que se pueda hacer correlación, como el estrato, la edad, el género, etc., para saber si existe dependencia entre ellas y el nivel de dominio de las competencias comunicativas. De igual manera, se podrían incluir las competencias quinésica, proxémica, pragmática y estilística, las cuales no se tuvieron en cuenta para la presente investigación.

Referencias

- Becerra, S. (2019). "La multimedia como estrategia pedagógica para fortalecer las competencias comunicativas y ciudadanas en los estudiantes (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2948>
- Chaparro Serrano, M. F. (2022). "Competencia comunicativa, oral y escrita, en estudiantes de ciencias de la salud de una universidad de Bogotá D. C., Colombia". *Educar*, 58(2), 501-516. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/264945>
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2014). *Cómo escribir la investigación académica: Desde el proyecto hasta la defensa*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Corredor, J. (2011). "Competencias comunicativas: Cátedra esencial en la formación del estudiante universitario". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (18), 113-134. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/434
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). México, D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4.a ed.). Caracas: Quirón Ediciones.
- Hymes, D. (2011). *Acerca de la competencia comunicativa* (J. Gómez Bernal, trad.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Icaza Ronquillo, S. T. (2023). "Habilidades comunicativas de estudiantes universitarios: Caso universidad de Guayaquil". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 888-907. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4437
- Mendoza, A. y Alvarado, J. (2018). "Use of multimodal tools in teaching English as a foreign Language". *Educación y territorio*, 6(11), 71-86.
- Ortiz Fonseca, M. (Ed.) (2011). *Competencia comunicativa en el aula universitaria*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Rincón, C. (s.f.). *Unidad 11: Competencia Comunicativa*. Recuperado el 24 de abril de 2019, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d801424883996613777b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

Van Dijk, T. (1996). *Estructura y funciones del discurso* (10.a ed.). México: Siglo XXI Editores S.A.



Quels Sont les Veritables Changements Induits Par L'application de la Reforme Concernant Les Rectifications de de L'orthographe du 6 Decembre 1990 Sur la Langue Française?

Nicolas Philippe¹

Diana Mayerly Díaz Benavides²

¹ Nacido en Francia, es docente de francés de la USTA Tunja. Tiene una Maestría en Lenguas, Literatura y Civilizaciones con la Universidad de Picardie Jules Verne. Es conferencista y escritor de artículos de investigación en francés sobre pronunciación y enseñanza de lenguaje coloquial. También fue creador-editor del periódico virtual «La Gazette.fr» (ISSN 2346-495X).
Contacto:
nicolas.philippe@usantoto.edu.co

² licenciada en lenguas extranjeras de la UPTC y tiene una maestría en educación de la misma universidad. En la actualidad, es candidata a doctorado de la Auckland University of Technology en Nueva Zelanda. Ella ha publicado artículos relacionados con educación, en particular la enseñanza de lenguas extranjeras, la identidad del maestro y educación rural. Ahora, ella está desarrollando un estudio acerca del currículo en escuela rurales de Colombia bajo los Modelos Flexibles de Educación.
Contacto:
dimayediaz17@gmail.com

Résumé

Cette étude cherche à expliquer les diverses mutations orthographiques de la langue française suite à l'application de la loi du 6 décembre 1990. Si cette réforme a été mise en place en février 2016, elle s'est heurtée depuis lors aux critiques et au défi d'une cohabitation entre deux types d'orthographe pour des motifs manifestes de confusion intergénérationnelle. Cette analyse entend avant tout présenter les différents changements opérés et démontrer comment ils ont été perçus et adaptés dans une société qui évolue au rythme effréné de la technologie et de l'émergence du « langage SMS ».

Mots-clés: Réforme, Langue française, Orthographe, Confusions, Changements.

Resumen

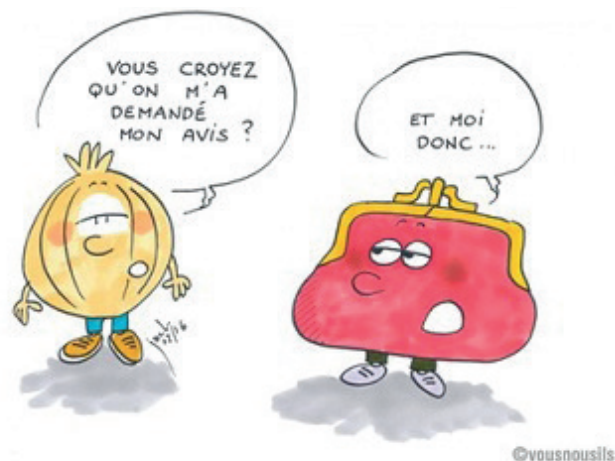
Este estudio pretende explicar los diversos cambios ortográficos en la lengua francesa tras la aplicación de la ley del 6 de diciembre de 1990. Aunque esta reforma se implementó en febrero de 2016, desde entonces ha encontrado críticas y cuestionamientos de la convivencia entre dos tipos de ortografía para razones obvias de confusión intergeneracional. Este análisis tiene como objetivo sobre todo presentar los diferentes cambios realizados y demostrar cómo fueron percibidos y adaptados en una sociedad que evoluciona al ritmo vertiginoso de la tecnología y la aparición del “lenguaje SMS”.

Palabras clave: Reforma, Idioma francés, Ortografía, Confusión, Cambios.

Abstract

The main objective of this article is to explain the various changes that occurred in the spelling of the French language after the application of the law of December 6, 1990. This reform was applied in February 2016 but had to deal, since so, with critics and with the coexistence of two types of spelling for obvious reasons of confusion between generations. This reflection seeks above all to present the different changes and to demonstrate how these changes have been perceived and how they have been adapted in a society that has evolved at the breakneck pace of technology and the emergence of text messages/SMS language.

Keywords: reform, French language, spelling, confusion, changes.



Source : Le dessin de Jack Koch dans vousnousils.fr (10 février 2016)

Fuente: Jack Koch, vousnousils.fr (10 février 2016)

Introduction

Vous écrivez “oignon”, “nénuphar”, “week-end”, ou avez l’habitude d’utiliser les accents circonflexes quand il le faut ? Jeudi 4 février 2016, la radio et les médias ont annoncé que cela allait changer. Et pourtant, cela était prévu depuis le 19 juin 1990, date de la réalisation de la réforme de l’orthographe du français par les membres de l’Académie française, Maurice Druon en tête, avec son groupe de travail dont il était le président, et à la demande du Premier Ministre de l’époque, Michel Rocard.

Seize ans plus tard, on apprenait enfin les spécificités de cette réforme. L’écriture de deux mille quatre cents (2400) mots était sur le point de changer tandis que l’accent circonflexe, dans certains cas, était sur le point de disparaître dans certains mots ou expressions.

Si certains changements sont compréhensibles, on peut encore se demander aujourd’hui pourquoi d’autres ont été choisis par le Conseil supérieur de la langue française. D’ailleurs, voici une petite anecdote amusante : Saviez-vous que les plus grands écrivains de la Langue de Molière ont été refusés à l’Académie Française ? En effet, Zola (vingt-cinq fois), Baudelaire, Stendhal, Maupassant, Diderot, Duas, Verlaine, Proust et Balzac (deux fois) se sont vus refuser leur entrée parmi les académiciens membres ? (KUBE, « Fun fact littéraire : Émile Zola refusé 25 fois à l’Académie française ! »).

Parmi les changements les plus bizarres et difficiles à comprendre ? « Oignon » est devenu « ognon », « nénuphar » s'écrivait désormais « nenufar », « week-end » et « croque-monsieur » pouvaient s'écrire attachés, c'est-à-dire sans le moindre tiret. Des simplifications dans la façon d'écrire qui font encore aujourd'hui penser au langage SMS ou aux forums et aux chats devenus outils du quotidien pour nombre d'enfants, d'ados et de jeunes adultes.

À l'époque, on parlait d'une simplification de la langue française alors que les spécialistes voyaient plutôt cela comme un appauvrissement de celle-ci.

Alors, quels étaient ces changements ? Pourquoi les avoir adoptés ? Et surtout, pourquoi ont-ils été mal acceptés par le public ?

Avant toute chose, il faut savoir que ce qui fait le charme de la langue française, c'est aussi la difficulté de son écrit.

Nous allons ainsi tenter de répondre à ces questions dans cet article, qui est avant tout une critique et une étude de la réforme de l'orthographe du 19 juin 1990.

QUELS ONT ÉTÉ LES PRINCIPAUX CHANGEMENTS ORTHOGRAPHIQUES DE LA LANGUE FRANÇAISE ?

Avant toute chose, il est important de préciser que cette étude est basée sur le Journal Officiel de la République Française Édition des Documents Administratifs : Les rectifications de l'orthographe (n°100) daté du 6 décembre 1990 dans lequel est expliqué point par point les changements orthographiques.

On y trouve ainsi que 83 mots utilisant un trait d'union ou un accent circonflexe ont vu leur écriture être modifiée, que certains mots composés ont pris un « s » final au pluriel, que le participe passé de « laisser » suivi d'un infinitif est devenu invariable et que certaines autres « anomalies » (dixit Mr Rocard, l'ancien premier ministre français de l'époque) de la langue ont été simplifiées.

Le retrait du trait d'union pour 83 mots

Dans le Journal Officiel de la République Française No 100 du 6 décembre 1990, nous pouvions ainsi découvrir la disparition du trait d'union dans plusieurs mots composés : « porte-monnaie » devenait « portemonnaie », tout comme « portefeuille » ou encore « portecrayon ».

Tel que cela apparaît dans le document cité, les changements appliqués l'ont été à des « mots anciens dont les composants ne correspondent plus au lexique ou à la syntaxe actuels (chaussetrappe) », « des radicaux onomatopéiques ou de formation expressive (piqueunique, passepasse), des mots comportant des dérivés (tirebouchonner), certains mots dont le pluriel était difficile (un brisetout, dont le pluriel devient des brisetouts, comme un faitout, des faitouts, déjà usité), et quelques composés sur porte-, dont la série compte plusieurs soudures déjà en usage (portefaix, portefeuille, etc.) ».

LES 83 MOTS CONCERNÉS :

arrachepied (d'), boutentrain, brisetout, chaussetrappe, clochepied (à), coupecoupe, couvrepied, crochepied, croquemadame, croquemitaine, croquemonsieur, croquemort, croquenote, faitout, fourretout, mangetout, mêletout, passepartout, passepasse, piqueunique, porteculé, portecrayon, portemine, portemonnaie, portevoux, poucepied, poussepousse, risquetout, tapecul, tirebouchon, tirebouchonner, tirefond, tournedos, vanupied ; arcaboutant, autostop, autostoppeur/euse, bassecontre, bassecontriste, bassecour, bassecourier, basselisse, basselissier, bassetaille, branlebas, chauvesouris, chèvrepied, cinéroman, hautecontre, hautelisse, hautparleur, jeanfoutre, lieudit, millefeuille, millepatte, millepertuis, platebande, potpourri, prudhomme, quote part, sagefemme, saufconduit, téléfilm, terreplein, vélopousse, véloski, vélotaxi ; blabla, bouiboui, coincoin, froufrou, grigri, kifkif, mélimélo, pèlemêle, pingpong, prêchprêcha, tamtam, tohubohu, traintrain, troutrou, tsétsé.

La simplification de l'accent circonflexe

Vu par beaucoup comme étant une importante difficulté de l'orthographe du français, la réforme l'accent circonflexe, dont l'emploi est jugé incohérent et arbitraire, a alors vu son utilisation être restreinte.

La règle était pourtant simple : l'accent circonflexe sur les lettres *a*, *o* et *e* était conservé car il permettait de distinguer le sens d'un mot (comme par

exemple : côte et cote) alors qu'il devenait facultatif sur *i* et *u*, à l'exception de plusieurs cas.

En effet, il restait obligatoire pour marquer la terminaison pour les première et deuxième personnes du pluriel au passé simple, pour la troisième personne du singulier à l'imparfait du subjonctif et pour la troisième personne du singulier au plus-que-parfait du subjonctif. De même, l'accent circonflexe restait obligatoire pour distinguer le sens de deux mots dont l'écriture est identique, comme pour « *jeûne* » et « jeune » par exemple.

Le souci du pluriel des mots empruntés

En français, Il existe des changements lorsqu'on passe du singulier au pluriel. On connaissait évidemment déjà « un cheval / des chevaux » ou encore « un animal / des animaux » mais la réforme du 6 décembre 1990 est venue apporter un changement quelque peu « particulier ».

Depuis tout petit, on m'a appris que pour les mots ou expressions étrangères, il fallait appliquer la règle de la langue d'origine. Ainsi, « un scénario » devenait des « scenarii » (bien que la forme correcte en italien soit « scenari », avec un seul « i »), ou encore l'anglais m'a appris qu'un « jazzman » devenait des « jazzmen ».

Après la réforme, il était désormais possible de dire « des scénarios » et des « jazzmans » car comme le dit le document officiel de la réforme, « les noms ou adjectifs d'origine étrangère ont un singulier et un pluriel réguliers ».

Dès lors, changer une règle de base d'une ou plusieurs langues étrangères pour la franciser peut être « dangereux » pour de jeunes apprenants qui apprennent une langue étrangère.

Le participe passé avec le verbe « laisser »

Lorsqu'il est conjugué à un temps composé (c'est-à-dire le passé composé, le plus-que-parfait, le futur antérieur, le conditionnel passé, le subjonctif passé...) et qu'il est suivi d'un infinitif, le participe passé du verbe « laisser » n'avait plus besoin d'être accordé en genre et en nombre.

Cela voulait dire par exemple, que, dans l'expression « Elle s'est laissée aller », l'accord du participe passé n'était plus obligatoire. Désormais, on pouvait donc dire « Elle s'est laissé aller ».

Les « anomalies » chez les mots de la même famille

Dans le Journal Officiel de la République Française N°100, il est dit que les anomalies sont « des graphies non conformes aux règles générales de l'écriture du français... ou à la cohérence d'une série précise ».

Étrangement, certaines graphies qui appartenaient à une même famille de mots s'écrivaient différemment. Ainsi, on pouvait ainsi trouver « bonhomie », de la même famille que « bonhomme » et qui a retrouvé une forme plus « logique » avec « bonhommie » ou encore de nombreux mots appartenant à la famille de « siffler » comme « persiffler », « persifflage » ou encore « persifflleur » qui ont retrouvé leurs deux -f, entre autres.

Des différentes anomalies traitées dans la réforme de l'orthographe du 6 décembre 1990, celle-ci me semblaient être une des plus importantes et, surtout, des plus simples à comprendre.

L'ajout de nouvelles exceptions à une langue qui en possède déjà énormément

Le français compte des milliers d'exceptions parmi ses règles, que ce soit dans ses conjugaisons, ses participes passés, ses accords (noms et adjectifs), son orthographe ou sa prononciation.

Dès lors, le fait de retirer le tiret dans les mots composés allait, pour beaucoup d'observateurs qualifiés, à l'encontre des règles de prononciations. En effet, si on sait qu'un « s » entre deux voyelles ne se lit plus « s » mais « z », comment expliquer que cette règle ne s'appliquait pourtant pas à un mot comme « chauvesouris » par exemple. Une énième exception pour l'élève qui apprend le français comme langue maternelle ou étrangère.

Le pluriel des mots composés

On aurait pu parler de l'exemple « un cure-dents » et « des cure-ongle » transformé en « un cure-dent » et « des cure-ongles » mais on va plutôt s'appuyer sur l'exemple suivant. Auparavant, on disait « sèche-cheveux »

aussi bien au singulier qu'au pluriel, ce qui semblait plutôt logique tant cet appareil permet de sécher nos cheveux, c'est-à-dire plusieurs. Avec la nouvelle réforme, on se devait de dire désormais « un sèche-cheveu » au singulier. Voilà une orthographe assez difficile à comprendre puisque le fait d'écrire « cheveu » de cette manière se réfère évidemment à un seul cheveu, comme le cheveu blanc ou le cheveu dans la soupe.

L'application de cette réforme était-elle obligatoire?

Pour rappel, le 24 octobre 1989, le Premier ministre de France Michel Rocard, avait demandé au Conseil supérieur de la langue française de réviser cinq points précis : le trait d'union, le pluriel des mots composés, l'accent circonflexe, le participe passé des verbes pronominaux et diverses anomalies de la langue. Chose qu'avait réalisé Maurice Druon et son groupe de travail de l'Académie Française pour rendre, le 19 juin 1990, les différents changements. Toutefois, l'application de cette réforme n'a été réellement faite par une majorité d'éditeurs de manuels scolaires qu'en février 2016, soit vingt-six ans plus tard.

Sylvie Marcé, PDG des éditions Belin, dit alors qu'il s'agissait simplement «de mettre à jour des évolutions spontanées et naturelles» de la langue (BFMTV, « Orthographe: les manuels scolaires appliqueront la réforme dès la rentrée 2016 », 5 février 2016).

De son côté, dans sa thèse intitulée « La réforme de l'orthographe comme enjeu social », Jenifer Balseiro Fernández (2018-19) souligne que « La réalité est claire : l'orthographe recommandée en 1990 n'a pas de caractère obligatoire, les professeurs ne sont pas obligés de l'enseigner à leurs élèves, les dictionnaires et les différents manuels scolaires ne la reprennent pas vraiment »

Pourquoi ces changements ont-ils été mal acceptés?

Les spécialistes de la langue française, mais aussi ceux qui le sont moins, pensaient à l'époque que cette réforme allait appauvrir la langue ou que cela allait ajouter de la difficulté à l'enseignement d'une langue qui disposait déjà de nombreuses exceptions jusqu'ici.

Un appauvrissement de la langue par la réforme

Pour Bernard Werber, « une langue riche est le signe de la bonne santé d'un peuple » (*Encyclopédie du Savoir Relatif et Absolu*, 1993). Ainsi, le fait de la rendre soi-disant plus simple tout en lui donnant un aspect avoisinant le langage chat et SMS (cf. « Oignon » devenu « ognon » et « nénuphar » devenu « nénufar ») pourrait faire perdre de l'intérêt à la langue de Molière.

Écrivain français et membre de l'Académie française, Jean d'Ormesson soulignait déjà, avant son officialisation dans une campagne de presse datée de 1989, que la réforme allait être « la prime aux cancre » et que « le français se désagrègera à grande vitesse » (*L'Événement du Jeudi*, 24 au 30 août 1989 - puis repris ensuite par *L'OBS avec Rue89*, 4 février 2016).

On peut d'ailleurs souligner que cette « perte de niveau » de la langue française chez ses citoyens n'est pas nouvelle. Lamennais soulignait cela il y a plus d'un siècle et demi en attestant. « On ne sait presque plus le français ; on ne le parle plus. Si la décadence continue, cette belle langue française deviendra une espèce de jargon à peine intelligible. »

L'éducation en France en 1990 était bien différente à aujourd'hui. L'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) dénombre alors 12,8 millions d'élèves scolarisés, de la maternelle au lycée, en 1990 alors qu'en avril 2011, il n'y en avait plus que 12 millions. Puis, en 2021-2022, on comptait « seulement » 12.1 millions d'élèves entre l'école, le collège et le lycée selon les chiffres de l'Éducation Nationale pour une population française pourtant passée de 56.6 millions à 68 millions d'habitants en l'espace de 22 ans.

À cela, on pourrait également ajouter les récents « changements » de l'Éducation Nationale en ce qui concerne les concours de recrutement de professeurs des écoles. En raison de la pénurie de professeurs (on parlait de plus de 4000 postes qui n'avaient pas été pourvus en 2022), l'Éducation nationale a commencé à décupler ses recherches par le biais d'annonces sur les sites spécialisés en achats-ventes (cf. *LeBonCoin*) mais a également eu recours au *Job-Dating*, des entretiens ouverts et rapides à des candidats ayant des profils bien différents (avocats, infirmiers, ingénieurs...). Un entretien de 30 minutes et, au minimum, un BAC+3 dans n'importe quel secteur

peuvent ainsi permettre à toute personne de devenir enseignant au premier ou deuxième degré. Certains diront même que c'est avant tout « une garde d'enfants » qui est désormais recherché. Attention, à aucun moment il ne faut remettre en doute les compétences d'un professionnel disposant d'une licence ou d'une expérience équivalente, mais il n'empêche que l'enseignement de la langue française est quelque chose qui peut être compliqué, compte tenu de ses nombreuses règles et exceptions (cf. le passé composé avec avoir et être, par exemple) et que certaines professions ne font pas de la langue française leur point fort.

De plus, qu'on le veuille ou non, les avancées technologiques ont apporté leurs effets positifs mais également négatifs, surtout en ce qui concerne l'aspect intellectuel, malheureusement. Alors qu'en 1990, on devait aller à la bibliothèque et/ou ouvrir un livre, un dictionnaire pour trouver ce qu'on cherchait, l'époque actuelle permet de trouver rapidement ce que l'on cherche par le biais des navigateurs Internet tout en communiquant par SMS, chats et/ou réseaux sociaux. Ces derniers moyens de communication ont précipité une certaine « décadence orthographique ».

En effet, rien qu'en voyant le mot « oignon » devenir « ognon », les plus fidèles de la langue de Molière pensent inévitablement à une simplification de l'orthographe qui ressemble fortement au langage utilisé sur les téléphones intelligents d'aujourd'hui. Et ce langage est tellement utilisé qu'il en devient naturel et prend la place des règles et des normes de la langue française chez de nombreuses personnes.

D'ailleurs, combien d'ados dont l'orthographe laisse à désirer auront appris, au profit de l'annonce d'adoption de cette réforme dans les manuels scolaires, que « nénuphar » et « oignon » s'écrivaient ainsi et non comme ils avaient l'habitude de l'écrire ? Cela semble incroyable mais on peut constamment trouver sur Internet des erreurs de bases telles que dans l'utilisation de « se », « ce » ou « ceux » chez des adolescents qui devraient pourtant connaître leurs différences d'utilisation depuis l'école primaire.

Changer les bases de la langue complexifie la compréhension de textes plus anciens

Si on comprend dans leur majorité les œuvres de Montaigne (XVI^{ème} siècle) et de Descartes (XVII^{ème} siècle), entre autres, c'est parce que notre

apprentissage du français à l'école aux XXème et XXIème siècles était plutôt bon. Et pourtant, nous avons déjà connu des changements d'écriture comme, par exemple, avec le remplacement des « y » de l'époque par des « i » (par exemple : « icy », « foy », « moy », « ay »...). Toutefois, la réforme de 1990 retire des lettres et fait des ajustements qui ont une portée plus importante lorsqu'on parle de textes plus anciens. On peut alors se demander si nos grands-enfants parviendront toujours à comprendre les plus belles œuvres, littéraires par exemple, qui font parties de l'histoire de la langue. À l'époque, avant même l'officialisation de la réforme, Jean D'Ormesson émettait déjà des doutes, déclarant que « Corneille et Racine deviendront illisibles dans le texte » (L'Événement du Jeudi, 24 au 30 août 1989 – puis repris par l'OBS avec Rue89 du 4 février 2016).

La réforme met-elle en danger le futur de l'éducation avec les élèves « en difficulté »?

Comme le soulignait Jean d'Ormesson (RTL Soir, 2016), « on va lancer la réforme de l'orthographe au moment où les élèves n'apprennent même plus à lire et à écrire ». En effet, les élèves actuels ont de plus en plus de mal à écrire une phrase sans la moindre faute et cela, même avec des mots simples et basiques.

Mr d'Ormesson déclarait même que « dans cinq ans, les résultats seront catastrophiques ». Alors certes, la pandémie de Covid-19 a chamboulé et marqué deux, trois ans de notre vie. Cependant, on sait que c'est également une période durant laquelle les écoliers, collégiens et lycéens ont passé le plus de temps devant les dispositifs technologiques (téléphones, tablettes, ordinateurs...) et pas forcément pour étudier. Le directeur général de l'enseignement scolaire, Edouard Geffray, a d'ailleurs déclaré « Quand on a observé les résultats en 2020, à la suite du confinement, on a observé que certaines compétences étaient plus impactées par la crise sanitaire que d'autres. Par exemple, écrire des mots, et ce qu'on voit cette année, c'est que ce sont les mêmes compétences qui ont également été impactées » (Europe 1, « Évaluations des élèves : un « tassement » des résultats en français en CE1 et 6^e » du 26 novembre 2022). De là à dire qu'il existe une relation entre la réforme, la pandémie et une baisse de niveau du français...

À l'heure où les blogs, les chats et même certains sites spécialisés (cf. Yahoo.fr) sont truffés d'erreurs de base d'enfants de 8-10 ans pourtant écrits par des ados et de jeunes adultes (et bien entendu des adultes), une réforme de l'Orthographe n'était pas forcément la première des priorités.

À l'époque, on imaginait que certains professeurs allaient éprouver des difficultés à intégrer la réforme, prenant le risque de confondre leurs élèves, mais aussi de commettre eux-mêmes des erreurs. Président de l'Académie Goncourt entre 2014 et 2019 et membre de la commission chargée de réformer la langue française en 1990, Bernard Pivot reconnaissait que « les professeurs risquent d'être perturbés par la réforme de l'orthographe ». Toutefois, l'avantage ici étant que la réforme permettait l'usage des deux formes d'écriture existantes, celle que l'on avait apprise pendant notre enfance et celle qui avait changé, on a pu continuer tranquillement dans notre manière de faire, essayant tout de même de l'intégrer à nos cours, à notre français quotidien.

La réforme a été rapidement moquée sur internet

Nombreuses étaient les personnes qui parlaient d'un « nivellement par le bas » de la langue française. « Avec la réforme de l'orthographe c'est une nouvelle fois le nivellement par le bas qui prime sur l'exigence, qui fait naître l'excellence », dénonçait ainsi le député des Alpes-Maritimes Les Républicains, Eric Ciotti.

Sur Internet, les réactions ne se faisaient pas attendre en adoptant le hashtag *#JeSuisAccentCirconflexe*. Le constructeur automobile français Citroën France avait enclenché le mouvement avec humour...

 **Citroën France**  @CitroenFrance   Suivre

Ça nous arrange vraiment pas ça... Comment on fait @Acadfrancaise ? #ReformeOrthographe #JeSuisAccentCirconflexe




RETWEETS 675 J'AIME 516 
17:08 - 4 févr. 2016

Fuente: x.com/citroenfrance

Vous pouviez ainsi découvrir le clavier adapté au « langage SMS » et nouvelles expressions de chat rapide (« lol », « mdr », « omg »...) ou simplement une discussion imaginaire mettant notamment en scène l'ancien président de la République Valéry Giscard d'Estaing (1974-81), devenu membre de l'Académie Française en 2003.

 **Catherine DC** @CathAloha 

@ChattamMaxime les nouveaux claviers sont disponibles ! #ReformeOrthographe  pic.twitter.com/m33MpLviY0
5:21 AM - 5 Feb 2016




  114  109



 **Le Chien Maigre** @Le_Chien_Maigre 

- Comment on fait le ^ sur iphone?
- faut appuyer longtemps sur le "e"
- jy arrive pas
- non plus
- on l'enlève
- ok

03:46 - 4 Févr 2016
  4 520  2 091

Fuente: x.com/le_chien_maigre

La ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Najat Vallaud-Belkacem, avait « tranquilisé » les amants de la langue française en déclarant que les deux orthographe restaient utilisables. *«Je veux rassurer tout le monde, l'accent circonflexe ne disparaît pas puisque les deux orthographe peuvent continuer à être utilisées.»*

Une réforme décrié e et appliquée malgré les changements sociaux et éducatifs

Membre de l'Académie française, Marc Fumaroli soulignait que « Le rôle de l'Académie, tel qu'il avait été fixé par son fondateur, le cardinal de Richelieu, est de veiller sur la langue française ». Dans le dictionnaire Le Robert, le terme « veiller » est défini comme « y faire grande attention, s'en occuper activement ». Par « activement », on devrait donc comprendre faisant l'objet d'études régulières et ayant des réformes ponctuelles. Mais cette réforme de 1990 n'était alors que la troisième et dernière du XXème siècle après celles de 1901 et 1976.

À l'heure actuelle, en juillet 2023, il n'y a eu aucune autre réforme. L'éducation était déjà en chute libre en 2016, tout comme la situation générale en France. *« A l'époque, j'étais plutôt favorable à cette tendance réformatrice. Parce qu'il y a vingt-cinq ans, les gens n'étaient pas malheureux comme aujourd'hui, et le pays dans cet état », déclarait alors Jean d'Ormesson (Libération, édition du 8 février 2016), ajoutant « Ce qui me choque, ce n'est pas la réforme de l'orthographe, c'est qu'on la sorte en ce moment. La situation du pays est tragique. Jamais la France n'a été dans un état aussi mauvais d'un point de vue moral et c'est le moment que l'on choisit ». Sept ans plus tard, et après deux à trois ans de pandémie (Covid-19), la situation est pire qu'à l'époque de l'annonce de la réforme.*

De plus, on notera que cette réforme couramment appelée « réforme Rocard » n'a pas eu de succès auprès des parents d'élèves qui, à l'époque, avaient surtout mis en avant le fait que leurs enfants étaient confus entre les deux possibilités d'écritures toujours acceptés à l'heure actuelle. De plus, si l'Education nationale avait demandé à ce que cette « nouvelle orthographe » soit généralisée dans les manuels scolaires, les éditeurs de ceux-ci n'avaient pas réussi à trouver un accord et le nombre de disparités entre les

manuels confirmait la confusion de ceux qui en avaient recours. Sénateur des Pyrénées-Atlantiques, appartenant au groupe politique LR, Max Brisson soulignait ainsi « Les parents d'élèves sont nombreux à alerter les élus sur leurs difficultés quotidiennes. La mise en oeuvre de cette réforme entraîne une disparité dans l'écriture des manuels, perturbante pour l'enfant. À titre d'exemple, les dictionnaires pour enfants placent la nouvelle orthographe en première entrée, ceux pour adultes en seconde entrée. »

Conclusion

En conclusion, la réforme de l'orthographe du 6 décembre 1990 a suscité des débats, des réflexions et des ajustements dans l'usage de la langue française. Bien que certaines des rectifications aient été adoptées et intégrées naturellement dans la communication quotidienne, d'autres ont été plus difficilement acceptées. Cependant, le principal objectif de la réforme était de simplifier et de rationaliser l'orthographe tout en reflétant l'évolution de la langue et en la rendant plus accessible.

Le fait que cette réforme continue d'être discutée et d'évoluer montre à quel point la langue française est vivante et en constante transformation. Elle s'adapte aux besoins de communication de la société moderne. Les changements orthographiques ne sont que l'un des nombreux aspects de cette évolution constante.

Il est important de reconnaître que la langue est un outil qui évolue en réponse aux besoins de ceux qui la parlent et l'écrivent. Les débats sur l'orthographe ne sont pas rares, mais ils témoignent de l'attachement des locuteurs du français à leur langue et de leur désir de la maintenir pertinente et fonctionnelle.

En fin de compte, la réforme de l'orthographe du 6 décembre 1990 a apporté des ajustements à la langue française, mais n'a pas modifié fondamentalement sa nature ou sa richesse. La langue française reste un trésor culturel et linguistique, en constante évolution, qui continue d'être chérie et utilisée dans le monde entier.

Finalement, pour ceux qui, comme moi, préfèrent continuer à utiliser l'écriture qu'ils ont apprise à l'école depuis leur plus jeune âge, il est

important de noter que cela est toujours possible, trente-trois (33) ans après l'apparition de cette réforme et sept (7) ans après l'annonce de son application. Ainsi, comme pour ce qui est de « saoul » et « soûl », de « clé » et « clef », les deux écritures continueront d'être acceptées.

Références

- Balseiro Fernández, Jenifer (2018-19). « La réforme de l'orthographe comme enjeu social ». Facultade de Filoloxía, Universidade de Santiago de Compostela.
- Brisson, Max (13 septembre 2018). Journal Officiel des Questions du Sénat.
- D'Ormesson, Jean (Août 1989). Orthographe. L'événement du Jeudi.
- D'Ormesson, Jean (4 février 2016). L'OBS avec Rue89. <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-deja-vu/20160204.RUE2118/s-opposera-la-reforme-de-l-orthographe-c-est-mutiller-la-france.html>
- D'Ormesson, Jean (4 février 2016). Réforme de l'orthographe : « Je me demande si on ne se fout pas de nous ». RTL. <https://www.rtl.fr/actu/debats-societe/reforme-de-l-orthographe-je-me-demande-si-on-ne-se-fout-pas-de-nous-regrette-jean-d-ormesson-7781708326>
- Geffray, Edouard (26 novembre 2022). Europe 1: «Évaluations des élèves : un « tassement» des résultats en français en CE1 et 6^e». <https://www.europe1.fr/societe/evaluations-des-eleves-un-tassement-des-resultats-en-francais-en-ce1-et-6e-4150348#:~:text=Les%20r%C3%A9sultats%20en%20fran%C3%A7ais%20en%20baisse&text=Le%20score%20moyen%20par%20%C3%A9l%C3%A8ve,fran%C3%A7ais%20est%20il%20si%20mauvais%20%3F>
- Journal officiel de la République française - Conseil Supérieur de la Langue Française (6 décembre 1990). Journal Officiel de la République Française Édition des Documents Administratifs : Les rectifications de l'orthographe (n°100).
- KUBE (2023). « Fun fact littéraire : Émile Zola refusé 25 fois à l'Académie française !» <https://www.lakube.com/single-post/zola-refuse-25-fois-academie-fran%C3%A7aise>
- La langue française (2022). « Le guide complet de la nouvelle orthographe ». <https://www.lalanguefrancaise.com/orthographe/guide-complet-nouvelle-orthographe>

Lamennais, Félicité Robert de (1841). « Discussions critiques et pensées diverses sur la religion et la philosophie ».

Legros, Georges & Moreau, Marie-Louise (2018). « Orthographe : Qui a peur de la réforme ? »

Marcé, Sylvie (5 février 2016), « Orthographe : les manuels scolaires appliqueront la réforme dès la rentrée 2016 ». BFMTV. https://www.bfmtv.com/societe/education/orthographe-les-manuels-scolaires-appliqueront-la-reforme-des-la-rentree-2016_AN-201602050174.html

Philippe, Nicolas (2016). « L'application de la loi du 6 décembre 1990 dans les manuels scolaires en 2016, ou comment simplifier l'orthographe française en la rendant médiocre ». La Gazette.fr (No 6, Juin 2016).

Werber, Bernard (1993). *Encyclopédie du Savoir Relatif et Absolu*.

Relaciones de Palimpsesto en una Imagen Digital¹

Nelson D'Olivares Durán ²

Clara Liliana Castelblanco Cifuentes ³

¹ Este artículo se desprende del desarrollo del proyecto de investigación «Voces emancipadoras que enriquecen prácticas docentes para las infancias», con código SGI 3146-DIN-UPTC, desarrollado por el Grupo de Investigación Infancias y Expresiones (GIEX).

² Candidato a doctor en Lenguaje y Cultura-UPTC. Miembro Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE)-UPTC. Profesor UPTC, Tunja. Contacto: nelson.dolivares@uptc.edu.co

³ Candidato a doctor en Lenguaje y Cultura-UPTC. Miembro Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE)-UPTC. Profesor UPTC, Tunja. Contacto: nelson.dolivares@uptc.edu.co
Magister en Educación-UPTC. Miembro Grupo de Investigación Infancias y Expresiones (GIEX)-UPTC. Profesora UPTC, Tunja. Contacto: clara.castelblanco@uptc.edu.co

Resumen

El discurso en un análisis multimodal, según Pardo (sf. p. 1), se constituye “en la expresión multisígnica en las que las sociedades acrisolan su pensamiento e identidad”. Desde esta perspectiva, este artículo presenta una aproximación a la lectura del discurso multimodal explorada a través de recursos semióticos en la obra digital “swoosh art”, teniendo en cuenta aspectos culturales e ideológicos que se intertextualizan y se hibridan⁴ en el poema “La dama de Shalott” de Tennyson⁵, la pintura “La dama de Shalott” de Waterhouse y la imagen digital de Bedoni.

Palabras clave: Discurso multimodal, Swoosh art, Palimpsesto.

4 La hibridación es un proceso de reconversión de ideas que permite el cruce e interacción entre cultura de masas (popular) y la denominada alta cultura (por ejemplo, el arte clásico).

5 Alfred Tennyson (1809-1892). Poeta y dramaturgo británico de la época Victoriana. Los temas de este poeta eran mitológicos y medievales.

Abstract

Discourse in a multimodal analysis, according to Pardo (sf. p. 1), is constituted “in the multisignal expression in which societies refine their thinking and identity.” From this perspective, this article presents an approach to the reading of multimodal discourse explored through semiotic resources in the digital work “swoosh art”, taking into account cultural and ideological aspects that are intertextualized and hybridized in the poem “The Lady of Shalott” by Tennyson, the painting “The Lady of Shalott” by Waterhouse⁶ and the digital image by Bedoni.

Keywords: Multimodal speech, Swoosh art, Palimpsest.

⁶ John William Waterhouse (1849-1917). Pintor británico influido por el neoclasicismo victoriano. Fue conocido por las representaciones de figuras femeninas (enigmáticas) de mitos y leyendas clásicos. Waterhouse pintó tres versiones de “The lady of Shalott” (1988, 1984 y 1915).

Introducción

El presente artículo tiene como propósito analizar las relaciones intermodales e intertextuales en la imagen digital “la dama de Bedoni”. En primer lugar, se abordan los conceptos de multimodalidad e intertextualidad. En segundo lugar, se hace un análisis desde la descripción de las obras: el poema de Tennyson y la obra de arte de John William Waterhouse; se hace un acercamiento a la ideología, se establecen unas categorías de análisis, se lleva a cabo la interpretación y, finalmente, se enuncian unas conclusiones.

Multimodalidad

Las diversas producciones discursivas, en la comunicación humana, implican modos que se integran significativamente. La más cotidiana de las conversaciones usa signos verbales y no verbales: la voz, la entonación, los signos proxémicos, entre otros. Además, la interacción comunicativa se articula con un conjunto de representaciones sobre la situación de interacción, que puede constituir sistemas sígnicos visuales, auditivos, olfativos o táctiles.

Los estudios multimodales no son nuevos, puesto que estos pueden rastrearse desde el siglo XVIII. Por ejemplo, Lesing (1976) identifica las diferencias y los límites que se producen entre lo narrado en el pasaje de La Eneida y una escultura romana, y la forma como se construyen los significados a partir de sistemas sígnicos, géneros y funciones distintas. De acuerdo con Pardo (2012, p. 79), “los modos son conjuntos de unidades capaces de materializar las representaciones, articuladas a sistemas sígnicos de naturaleza diversa”.

Según Kress y Van Leeuwen (2001) la multimodalidad incluye procesos que combinan el uso de los distintos sistemas de signos actualizados en el discurso (modos), así como los mecanismos comunicativos de producción y comprensión que los interlocutores relacionan para generar cierta significación. En otras palabras, la comunicación usa una combinación de diferentes modos semióticos o sistemas de significado, los cuales pueden incluir: comunicación verbal (escrito o hablado); comunicación no verbal (gesticulación, expresiones faciales, movimientos y posturas corporales); comunicación visual (imágenes, gráficos, colores, tipografía, etc.); uso de música (en la música misma) o sonidos que acompañan un mensaje. Además, la distribución del

espacio y la disposición de elementos visuales en un mensaje y, en casos como el cine, el movimiento y la secuencia narrativa (verbal y visual). Estos elementos no solo transmiten información, sino que comunican significados.

Para este caso, se analiza la imagen digital de Bedoni, entendiendo que es un proceso que utiliza distintas formas o medios para transmitir un mensaje, es decir, todo mensaje lleva consigo un discurso y todo discurso es esencialmente multimodal; o lo que es lo mismo, existen múltiples modos (el modo del habla, el modo de los gestos, el modo de la música, entre otros) para construir significado⁷. Bedoni en la imagen digital “swooshart” combina dos modos: la pintura y el imagotipo⁸ de NIKE.

En este sentido, la imagen digital de Bedoni, gracias a las potencialidades que le brinda los medios tecnológicos, se articula con recursos tan diversos como una obra de arte que deja de ser, para convertirse en una imagen digital, la cual es manipulada al agregarle elementos como el imagotipo de NIKE. Dicha manipulación no sólo le otorga nuevos significados, sino que este nuevo discurso, por su formato, circula más rápido y llega a un mayor número de personas. Si bien, se puede entender un mensaje como multimodal, en este caso el mensaje reduplica su valoración modal. Una relación multimodal consiste en la complejidad procesual en la que diversos mecanismos y personas son capaces de llevar a cabo una interacción conjunta (auditiva, visual, táctil y gestual), desde cualquier sitio y en cualquier momento.

Intertextualidad

De acuerdo con Kristeva (1968, p. 93) “un texto constituye una permutación de textos, una intertextualidad: en el espacio de un texto se cruzan y se neutralizan múltiples enunciados tomados de otros textos”; es decir, un texto se convierte en un tejido de textos donde se advierten diversos ecos culturales y convergen géneros discursivos, personajes, temas, épocas, entre otros, a manera de citas o de paráfrasis. Asimismo, Barthes (1973, p. 54) anota que el “texto no es un producto cerrado, sino que una producción en trance de realizarse, expandida sobre otros textos, otros códigos, articulados en

7 Entendemos el significado como el campo semántico, o de sentido, asociado a un signo.

8 Combinación de imagen y texto. Pueden funcionar por separado.

esta forma sobre la sociedad y la historia, pero no de acuerdo con caminos determinados, sino situacionales”.

De acuerdo con Eco (1992. p. 78), el lector-observador coopera con la obra haciendo paseos intertextuales y a través de la inferencia trae, no sólo textos previos, sino saberes previos y experiencias vividas en diferentes contextos, y los liga al texto que lee-observa. Sin embargo, en ocasiones la intertextualidad se dificulta porque los textos que componen el intertexto no se muestran a primera vista y exigen del lector-observador una interpretación más íntima que le permita extraer referencias de otros textos.

El cuadro de Bedoni fusiona dos textos centrales: la “Dama de Shalott” y el imagotipo de NIKE. Estos a su vez evocan otras creaciones artísticas que aluden a varias culturas y conllevan distintos lenguajes, textos y discursos que se entrelazan e hibridan, para ofrecer una composición traída a la contemporaneidad, con propósitos diferentes de los de sus orígenes.

En los siguientes párrafos se presentan los dos textos centrales de la imagen digital “La Dama de Shalott” y el imagotipo de NIKE. “La Dama de Shalott” es una obra creada en 1888 por el pintor romántico William Waterhouse, inspirado en mujeres de la mitología y de la literatura; temas recurrentes en el período neoclásico-romántico⁹. La Dama de Shalott está inspirada en el poema homónimo, creado en 1842 por Alfred Tennyson, quien se caracterizó por la musicalidad en su poesía. Veamos un fragmento de dicho poema, tomado del blog El espejo gótico (s.f):

Y en la oscura extensión río abajo
-como un audaz vidente en trance, contemplando su infortunio-
con turbado semblante
miró hacia Camelot.
Y al final del día

9 El período neoclásico-romántico se caracteriza por recuperar lo sublime natural del arte clásico y de la fuerza invencible de la Naturaleza sobre el hombre. Por su parte, el estilo neoclásico representa una aspiración a un orden regido por la razón, mientras que el romanticismo representa ideas de libertad en un mundo dominado por el sentimiento individual. Muchas obras simbolizan lo irracional, la locura y la serenidad.

la amarra soltó, dejándose llevar; la corriente lejos arrastró
a la Dama de Shalott.
Yaciendo, vestida con níveas telas ondeando sueltas a los lados
-cayendo sobre ella las ligeras hojas- a través de los susurros
nocturnos
navegó río abajo hacia Camelot;
y yendo su proa a la deriva entre campos y colinas de sauces,
oyeron cantar su última canción
a la Dama de Shalott.
Escucharon una tuna lastimera, implorante, tanto en alta voz como en
voz baja,
hasta que su sangre se fue helando lentamente y sus ojos se
oscurecieron por completo, vueltos hacia las torres de Camelot.
Y es que antes de que fuera llevada por la corriente
hacia la primera casa junto a la orilla,
murió cantando su canción [..]

El poema de Tennyson, a su vez, actualiza la leyenda celta del Rey Arturo y los caballeros de la Mesa Redonda, con Camelot como el centro del poder Artúrico. En la leyenda se cuenta que Elaine, “la dama de Shalott”, estuvo prisionera durante años en una torre donde su única actividad era tejer. No podía mirar por la ventana porque si lo hacía caería sobre ella una terrible maldición. Así que Elaine observaba el mundo a través de un espejo. Un día, el caballero Sir Lancelot pasó junto a la torre cantando, montado en su caballo. La doncella se enamoró instantáneamente de él. Abandonó el telar y corrió hacia la ventana; el espejo se rompió y los tejidos volaron a través de ésta. Ella, asustada y muy enamorada, huyó del castillo, cogió una barca rumbo a Camelot en busca de su amado. La maldición se cumplió y murió ahogada antes de alcanzar la orilla. Con un lirio en una mano y sus cartas de amor a Lancelot cerca de su regazo, ella cae por el precipicio, sellando su tragedia por retar al destino.

En la leyenda de los hechos del Rey Arturo, La dama de Shalott es llamada La Dama del Lago, depositaria del poder ejercido con justicia como cuidadora de “Excalibur”, la espada del poder. Ella emerge del lago para guardarla como símbolo del cierre de la época Artúrica. El poema hace referencia al aislamiento y el deseo prohibido, transmitiendo una sensación de un mundo sin salida y de un destino trágico que le espera a la dama, cuando

para intentar salir de su prisión (autoimpuesta) debe atreverse a mirar más allá, aunque sea un horizonte cerrado.

Por su parte, la pintura romántica de Waterhouse representa el momento en que la Dama en la barca se deja arrastrar por la corriente entre colinas de sauces, mientras cantaba su última canción, hasta que su sangre se fue helando lentamente sin dejar de mirar hacia las torres de Camelot. La postura y expresión facial de la Dama insinúan melancolía y resignación: sentada en la barca, sobre telas, a la vista de un solitario e inmutable mundo exterior, como una semejanza de su vida solitaria. En la barca se aprecian, con gran detalle, las telas que ella misma había tejido, en donde se narran las aventuras de los caballeros de la Mesa Redonda y su amor por Lancelot. Su mano derecha deja caer la cadena que la ata a su vida desventurada. Las tres velas que se apagan, a medida que la dama avanza hacia su destino, y la llama de la vida marcan su viaje hacia el fondo del río, hacia la muerte, ya que su fuego se va apagando lentamente.

Figura 1. La dama de Shalott (John William Waterhouse)



Fuente: <https://historia-arte.com/obras/la-dama-de-shalott>

La pintura demuestra el dominio técnico de la teoría del color, desde la estructura de los complementarios. Por un lado, el contraste del rojo y el verde en el paisaje con el rostro de la mujer; por otro lado, aparecen en el fondo gamas de violetas, verdes, morados y azules oscuros, las cuales se complementan con la pálida piel de la mujer y la punta de la barca, haciendo de estos tonos contrastantes un planteamiento de equilibrio pictórico en la composición simétrica y en cruz de la imagen, lo que altera la composición piramidal de la pintura Romanticista.

El Imagotipo: NIKE. Marca deportiva de cobertura global, cuyo fundador tomó el nombre para su empresa de la diosa griega Niké¹⁰; y el logo, sencillo y accesible, simula las alas de la diosa transmitiendo velocidad en un movimiento de atrás hacia adelante. El logo-símbolo de NIKE es un diseño en el que convergen dos elementos fundamentales: el nombre y el símbolo. El primero fue inventado en 1968 por Phil Knight, quien se inspiró en “Niké”, nombre de la diosa griega de la victoria, capaz de correr y volar a gran velocidad, cuyo único don era ser portadora de buena suerte. El logotipo (NIKE) fue creado en 1971 por Carolyn Davidson, quien se basó en las alas de la diosa Niké para imprimir a este símbolo la sensación de movimiento y dinamismo.

Figura 2. Isologo



Fuente: <https://grupoecomunicacion.es/?p=1487>

Descripción de la obra digital de Bedoni

10 Niké representa a una mujer joven, con alas que corre y vuela a gran velocidad. Es una hábil conductora de carrozas y posee como don el ser portadora de buena suerte, pero tiene una gran debilidad, la de ser muy caprichosa a la hora de repartir la victoria.

Figura 3. Imagen digital



Fuente: [swooshart.tumblr.com](https://www.tumblr.com/swooshart)

Esta obra digital, a primera vista, nos presenta la imagen en el formato original (183 cm x 230 cm). Sin embargo, al tratarse de una marca comercial, Bedoni ofrece un formato de medio pliego, un tamaño muy usado en la publicidad¹¹ de marcas y productos de consumo, en los que el mensaje tipográfico predomina sobre cualquier otra forma, pues busca resaltar la marca. Así,

¹¹ El lenguaje señala una relación entre el sujeto y su realidad. En este orden, el auditorio al que está dirigido es capaz de comprender dicha relación. Sin embargo, el lenguaje que usa la imagen digital cosifica a la obra de arte y no le permite expresar su trascendencia, es decir, la obra de arte no expresa su contenido. De acuerdo con D'Olivares y Castebianco (2020, p. 105) el "concepto de libertad, como una idea bidimensional que hace pensar en un mundo cualitativamente distinto, ha sido desgastado en la medida en que se reduce a la libertad que tiene un individuo para tomar una decisión básica como la de preferir un producto y no otro en un supermercado".

Bedoni integra la imagen pictórica de Waterhouse con el isologo de NIKE para hacer una mimesis entre la publicidad y la composición piramidal de la pintura Romanticista, como lo muestra la figura 3.

Figuras 4 y 5. Composición piramidal y planos.



Fuente: elaboración propia.

En la imagen digital se observan cinco planos (figura 5). En el primero, se encuentra el símbolo de NIKE de color blanco; en el segundo, se observa una mujer joven de época sentada sobre un tapiz, en el borde una barca antigua. La dama, vestida de blanco, tiene cabello largo y rojizo; su mirada está orientada a la derecha, con expresión lánguida. En el tercer plano aparece la palabra NIKE en letras color blanco, inclinadas hacia la derecha con la misma orientación del logo que caracteriza dicha marca. En el cuarto plano se reconoce un paisaje natural a la orilla de un río y un bosque enmarañado en el que se ve una parte del horizonte a través de un pequeño claro ubicado cerca de la esquina superior derecha de la imagen, que constituye el quinto plano, para presentar en conjunto un cuadro natural vistoso.

Formas

Figura 6. Composición de la imagen digital



Fuente: elaboración propia.

La imagen digital tiene una composición en la que se observan tres formas principales:

1. Rígidas: el isologo de NIKE, que se sobrepone a toda la imagen.
2. Orgánicas: el paisaje natural que sirve como marco de sensación pictórica.
3. Mixtas: la mujer conserva una posición en el espacio central de la pintura.

Las formas rígidas se encuentran en el isologo conformado por el logo NIKE y por el isotipo¹² Swoosh¹³, que identifican a la marca NIKE. Estas son planas, geométricas, totalmente definidas y mantienen independencia dentro de la imagen total del texto, donde cada detalle sobresale en esencia y por su significado. Las formas orgánicas son multicolores con degradación

¹² En este caso el símbolo que representa a la marca NIKE y representa las alas de la diosa Niké

¹³ Traducido al español como representación de silbido. Aquí está tomado como la imagen digital en su totalidad

y, a su vez, son más confusas y menos delimitadas, señalando un lenguaje conjunto, que les da cohesión e identidad. Estas formas se perciben a través de la pincelada que compone la sensación de agua o el mismo bosque.

Las formas mixtas, por su parte, son irregulares desde los contornos, dan la sensación de componer estructuras definidas y se distinguen en elementos como las escaleras del fondo, al costado izquierdo detrás del isotipo de NIKE o en la proa de la barca que permite acercarse al contexto histórico de la obra que alude a un tiempo pasado.

Color

Figura 7. Contraste de color.



Fuente: elaboración propia.

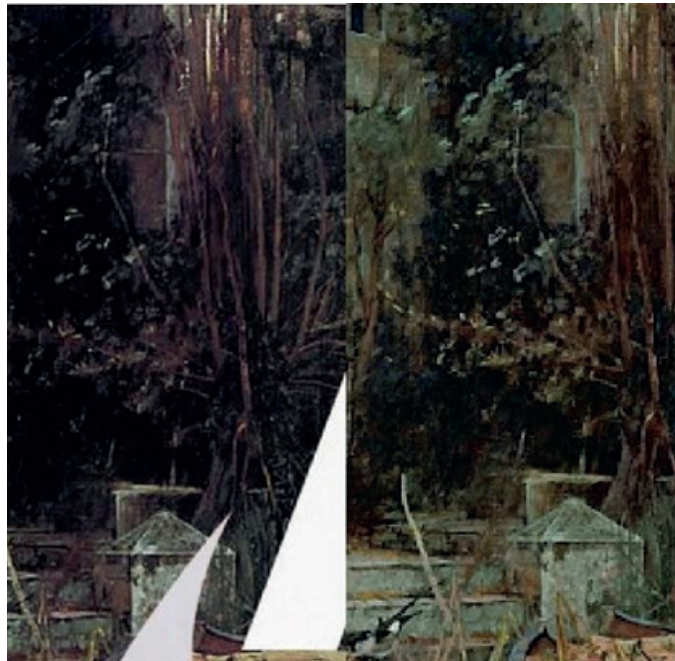
Mientras que la obra original de Waterhouse es cálida, matizada por tonos pastel, amarillos y ocre, en la imagen digital de Bedoni el color se presenta modificado a tal punto que compone una gama de colores fríos: azules oscuros, violetas, verdes opacos, entre otros. Por ello, en el paisaje de la imagen digital, la escena es más oscura y el agua menos transparente para ofrecer un paisaje con luz lejana, en contraste con la blancura absoluta del

logotipo. Así, el contraste de luz en la imagen digital da la predominancia y el foco de atención a las figuras que están en la gama del blanco.

El virtuosismo del artista romántico, desde el dominio de la técnica pictórica, se contrapone al lenguaje digital, en la que ya no prevalece el color del pigmento, sino que se establece la imagen alrededor de la homogenización en el diseño, en el cual el color sobresale por unidad, mas no por destreza de difuminados.

Textura

Figura 8. Contraste de textura.



Fuente: autor.

La sensación plana del isologo contrastaría con la de volumen de la piel de la mujer, al de la madera que se alcanza a vislumbrar en la punta de la barca y a la del Cristo ubicado cerca a ésta. Asimismo, se observa en el follaje la sensación de naturaleza, como las ramas, y un entretejido de pinceladas que hacen simular un bosque. También hay texturas que acentúan el carácter inerte de la obra, como las escaleras que parecen de piedra gris, la misma barca o los pliegues del vestido, que a pesar de esta característica están provistos de volumen, oponiéndose al logo de NIKE, el cual es plano.

Ideología

“La Dama del lago” de Waterhouse, “La dama de Shalott” de Tennyson y la imagen digital de Bedoni.

Se perciben dos ideologías: una, a través del poema de Tennyson y de la imagen de Waterhouse; y dos, la imagen digital de Bedoni.

En el poema, Tennyson señala a la Dama de Shalott como una mujer que ansía el amor que no le pertenece, del caballero Lancelot, por lo cual se siente indefensa, cansada, propia de una rutina estática, inmutable, porque está expuesta a una existencia condenada a un telar y a la contemplación de un espejo que le provee su única vista a la realidad fuera de la torre. Sin embargo, en la narración de Tennyson, la Dama de Shalott intenta cambiar su vida solitaria y monótona, y quiere un encuentro con Lancelot, a quien observa fugazmente en el espejo, lo que desencadena la maldición que la lleva a la muerte.

Asimismo, la pintura original de Waterhouse hace alusión a la realidad de la mujer del siglo XIX; una mujer encarcelada en su casa con el rótulo de respetada esposa y madre de familia. Refleja la quietud de la mujer victoriana. Por esto, vemos en la Dama a una mujer joven y bella, condenada a la calma y a vivir en serenidad y contemplación; una mujer reprimida y cohibida de toda seducción posible fuera de las paredes de su hogar. En contraste, la mujer que osara luchar contra aquella moral y las reglas estrictas de conducta era condenada y expuesta al ridículo y a la indiferencia de la sociedad victoriana.

Ahora bien, Davide Bedoni transforma la pintura romántica original, la cual es tomada como una producción del consumismo de la vida cotidiana moderna e incrusta a NIKE, un ícono comercial. El trabajo de Bedoni podría ser expresión del arte conceptual contemporáneo, donde la pieza pictórica en la que se basa no pierde su origen, quizá sea una crítica a una experiencia consumista, planteando un significado que puede ser interrogado desde lo que esconde la superposición del símbolo comercial.

Ideología puritana en la pintura de Waterhouse y el poema de Tennyson

Aunque el texto de Tennyson narra una historia medieval, fue publicado en 1833, comienzos del reinado de Victoria en Inglaterra, quien como Reina impulsó la moral tradicional, sometiendo a la mujer al espacio privado, convirtiéndola en una admirable y obediente ama de casa, quien a su vez era propiedad del incuestionado esposo. El hogar victoriano era estrictamente religioso, disciplinado, represivo, prejuicioso; ejemplo de ello es que se leía la biblia en familia y en voz alta, y las niñas y jovencitas recibían instrucción en canto e interpretación del piano.

Igualmente, esa ideología puritana predicaba enérgicamente que la “promiscuidad” era la madre de todos los “males sociales”, lo cual acarreaba una exacerbada represión sexual hacia la subordinada mujer, haciéndola responsable de dichos males sociales. Para el noviazgo, por ejemplo, antes de entablar alguna relación con la joven, el muchacho interesado debía ir a negociar su petición con los padres de la novia. Si los padres convenían la postulación, entonces el aspirante podía ir a visitarla en la sala de la casa y en presencia de un vigía familiar, hasta que llegara el matrimonio. En el periodo de noviazgo los padres de la pareja transaban sus intereses económicos para acordar la firma del contrato matrimonial, que en su gran mayoría carecía de amor. Así las cosas, la rigidez de la moral victoriana estableció la cultura de la falda hasta los pies, tanto, que mostrar el tobillo podía considerarse escandaloso. Todo lo anterior se aplica a la clase media y la clase alta de esa época.

Por su parte, Waterhouse en su cuadro mezcla la literatura con la pintura. Este artista paraliza la escena del poema de Tennyson: después de que Elena, la nivea dama de la isla de Shalott mira directamente el mundo real por la ventana y no a través del espejo, por lo que recibe una maldición que irónicamente fue su pase a una libertad muy breve, deja de tejer sus tapices eternos y abandona el lento encierro de la torre. Waterhouse se detiene justo cuando Elena está sentada en la barca, con la cadena que ata la canoa en su débil mano, indicando que quiere deslizarse río abajo.

Waterhouse en su pintura muestra en el centro a una blanca mujer melancólica, rendida, abandonada de sí misma, como en trance, de ojos tristes

y mirando hacia Camelot; ella era consciente de que la vida se le iba como la llamita de la vela que se apaga. Su suerte ya estaba echada, un susurro le había anunciado su triste final justo en ese día; esta mujer atormentada por lo que no ha hecho en su vida, por lo que no ha sido en su propia realidad, una mujer de mirada insondable que ha vivido una vida que no es la que ella quisiera haber tenido y que, al final, por alguna razón, acepta ese trágico desenlace.

Ideología en la imagen digital de Bedoni

Con respecto a la imagen digital, Bedoni utiliza la pintura de Waterhouse para disminuir el riesgo y asegurar la aceptación social que se conseguirá con el uso de la marca deportiva.

En el siglo XX aparece la marca NIKE <1968 nacimiento, 1971 *swoosh*, 1978 transformación> y redimensiona el significado de deseo. Por un lado, “el deseo es entendido como el sentimiento intenso que tiene una persona por conseguir alguna cosa”; en NIKE, dicho deseo sigue vigente pero orientado a la pasión por alcanzar un posicionamiento, un reconocimiento y una valoración; todo ello motivado por la avidez de poseer un bien material. Por otro lado, se observa una fuerte presencia de los idearios de competitividad y de reconocimiento.

La marca corporativa NIKE aparece, de manera clara y destacada, en el isologo conformado por dos componentes: un logo y un isotipo. El primer componente, el logo, es el nombre de la marca NIKE, cuyo creador se inspiró en la diosa griega de la victoria Niké. La definición de la marca NIKE cumple con los tres requisitos de una imagen corporativa.

En primer lugar, es funcional por su eficacia comunicativa, es fácil de pronunciar y de memorizar. Proviene de una inspiración mitológica que se actualiza y que por la representación de ésta la hace adaptable a diversos usos. La connotación de la palabra NIKE sugiere agilidad, velocidad, victoria y suerte, lo cual es aplicable a la aspiración de deportistas y de aquellos que pueden ver en estos ideales un potencial de inclinación al deporte o, simplemente, asimilarse a ese selecto grupo.

En segundo lugar, cumple el requisito semántico de adecuación entre el nombre identificador y lo identificado; en tal sentido se evidencia una relación entre el producto y los atributos del producto. NIKE al igual que la diosa

Niké llevan a la victoria. Con esto se busca generar deseo y responder a las fantasías del consumidor.

En cuanto al tercer requisito, se aprecia que el nombre es expresivo por las cualidades estéticas, los caracteres de las letras son originales, legibles, el tipo de letra está ligado a un estilo que corresponde a la naturaleza de la imagen (amplitud, transparencia, agilidad, dinamismo), lo cual genera un efecto psicológico de atracción, de sugestión y de seguridad.

El segundo componente, el isotipo, o lo que es lo mismo el *swoosh*, fue creado en 1971 y representa las alas de la diosa Niké, con lo que se da una sensación de movimiento y dinamismo al símbolo, para transmitir lo que NIKE considera como promesa y beneficio del producto para el consumidor, “desarrollar una mentalidad competitiva e incentivar el hambre de éxito deportivo; se realiza especial énfasis en el auto desafío y apela a la pasión ejercida desde el amateurismo”. Este isotipo se constituye en un rasgo distintivo impreso en el isologo con tanta fuerza, que en los últimos años ha llegado a sustituir al logo pues su efecto es tan fuerte que se ha instalado en la memoria visual y en el lado emotivo de los consumidores.

Las alas que se representan en el *swoosh* connotan rapidez, paso veloz y firme, victoria y suerte, lo cual, al igual que lo que connota el logo NIKE es el anhelo de quienes practican deporte y la inspiración para aquellos que se sienten atraídos o que quieren ostentar cierto estatus. Nada en el isologo de NIKE es improvisado, el conjunto de los elementos que lo componen produce un efecto psicológico que genera deseo y estimula pasiones y necesidades.

El color blanco tanto en el logo, como en el isotipo, mantiene la asociación que se evidencia en el traje de la dama en la pintura de Waterhouse, en el sentido de simbolizar luz, bondad, inocencia, pureza, lo que para la compañía NIKE son cualidades inherentes al deporte.

En síntesis, el isologo NIKE tiene como propósito llevar al consumidor a experimentar la emoción de la competencia, de ganar y de imponerse sobre los competidores. En este propósito, se demuestran dos tendencias culturales muy marcadas; la de la gente que se siente estimulada por el espíritu competitivo en el campo del deporte; y la de las personas que centran su competitividad en un indicador de posicionamiento económico, social y de

estatus. La gente se siente impulsada a sobrepasar sus límites y a esforzarse por alcanzar nuevos objetivos a través de diversos escenarios, bien sean estos deportivos o sociales.

En consecuencia, las connotaciones ideológicas que en la imagen digital se encierran, tienen la capacidad de llegar al sentimiento individual y de masas, por lo cual, lo que aparentemente va dirigido a un grupo específico, los deportistas con sus ideales de superación de los límites, se irradia a una masa que busca estar entre los selectos, lo cual conlleva el paso de la necesidad de consumo al consumismo.

En este sentido y contrario al pensamiento artístico estricto, se observa que esta imagen digital se considera mera superficie plástica o estructura pictórica, donde Bedoni introduce una marca comercial que dota a la imagen digital de una intencionalidad consumista. De allí se puede pensar que la sinergia social respecto de las obras de arte en la sociedad moderna ha trascendido conceptos conservadores de la segunda mitad del siglo XIX, época en que Waterhouse crea “La dama del lago”.

Algunas categorías de análisis

Puesto que nuestro interés es analizar el vínculo entre el signo, las estructuras socioculturales de contexto y la posible acción social derivada de la semiótica, tenemos que decir que las categorías de análisis planteadas subyacen como núcleos ideológicos de contraposición de dos épocas diferenciadas en cuanto a la visión del mundo, la posición del sujeto social frente al mismo, las estéticas involucradas y los sentidos de trascendencia adscritos culturalmente. Por tal razón, la revisión descrita en los párrafos anteriores permite identificar como categoría de análisis al consumismo.

Ayer y hoy

La propuesta de la obra digital de Bedoni, como fusión de un paisaje medieval que encarna el pasado con sus modos de significación a través de recursos visuales y contenidos melancólicos representados en la decisión de asumir la fatalidad (romántica) de morir por amor, se combinan con el discurso del presente de la palabra NIKE, símbolo del mundo del mercado en la modernidad triunfante.

Fracaso y gloria

A esa barca de la derrota que navega por el cauce de la tragedia iluminada por los cirios fúnebres camino a la muerte, se le incrusta la estructura de la victoria (NIKE), la salvación por el consumo del producto mágico que da alas para sortear el destino, asumiendo la compra del producto marca NIKE como tiquete para abordar la barca moderna que podría dar inmunidad en el trágico viaje de la renuncia.

Levedad y trascendencia

El logo-símbolo simple y claro en letras complementadas en el *swoosh* (silbido), en el que sólo basta montarse para obtener el triunfo, está en oposición con quien asume el camino lánguido y pesado de la vida, como un proceso que va más allá de la victoria.

Eros y Thanatos

El ser humano responde a fuerzas internas antagónicas: *eros* y *thanatos*. El Eros está relacionado con todas las tendencias dirigidas a la recreación y al mantenimiento de la vida (sexo, familia, descanso, etc.). El Thanatos está relacionado con las tendencias que llevan a la muerte: agresión, miedo, destrucción. En la obra digital, con el símbolo de NIKE, se perciben estas dos fuerzas a través de la pulsión de triunfo-victoria-vida; en contraste al viaje en la barca conducida por la pulsión de la destrucción y de la muerte, que se evidencia en el lenguaje pictórico de Waterhouse, del cual se apropia Bedoni.

Interpretación

Este proceso se desprende desde la hibridación en la medida que se buscan entender nuevas significaciones en la obra *Swooshart*, teniendo en cuenta que las necesidades y propósitos comunicativos varían de una sociedad a otra y de un momento histórico a otro. Dicha hibridación comprende una multiplicidad de voces y mixturas de estilos pertenecientes a diferentes sistemas semióticos: la imagen fija junto con los colores y texturas en la pintura, la escritura de la palabra NIKE y la forma del isotipo.

En la hibridación se pierden las formas propias de cada objeto sígnico. Así, en el diseño *Swooshart* se ha creado un objeto semiótico nuevo inter-

textualizado con el poema de Tennyson y la pintura de Waterhouse. Además, el público al cual se dirige cada obra es diverso. En el siglo XIX la poesía y la pintura referían una historia mítica del pueblo inglés, y es a este pueblo al que se dirigen las dos últimas obras. Hoy, la obra híbrida de Bedoni tiene como interlocutores, los compradores de productos de la marca NIKE o a quienes parezca ingeniosa, llamativa o irreverente la mezcla de estilos entre el arte clásico y la cultura popular representada por *Swoosh*.

A la hibridación de sistemas semióticos se debe agregar la mediación tecnológica de internet. Esta hace que el diseño Swooshart no sea una pieza física de museo, como sí lo es la pintura de Waterhouse, sino que a partir de plataformas digitales se convierta en una obra que no necesita de una presencia física, ya que para conocer el trabajo de Bedoni sólo se necesita un click.

Este último aspecto se percibe por el impacto mediático que la hibridación resultante entre pinturas clásicas con el símbolo de la marca deportiva NIKE causa en los consumidores¹⁴ que, a su vez, sirve de “gancho” para atraer compradores, componiendo una nueva racionalidad sobre la cultura y la sociedad actual. De acuerdo con Pardo (2012, p. 61), los medios de comunicación son las formas como se producen, distribuyen y estabilizan significados en la vida social del mundo actual, “los medios de comunicación actuales, en particular los que se articulan a las tecnologías contemporáneas de la comunicación, han venido proponiendo nuevas racionalidades que retan las conceptualizaciones tradicionales sobre el tiempo, el espacio y la construcción colectiva”.

Se podría inferir que Bedoni toma un valor propio de la cultura actual, en la medida en que NIKE constituye un elemento con una penetración global y, por eso mismo, el artista decide incluirlo en su imagen digital como parte de su discurso. Es decir, lo que el artista hace es traer de la historia unos determinados fenómenos para crear un nuevo discurso, constituyéndose en un sincretismo temporal bastante claro, basado en una realidad actual. El público observador puede no saber de arte ni de pintura, pero al ver la hibridación de textos en la imagen digital, le da una interpretación.

14 Es de mencionar que Bedoni ha hecho aproximadamente 150 intervenciones digitales de pinturas clásicas, todas están agrupadas bajo el nombre Swooshart en su página web: <http://www.davidebedoni.com/swooshart/>

Es decir, la hibridación que propone Bedoni puede ser entendida como una fotografía contemporánea o como un sincretismo cultural, desde el vestuario o el paisaje bucólico que sugiere la imagen, pero también puede ser interpretada como un modelo actual que fue puesto en la pintura para hacer simplemente un contraste entre el isotipo NIKE y el ícono de cultura del contexto que, igualmente, está representado en la imagen.

La imagen digital es un contraste de discursos donde el observador construye el significado dependiendo del valor y calidad de sus referentes artísticos y epistemológicos.

El uso de NIKE como iconografía publicitaria sobrepasa el fenómeno de marca para convertirse en un comportamiento impulsivo que ve la cultura como una adquisición. La sobreposición de elementos iconográficos modernos en la pintura de Waterhouse, como signos de culturas diferentes, crea un texto nuevo que logra una reconfiguración de la cultura en la cual dejan de ser importantes los valores estéticos propios de la pintura y se convierten en un pretexto para el consumo masivo de una marca deportiva.

Es difícil pensar que Bedoni haya previsto la multiplicidad semiótica de su hibridación, al igual que es poco probable que cualquier lector tenga las herramientas para realizar la hermenéutica de la imagen digital. Se ha rastreado en la pintura de Waterhouse elementos de la cultura clásica griega, de las leyendas artúricas medievales y de la poesía romántica del siglo XIX. Tales elementos se condensan en su pintura “La Dama de Shalott” y sobre ella se realiza la sobreposición de Bedoni.

Por lo dicho, la figura 1 muestra el análisis del diseño híbrido de Bedoni con las siguientes relaciones de significado:

Figura 1. Relaciones de significado.



Fuente: elaboración propia.

El significado resultante de la hibridación de la imagen digital de Bedoni remonta al mito griego de la diosa Niké, que simboliza la victoria aunada a la marca deportiva NIKE que significa victoria, prestigio y consumismo. La historia de la Dama de Shalott, enmarcada en el romanticismo inglés, evoca la tragedia y la muerte. En consecuencia, sería posible interpretar que el objeto semiótico creado por Bedoni, en la perspectiva crítica significaría que el consumismo lleva a la tragedia y a la muerte.

La posibilidad de esta relación se sustenta en que, según Pardo (2007), “es viable verificar que la web propone los discursos como unidades conceptuales no jerarquizadas y, por tanto, conectadas a cualquier relación posible”. Así las cosas, también es viable asignar, desde el contraste, la semiología de subordinación publicitaria al mercado y, por supuesto, la intención de simple divertimento motivado en un gusto por la marca y por las pinturas en mezclas de imágenes sin ningún criterio conceptual preestablecido, como en las composiciones de pastiche y bricolaje tan de moda en la estética contemporánea.

Conclusiones

La obra multimodal de Bedoni, analizada a lo largo de estas páginas, sugiere que los tiempos actuales, marcados por la modernidad, son devorados hegemónicamente por el discurso económico del mercado y la publicidad a su servicio; irrumpen sobre el pasado, desde el presente con la inserción simbólica de NIKE como estandarte del mundo de posibilidades para salvarnos de la soledad, de la renuncia, de la muerte, de los caprichos de los dioses, para sentir la levedad de la existencia y la certeza del acompañamiento. Además, incita a asumir el reto de la victoria, a reconocernos como sujetos de decisiones (de compra), y a entrar al mundo de luminosidad pregonado por los altavoces del consumo ilimitado.

Tales son los sentidos que subyacen en la oposición central de la hibridación de Bedoni que, si empezó jugando, como él afirma, su iconografía puede seguir por lo menos dos senderos inciertos: el de una semiótica conjugada al servicio de una postura crítico-social de una cosmovisión depredadora que se impone como derrotero vital por sobre todas las épocas o bien la de convertirlo en un inconsciente común que afirma las bondades de las posturas hegemónicas desde el mercado, que conducen la barca de la Dama, y de nosotros con ella, hacia los abismos del no retorno del desarrollo insostenible.

Finalmente, este artículo puso en discusión algunas ideas que pueden ser fuente de información para investigadores interesados en trabajar con algunos temas desarrollados en las anteriores páginas. Para futuras investigaciones, podría ser posible avanzar en este trabajo, abordando temas relacionados con lo kitsch. En palabras de D'Olivares y Castebianco (2015, p. 45-46), lo kitsch es “lo que causa impresión, lo que es espectáculo, lo que es vistoso”; la obra de arte deja de ser original y sublime, y pierde su autonomía crítica, porque se masifica por el mercado:

El gusto de hoy está compuesto por diversidad, multiplicidad, pluralidad, trans- hetero- multi- tratamientos que dan origen a nuevas percepciones de lo real, o sea, no se trata de la armonía tradicional, sino de una creación intersubjetiva y variopinta. Al lado de ello, hay que decir que gracias a las mutaciones que se han dado en las prácticas artísticas modernas y sobre todo posmodernas, la percepción del arte ha ido mutando, hasta llegar a una

expresión de última hora llena de desespero, soledad, fugacidad, perecedero y temporal.

Por todo lo anterior, se intenta dar cuenta de la forma como un autor, a través de diversas manifestaciones creativas y expresivas del lenguaje, actualiza el uso de los signos y propone nuevas formas de significación.

NOTA: Expresamos nuestro agradecimiento por sus aportes a los compañeros de la segunda cohorte del Doctorado en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Referencias

Barthes, R. (1988). "Análisis textual". Bogotá: Revista Eco.

D'Olivares N. & Casteblanco Cifuentes, L. (2015). Estatuismo humano: ¿performance estético o estrategia de rebusque? *Pensamiento y Acción*. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/4022

D'Olivares, N. & Casteblanco Cifuentes, L. (2020). "Resistencia al lenguaje dominante de la publicidad en Herbert Marcuse". *Revista Humanismo Y Sociedad*. Recuperado de: <https://doi.org/10.22209/rhs.v8n2a07>

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

El espejo gótico. (s.f.). La dama de Shalott. (Blog. elespejogotico.blogspot.com). Recuperado de: <http://elespejogotico.blogspot.com/2011/07/dama-shalott-alfred-tennyson.html>

Grupoecomunicacion.es. (s.f.). Teoría del color. (Página web. Grupoecomunicacion.es). Disponible en: <https://grupoeconomunicacion.es/?p=1487>

Kress, G. & Leeuwen V. T. (2001). *Multimodal discourse. The mode and media of contemporary communication discourse*. Londres: Arnold.

Kristeva. Julia. (1968). *La productividad llamada texto*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Historia-arte.com. (s.f.). La dama de Shalott: Una de esas historias medievales que nos encantan. (Página web. Historia-arte.com.). Disponible en: <https://historia-arte.com/obras/la-dama-de-shalott>

Pardo, N. (2012). *Discurso en la Web: pobreza en Youtube*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 1ª Ed.

Pardo, N. (SF). *Mediatización, Multimodalidad y significado*. Material de lectura del Seminario de Multimodalidad.

Poesía y Poética en Amarilis y las Anotaciones a Garcilaso de Herrera

Diana Carolina Rojas Pardo ¹
Gladis Leonor Arias Rodríguez ²

¹ Docente de la Universidad Santo Tomás
Contacto:
dcrojas@unal.edu.co.

² Decana de la Licenciatura en Español y
Lenguas Extranjeras Inglés Francés
Contacto:
licenciaturaenlenguas@ustatunja.edu.co

Resumen

Las églogas de Fernando de Herrera pueden considerarse como la puesta en práctica de *Las Anotaciones a Garcilaso*. Su obra teórico-crítica, respaldada por su obra literaria, constituye una ruptura en la tradición de la poesía pastoril: Herrera reformula la manera en que se hace poética, construyendo lo que luego será considerado la primera preceptiva sobre la égloga en España en los siglos áureos. El rigor crítico de Herrera genera un desplazamiento en la forma en que se valoran las églogas de Garcilaso: de ser valoradas como objeto de admiración y exaltación pasan a ser objeto de examen crítico en *Las anotaciones*. Herrera efectúa esta mirada crítica tanto sobre la obra de Garcilaso como sobre su obra, pues en sus églogas aplica las pautas consignadas en *Las anotaciones*.

Palabras clave: Égloga, Crítica literaria, Poética, Siglo de Oro.

Abstract

The eclogues of Fernando de Herrera can be considered as the implementation of *The Annotations to Garcilaso*. His theoretical-critical work, supported by his literary work, constitutes a break in the tradition of pastoral poetry: Herrera reformulates the way in which poetry is done, building what will later be considered the first prescriptive on the eclogue in Spain in the Golden age. Herrera's critical rigor generates a shift in the way in which Garcilaso's eclogues are valued: from being valued as objects of admiration and exaltation they become the object of critical examination in *Las anotaciones*. Herrera carries out this critical look on both Garcilaso's work and his work, since in his eclogues he applies the guidelines set forth in *The Annotations*.

Keywords: Eclogue, Literary criticism, Poetics, Golden Age.

Introducción

El rigor crítico de Fernando de Herrera implica una transformación en los mecanismos de recepción de la égloga y en la manera como se conciben los mecanismos de su producción, pues para Herrera dicho rigor, que aplica en la lectura de la obra de Garcilaso, funciona como eje estructurador de la égloga. En *Las anotaciones* plantea una forma alternativa de entender cómo se escribe la égloga con respecto a la concepción de estudiosos contemporáneos como El Brocense; en *Las anotaciones* la obra deja de ser considerada únicamente producto de la inspiración y de la capacidad de imitar del poeta, para ser considerada también artificio. De acuerdo con Herrera, en vez de la espontaneidad, es la *elocutio* y una *inventio* ecléctica lo que constituye el núcleo de la escritura. Adicionalmente, sus églogas dan muestras de haber sido construidas con base en dicho rigor crítico; en ellas se evidencia su diálogo con la tradición y una juiciosa construcción y disposición de recursos retóricos.

Esta serie de desplazamientos en los mecanismos de recepción y producción de las églogas implica, asimismo, un cambio en la figura paradigmática del poeta nacional. Si la escritura de una obra literaria, de acuerdo con Herrera, requiere un mínimo de rigor crítico y una labor retórica ardua, el soldado-poeta no podría ser el más apto para llevar a cabo un proyecto creativo, pues actividades alternas le impedirían dedicarle toda su atención y tiempo. Sería el hombre de letras, desde la perspectiva herreriana, el idóneo para escribir las grandes obras que quedarían grabadas en el canon nacional.

Fernando de Herrera generó polémica con *Las anotaciones* entre los estudiosos de la obra de Garcilaso, como el Morales y el Brocense, pues en ellas se sugería una manera alterna de hacer crítica. La crítica de El Brocense, por ejemplo, consistía en un trabajo filológico y apologético de las obras de Garcilaso; rescataba los fragmentos corruptos y recuperaba las fuentes que el poeta imitaba (Schnabel, 1996, pp. 27-28). Estas fuentes remitían a una tradición clásica greco-latina e italiana de la poesía pastoril: Los Idilios de Teócrito, las bucólicas de Virgilio, la arcadia de Sannazaro y el Canzoniere de Petrarca. Mediante las referencias a Teócrito y a Virgilio, se insertaban las églogas de Garcilaso en una larga tradición consolidada, y así se les legitimaba.

Morales, a su vez, recupera sus fuentes latinas: “[Garcilaso], luz muy esclarecida de nuestra nacion, ... sus obras ... con lo mejor de lo Latino traen la competencia, y no menos que con lo muy precioso de Virgilio y Horacio se enriquecen” (Navarrete, p. 22). Así pues, la crítica construía una genealogía de la poesía pastoril ejerciendo un movimiento retrospectivo desde Garcilaso hacia los clásicos y así propiciaba su canonización.

Por otro lado, Herrera, disminuye la figura canonizada de Garcilaso. Sugiere cambios que correspondan con el modelo de égloga que propone en *Las anotaciones*. Dichas sugerencias a las églogas de Garcilaso tratan desde la métrica hasta la estructura. Ejemplo:

En esta estancia sobra un verso; porque siendo todas de 14. Esta es de 15, i si en algún modo se permite enmienda en obra agena, aqui era licita; por ser falta del cuidado en el número de los versos. Pero quien á de poner la mano en obras de un escritor tan alabado i recebido en la comun opinion? Basta apuntar este error, y quede asi solamente anotado; para que no lo siga alguno...a muchos años, que quise enmendalla [falta] sin mudar consonancia, ni pensamiento, i dixese asi... (Herrera, s. f., p. 436)

A pesar de que Herrera reconoce que Garcilaso es un poeta consagrado, no se limita en *Las anotaciones* a recuperar sus fuentes de imitación y a exaltarlo. Hace un revisionismo crítico de su obra; pone a la vista lo que en ella no concuerda con la normativa de la égloga que plantea en su obra teórico-crítica y algunas veces plantea posibles formas de enmendarlo; como ocurre en el ejemplo anterior, en el que reescribe el verso 277 de la égloga 1 de Garcilaso, para que el número de versos corresponda con el del verso alejandrino.

Herrera en *Las anotaciones* incluso propone un modelo de égloga alternativo al de Garcilaso, pues con respecto a la segunda parte de la tercera égloga de Garcilaso, que inicia en la estancia 36, afirma: “desde aqui adelante es esta egloga de pastores; porque la pintura no lo era” (Herrera, s.f., p. 677). Este último autor citado, a diferencia de Garcilaso, considera que las historias alternas a la monodia o canto amebico de los pastores son accesorias y prescindibles. Herrera no se toma el trabajo de comentar dichas historias porque no tienen cabida en el modelo de égloga que plantea.

Herrera no se limita a construir una preceptiva de la égloga a partir de la aprobación de lo que considera aciertos de Garcilaso, y la reprobación y enmienda de lo que considera sus desaciertos, sino que, además, escribe su obra usando los parámetros compositivos que, de acuerdo con él, caracterizan una égloga³. En tanto una égloga es para Herrera un canto de pastores sin historias alternas, compone monodias como *Amarilis*. Al poner a la vista las erratas de Garcilaso, proponer formas de enmendarlas y plantear un modelo alternativo de égloga, intenta disminuir la suma autoridad que el “príncipe de los poetas españoles” representa para los críticos.

Herrera, adicionalmente, en un esfuerzo por descentralizar el canon de la poesía pastoril nacional, que gira en torno a Garcilaso, recupera, al igual que El brocense y Morales, sus fuentes de imitación, pero, a diferencia de éstos, rescata a autores no reconocidos por el estrecho canon. En Garcilaso, de acuerdo con Herrera en *Las anotaciones*, pueden reconocerse tanto convenciones temáticas (tópicos), como estructurales que utilizaban autores españoles como: Juan Sáez, Fernando de Cangas y Pedro Gómez. De esta manera, suscita un ensanchamiento del canon, que facilita su inserción en él.

Después de haber reconstruido las fuentes que nutrieron la poesía de Garcilaso, Herrera ejerce el movimiento opuesto: un movimiento prospectivo hacia su poesía. Establece a Garcilaso como una de las fuentes de su égloga *Amarilis*. En *Las anotaciones*, en primer lugar, reconoce un tópico usado por Virgilio y Sannazaro que Garcilaso retoma en la égloga primera: el campo en el que se encontraban Nemoroso y Elisa, mientras ella estaba con vida, se replica en el cielo de Venus donde Elisa se halla, una vez fallecida. En segundo lugar, Herrera afirma que re-utiliza este tópico en su égloga *Amarilis*:

Aunque esta estancia tenga imitación de Virgilio, i destes dos lugares de l'Arcadia; parece toda sino traduzida, alomenos contrahecha dela primera Piscatoria de Sannazaro, i por aver buuelto los mesmos versos en una egloga, que intitulé *Amarilis*, pondre aqui ambos lugares (Herrera, s.f., p. 444),

3 Concepción de égloga en *Las anotaciones* citada en Schnabel, 1996, p. 44.

Mas tu, o estes con Venus en el cielo,
O en los Elisios campos venturosos
Escojas varias flores del verano,
Jacintos i narcisos amorosos,
Verde amaranto en el ervoso suelo,
Que baña el río deleitoso i llano,
I juntas con tu mano
Las rosas coloradas
Con violas mezcladas
I con las flores blancas, i en tu frente
Hermosa las adorne; tiernamente
Me mira, que seras nuevo cuidado
A la silvestre gente,
I cual Pales onrada en todo el prado.

Amarilis, Herrera

Divina Elisa, pues agora el cielo
con inmortales pies pisas y mides,
y su mudanza ves, estando queda,
¿por qué de mí te olvidas y no pides
que se apresure el tiempo en que este velo
rompa del cuerpo y verme libre pueda,
y en la tercera rueda,
contigo mano a mano,
busquemos otro llano,
busquemos otros montes y otros ríos,
otros valles floridos y sombríos
donde descanse y siempre pueda verte
ante los ojos míos,
sin miedo y sobresalto de perderte?

Égloga 1, Garcilaso

Al establecer semejanzas entre la obra de Virgilio, Ovidio, Garcilaso y su obra, Herrera se incluye en el canon de la poesía pastoril que previamente ha ensanchado. En esta genealogía poética construida mediante una revisión crítica de la tradición, Herrera se auto erige implícitamente como par de Garcilaso en el canon. Aunque reconoce la influencia de los clásicos en su obra, se considera capaz de innovar. Con respecto a esto, afirma: “no todos los pensamientos y consideraciones del amor y de las más cosas que toca la poesía cayeron en la mente de Petrarca y del Bembo y de los antiguos. Y no supieron inventar nuestros predecesores todos los modos y observaciones de la habla⁴”. Y “debemos buscar en la elocución poética no satisfaciéndonos con los estrenado que vemos y admiramos, sino procurando con el entendimiento modos nuevos y llenos de hermosura” (Bianchini, 1976, p. 41).

El gesto crítico de Herrera busca transformar la manera en que se concibe la relación entre los poetas y la tradición. Este giro que Herrera promueve, además, supone un cambio en cómo se concibe el ejercicio creativo. A partir de la recuperación de este gran número de fuentes en la obra de Garcilaso, Herrera implica que el “príncipe de los poetas españoles” construye su obra mediante una *inventio* ecléctica. Con respecto a la composición de una obra que rescate las voces de la tradición dispuestas por la voz del poeta, Herrera aconseja: “enderezar el camino en seguimiento de los mejores

4 Las Anotaciones citadas en Schnabel, 1996, p. 64

antiguos y juntando en una mezcla a estos con los italianos, [hacer] [la] lengua copiosa y rica de aquellos admirables despojos... para esto importa destreza de ingenio y consideración de juicio” (Schnabel, 1996, p. 60).

Mientras Petrarca sugiere una transformación de los modelos imitados, mediante una metáfora apícola⁵, *Amarilis* puede leerse como alegoría de la poética herreriana: el pastor-poeta Delfis erige su voz sobre todas las voces que concierta y dirige; así como Herrera erige su *elocutio* sobre la *imitatio* ecléctica. Schnabel (*Ib.*, pp. 121-122) categoriza como canto amebeo a la reciprocidad entre el lamento del pastor y el *locus* sonoro, que incluye tanto la selva, los árboles, el viento, el río Betis, como las fieras y las ninfas. No obstante, más que un canto amebeo en el que contienden la tradición —representada por la Naturaleza— y la innovación poética —representada por el pastor—, es la voz del poeta la que autoriza y les cede espacio a las voces de la tradición.

Amarilis ilustra esta relación entre la tradición y la innovación poética. En ella se pueden identificar convenciones estructurales y temáticas que también aparecen en las obras de Teócrito, Virgilio, Sannazaro y Garcilaso, entre otros. Sin embargo, la marca de la innovación herreriana recorre la égloga: desde la disposición de una voz poética que introduce y cierra el estilo directo, hasta la elección de la monodia, que implica la omisión del canto amebeo y por tanto la omisión de la *certatio* —la selección de un escenario para la competición y la disposición de turnos entre los pastores—⁶.

Norlin en *Conventions of the pastoral elegy* repasa brevemente las convenciones de “la elegía pastoril” clásica. Entre las elegías ubica el lamento por Dafnis en el primer idilio de Teócrito, el Lamento por Adonis de Bión, el Lamento por la muerte de Bión de Mosco, y la quinta y la décima égloga de Virgilio. A pesar de que Norlin se enfoca únicamente en una tradición clásica de la poesía pastoril, las convenciones que identifica se encuentran también en las églogas de Garcilaso y en *Amarilis*.

A continuación, algunas de las convenciones identificadas en *Amarilis*:

5 “Las abejas no serían gloriosas si no convirtieran lo que han encontrado en algo diferente y mejor”, Petrarca citado en Schnabel, 1996, p. 63.

6 Notas sobre innovación de Herrera en Pérez y Abadín, 2004, p. 230

La égloga se divide en dos ejes temáticos. Inicialmente el pastor sufre por la muerte de su amada y posteriormente halla consuelo porque ésta aún vive en el cielo de Venus. En *Amarilis* la primera parte se despliega hasta la estancia número quince. Una voz poética en tercera persona introduce el discurso directo del pastor. En su canto el pastor describe el espacio que lo rodea, se lamenta por la muerte de *Amarilis* y anhela el pasado junto a ella... A pesar de que el lamento es una constante durante la totalidad de la égloga, en la segunda parte Delfis se consuela imaginando los dones y ofrecimientos que *Amarilis* recibe en su vida ultraterrena. Mientras en la primera parte, el pastor efectúa una mirada anhelante y desolada hacia el pasado, en la segunda parte, efectúa una mirada alentadora hacia el futuro, pues sólo en el futuro, tras su propia muerte, es posible el re encuentro con *Amarilis*: “no se tardará... el día/ que en esa sepultura ennoblecida/ no se junte este cuerpo venturoso/ con el tuyo, olvidando.../ la desventura mía” (Cuevas, 1985, p. 308).

En *Amarilis* también se retoma el tópico “pathetic fallacy” (Norlin, p. 298), que consiste en la respuesta activa de la naturaleza frente al lamento del pastor. La respuesta activa de la naturaleza consiste o bien en replicar el lamento del pastor o bien en alterar su curso natural. En la égloga de Herrera, las fieras, los montes, los árboles, el viento, las piedras y el río duplican el llanto de Delfis: “tu muerte, aun crudas fieras la jímieron / con dolor que tuvieron; / los montes resonando/ responden suspirando /...las selvas jimen y peñascos fríos / tu llorosa memoria, / y las montosas cumbres, y los ríos” (Estancia 6, Cuevas, p. 302). Los animales detienen su ritmo, las plantas se marchitan y el campo se seca: “aun creo aora que, en el campo abierto, / que nace, en vez de fértil sementera, / según la suerte a todo mal se esfuerca, / el cardo áspero, espina órrida y fiera; / y que está el bosque estéril y desierto.” (Estancia 3, Cuevas, p. 300). El tópico *pathetic fallacy*, también llamado “resonare silvas” (Pérez y Abadín, 2004), alude a un verso de la primera bucólica de Virgilio: “Tu, Tytire, lentus in umbra, / formosam resonare doces Amaryllida silvas”⁷. A partir de las variaciones de este tópico, Herrera estructura *Amarilis*.

Una convención adicional de lo que Norlin llama elegía pastoril retomada por Herrera en *Amarilis* es el estribillo o refrán. Esta convención también

7 “Tú, Titiro, sereno en la sombra, enseña a las selvas a repetir -bella Amarilis-”.

puede identificarse en la primera égloga de Garcilaso: “salid sin duelo lágrimas corriendo”. En *Amarilis* se construye a partir de la yuxtaposición de opuestos: “murió la luz, nació la sombra oscura”. El estribillo se repite en las estancias 9, 10 y 11. Con la muerte de *Amarilis*, la luz del campo fecundo, donde concurrían las ninfas y el ganado pacía, se ha extinguido. La sombra, tras su muerte, cubre al campo ahora estéril y desconsolado.

Por último, son convenciones de la poesía pastoril clásica tanto el cortejo fúnebre de *Amarilis* donde asisten pastores y ninfas a lamentarse, como el adorno de su sepulcro con flores y el ofrecimiento de regalos propios del contexto pastoril; uno de estos regalos consiste en el canto del pastor:

“Recibe tú estas flores/ i guirnaldas que e puesto a tu memoria/ en el sepulcro... A ti te dará Apolo a ruego mío/ su lauro siempre verde y consagrado;/ darán faunos las vides adornadas/ de rramos y cloror entremesclado;/ dará sus piedras el ondoso río/ y Pales quantas frutas variadas/ tiene en tierras labradas;/ y coronas de flores, / gimiendo mil dolores,/ las ninfas, con los vasos espumosos/ de blanca leche; y versos numerosos/ yo te doy con las musas; yo los canto/ tristes y lastimosos,/ y de su boca espiran en mi llanto...” (Cuevas, 1985, p. 306)

Las convenciones mencionadas son retomadas por poetas italianos y españoles como Sannazaro y el mismo Garcilaso, a quien Herrera también acude para la construcción de su égloga. La lectura crítica que Herrera hace de la *Arcadia* de Sannazaro y de las églogas de Garcilaso le permite identificar convenciones adicionales que luego reutilizará en *Amarilis*. Algunas de estas son:

- La representación del duelo universal de la Naturaleza, las ninfas, dríades y napeas.
- La transformación del *locus amoenus* en *locus eremus* tras la muerte de *Amarilis*.
- La réplica del *locus amoenus* en el cielo que habita *Amarilis*.
- El deseo de morir para re encontrarse con la amada en el *locus amoenus* ultra terreno.
- La apoteosis de *Amarilis*.

- La inscripción del epitafio de Amarilis en la corteza de un árbol que, al igual que la apoteosis, es un intento de inmortalizar a la amada.

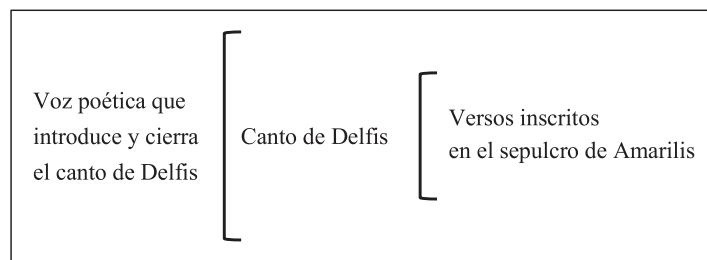
Herrera recupera la tradición clásica de la elegía pastoril no solamente mediante la reutilización de convenciones estructurales y temáticas, sino también mediante una intertextualidad explícita entre *Amarilis*, las bucólicas de Virgilio y las églogas primera y tercera de Garcilaso. En la estancia 20, Herrera establece una relación de igualdad entre Delfis y el Nemoroso de la égloga primera y tercera de Garcilaso, pues el canto que entonan las náyades para consolar a Delfis por la muerte de Amarilis es el mismo que entonan las dríades para consolar a Nemoroso por la muerte de Elisa. Ej: “En coros concertados, / consolando mi llanto, / dirán el tierno canto, / el que les enseñó fauno venino / a las dríades, quando al peregrino / Nemoroso el sucesso consolaron, / de su pastora indino, / y a las náyades ellas lo enseñaron” (Cuevas, 1985, p. 308). Sugerir esta relación de paridad entre la obra de Garcilaso y Herrera es una forma de legitimar la égloga *Amarilis* y de insertarla en el canon español, pero además implica un gesto de superación respecto del principal representante de la poesía pastoril española.

Asimismo, en la estancia 21 sitúa al pastor poeta y a su amada en la misma ubicación espacial de los personajes de la primera bucólica de Virgilio. *Amarilis* y Delfis ocupan el mismo campo que una vez ocuparon Galatea y Títiro, pero viven en un tiempo posterior con respecto a ellos. Ejemplo: “y eras dina, pastora, / quen avena sonora / Títiro te cantara levantada, / y que, ya Galatea despreciada, / los cantos de Sicilia que se oyeran / en tu gloria estremada; / y si en su tiempo fueras, lo hizieran” (Cuevas, p. 308). Herrera construye una red intertextual que propicia un diálogo entre *Amarilis* y la bucólica de Virgilio. A través de esta red, que unifica los mundos ficcionales de ambas obras, localiza a *Amarilis* en el mismo canon al que pertenece la poesía pastoril de Virgilio.

Mediante la intertextualidad, además de recuperar la tradición de la poesía pastoril clásica y española, Herrera procura superar el canon. Garcilaso se enfrenta a la tradición foránea de la poesía pastoril al localizar a los personajes de sus églogas en territorio español; los sitúa a las orillas del río Tajo. Herrera usa este mismo mecanismo en la estancia 24 con una ligera variación, que implica un gesto de superación respecto de Garcilaso: localiza a los personajes de *Amarilis* a las orillas del río Betis. En la estancia

24 iguala el valor de ambos ríos, sugiriendo que el valor de ambas obras es el mismo: “Amarilis, que haze ser tan dino/ a Betis cristalino,/ que tiene en la hondura/ su sacra sepultura,/ quanto el sepulcro insine y venturoso/ de Elisa, que le puso Nemoroso,/ haze nobles los líquidos cristales/ del Tajo espacioso,/ y ambos en este precio son iguales” (Cuevas, p. 310).

En *Amarilis* no sólo conviven voces de obras consagradas de la tradición pastoril, *Amarilis* es por excelencia una égloga polifónica. *Amarilis* es una monodia con un solo hilo discursivo enfocado en el lamento del pastor-poeta Delfis. Sin embargo, hay una voz poética adicional a la del pastor que introduce y cierra dicho lamento: “A la muerta Amarilis lamentava / Delfis... / y sin tomar consuelo / assí dezía al cielo” (Cuevas, p. 299). “Assí cantava, mientras Filomela / las usadas querellas repetía” (*Ib.*, p. 310). Adicionalmente, Delfis, cuya voz poética constituye el discurso directo de la égloga, en la estancia 23 en forma de discurso indirecto introduce los versos inscritos en la sepultura de Amarilis: “y tú recibe.../ este verso postrero / que aquí ponerte quiero: / -En la dichosa selva está durmiendo-...” (*Ib.*, p. 309). Esta confluencia de meta niveles discursivos compone la polifonía en *Amarilis*:



El pastor poeta, además, introduce múltiples voces de la naturaleza. Delfis las dirige; silencia a unas, invoca a otras y así compone un canto pletórico de variaciones. En la primera parte de la égloga –que va desde la primera estancia hasta la quinceava– las voces de las fieras, el campo, el río y los árboles son introducidas mediante invocaciones.

Ejemplo:

“Vengan las fieras tristes a mi llanto, / sus quejas crezcan, suspirando suenen / los árboles, y hieran con lamento / las peñas impelidas, que resuenen / con un largo clamor que ponga espanto, / el nombre de Amarilis por el viento.” (Cuevas, 1985, p. 302)

Dichas invocaciones se alternan con cláusulas descriptivas en las que se enumeran los seres que replican el lamento del pastor: “Tu muerte ya las ninfas la lloraron; / vosotros, pinos, soys testigo, y río; / las vacas aquel tiempo no pacieron... / tu muerte, aun crudas fieras la jimieron... / los montes resonando/ responden suspirando” (Íd.).

Hay también en esta primera parte un crescendo en las voces de la naturaleza que se lamentan por la muerte de Amarilis. Las invocaciones de Delfis provocan una reacción en cadena que acarrea el crescendo. El rocío y la lluvia desbordan al río y su flujo desbordado rebosa sus arenas: “caian el rocío / y pluvia en tristes lágrimas mudados, / de donde corra un querellosó río / con ribera y concurso doloroso;... / la arena cresca en lágrimas bañadas” (*Ib.*, p. 304).

En la segunda parte de *Amarilis*, que inicia en la estancia 16, hay una variación en el tono de las voces de la Naturaleza. El canto de los árboles deja de ser un lamento desconsolado para convertirse en suave murmullo que se ofrece a *Amarilis* en su sepulcro.

Otro ejemplo: “A ti susurran tierna y blandamente/ los árboles sercanos que, moviéndose, / baten... / rebulléndose... / al suave sonido de occidente” (*Ib.*, p. 307). Mientras el canto armonioso de los árboles es un regalo para honrar a *Amarilis*, las ninfas entonan coros consoladores: “[las ninfas] vendrán / y en coros concertados, / consolando mi llanto, / dirán el tierno canto.” (Íd.) Así pues, en esta segunda parte de la égloga disminuyen los lamentos atribulados que en la primera parte abundaban, para dar paso a los cantos fúnebres en honor a Amarilis que reconfortan a Delfis. Finalmente, en la última estancia se concluye con el silencio del pastor y del campo: “callando el triste, el campo resonante... / y la selva callaron al instante.” (*Ib.*, p. 310).

Así como la estructura de *Amarilis* se divide en dos –una primera parte cuyo foco es el lamento y una segunda parte cuyo foco es el consuelo– el tiempo y el espacio en la égloga se configuran a partir de la antítesis de pares opuestos en los niveles semántico y sintáctico. En la totalidad de la égloga pueden identificarse verbos en tiempo presente mediante los cuales Delfis expresa lamentos y quejas. En la primera parte, estos se alternan con verbos en tiempo pasado. Con los verbos en presente se describe el *locus eremus* –un campo desértico y estéril por la ausencia de *Amarilis*– y con los verbos en

pasado se rememora un tiempo anterior en el que su presencia dotaba de color y vida al campo: “tú estando aquí, las ninfas amorosas/ hazían coro... / tú faltando, ellas faltan... / estas selvas contigo eran hermosas, / sin ti [son] feas...” (*Ib.*, pp. 305-306)

Herrera no sólo opone verbos en pasado y presente, también opone campos semánticos contrarios: “fértil prado y hermosa fuente clara, / sombría gruta y árboles ramosos: / mientras mi dulce amor aquí vivía, / fértil, clara, sombría; voz, ramosos; aora que durmiendo os desampara,... / desnudos, turvia, estéril, no sombría, agenos de alegría” (*Ib.*, p. 301). La presencia de la amada se asocia con la fecundidad y claridad del campo; su muerte con la aridez, la oscuridad y, en general, con la pérdida de las cualidades que una vez ostentaba la naturaleza. Asimismo, en el nivel sintáctico abundan oraciones antitéticas yuxtapuestas, como las anteriores, que marcan la transformación del *locus amoenus* en *locus eremus*.

Adicionalmente, en *Amarilis*, mediante oraciones yuxtapuestas, Delfis confronta la descripción de su interioridad con la descripción del espacio que lo rodea. La mayoría de las veces el ánimo del pastor y del entorno coincide; la naturaleza también en duelo replica el lamento del pastor. Sin embargo, otras veces la yuxtaposición sintáctica implica una antítesis semántica; en el campo hay marcas de vitalidad que se oponen al ánimo apagado del pastor y como solitario espectador contempla las parejas allí.

Ejemplo:

¡Ay me mísero! Veo yo cargada / la vid, con verdes pánpanos hermosa, /
al olmo maridable sustentarse; / y en la haya que crece ambiciosa / las
palomas contemplo en paz amada / con dulces juegos, dulces, arrullarse,
/ porque pueda inflamarse, / creciendo en ellas luego, / el amoroso fuego;
/ y yo, cuytado, en culpa de fortuna, / sin luz, sin bien, sin esperanza
alguna.../ viviendo solitario, me consumo. (Cuevas, 1985, p. 303)

Para la configuración del tiempo y el espacio en *Amarilis*, Herrera incorpora convenciones de las bucólicas de Virgilio y las églogas de Sannazaro y Garcilaso, como la transformación del *locus amoenus* en *locus eremus* y la descripción de la interioridad del pastor confrontada con la descripción de su entorno. Sin embargo, establece una diferencia respecto del *Canzoniere* de Petrarca, al igual que las obras mencionadas: omite las *rime in morte*.

Herrera relata la apoteosis de la amada y, siguiendo una perspectiva neo platónica, Delfis imagina su encuentro con ella después de la muerte. No obstante, el duelo en *Amarilis* no potencia la reflexión que potencia Petrarca en su cancionero. En las rime *in morte* la voz poética medita sobre el amor terrenal, al que considera banal en comparación con la entrega a Dios, y sólo en esa entrega halla consuelo.

“Llorando voy los tiempos ya pasados / que malgasté en amar cosas del suelo, / en vez de haberme levantado en vuelo / sin dar de mí ejemplos tan menguados... / Lo poco que de vida ya me alcanza / y el morir con Tu presta mano aferra; / Tú sabes que en Ti sólo hallo esperanza” (Cancionero de Petrarca, fragmento 365).

La omisión de las *rime in morte* en *Amarilis* anula la proyección mística religiosa característica en el cancionero de Petrarca. Adicionalmente, la introspección del sujeto poético, que en el cancionero es potenciada por la proyección religiosa, aparece en *Amarilis* desarticulada. La configuración del espacio y el tiempo a partir de la confrontación de pares opuestos, la heterogeneidad de voces y la coexistencia de meta, niveles narrativos que en *Amarilis* llevan a cabo dicha desarticulación.

En *Amarilis*, Herrera no sólo se distancia de la introspección del sujeto poético, a su vez, se distancia de la obra. Algunos de sus contemporáneos le reprochaban su frialdad o como lo llama Ruiz Pérez de “intelectualismo manierista” (Ruiz Pérez y Pérez, 1997, p. 249), pero fue su rigor crítico el que le permitió discernir, como poeta, que la obra era producto del artificio, y, como crítico, así lo declaró en *Las anotaciones*. En *Las anotaciones*, Herrera expone los recursos retóricos que utiliza Garcilaso en sus églogas. De esta manera, realiza una lectura de Garcilaso alterna a las lecturas contemporáneas. Para Herrera, la obra no era únicamente producto de la inspiración. Tampoco consistía sólo en un ejercicio de imitación, como aseguraba el Brocense, para quien “el buen poeta [era] quien imita[ra] el modelo clásico” (Schnabel, 1996, p. 28). Herrera consideraba, por el contrario, que la obra requería de *labor limae*. En palabras de Pérez Ruiz, para Herrera “el sentido del artificio supone una consideración de la retórica como esencia de la poesía” (Ruiz Pérez y Pérez, 1997, p. 257). Así pues, Herrera procuró recuperar la opacidad que existe entre el lenguaje y el escritor, en oposición a la transpa-

rencia que sus contemporáneos sugerían, cuestionando una poética animista⁸ mediante la reivindicación del artificio.

Fernando de Herrera propicia una renovación en la forma de hacer crítica sobre la égloga en el siglo XVI en España, a través de su poética en *Las anotaciones* y de su égloga *Amarilis* que respalda dicha poética. Mientras en *Las anotaciones* propone un modelo alternativo de égloga al de Garcilaso y en sus églogas identifica convenciones estructurales y temáticas afines con este modelo, en *Amarilis*, que ejemplifica dicho modelo de égloga propuesto, pone en práctica esas convenciones pertenecientes a una larga tradición de la poesía pastoril.

Después de realizar un análisis juicioso de *Amarilis*, se advierte el trabajo riguroso del poeta. *Amarilis* es el manifiesto de Herrera. Mediante esta égloga, respaldada por su obra crítica, sitúa en el centro de la escena el rigor y la conciencia crítica, pues es de la conciencia crítica de la tradición de la poesía pastoril y del ejercicio creativo en general que resulta. En *Amarilis*, Herrera propone una forma alternativa de escribir églogas, una nueva forma de hacer poesía y un nuevo paradigma de poeta y de crítico; más exactamente un nuevo paradigma de poeta-crítico, ya que Herrera desdibuja las fronteras entre uno y otro, para engendrar esta especie de híbrido que va y viene desde la poesía hacia la poética y viceversa, y cuya práctica gira alrededor del artificio. Así pues, la poesía de Herrera es tanto sostén de su poética, cuanto su poética es sostén de su poesía.

8 “En el siglo XVI la expresión poética se conceptúa como fruto de la inspiración o emanación del alma bella sin participación del arte o artificio, es decir, el estudio y la ciencia poética, la cual venía desplegando al compás de la centuria el alto vuelo registrado en *Las anotaciones herrerianas*” (Ruiz Pérez y Pérez, 1997, p. 237).

Referencias

- Bianchini, Andreina. "Fernando de Herrera's "Anotaciones": a new look at his sources and the significance of his poetics". *Romanische Forschungen*. [en línea]. 1976, n° 1. [Fecha de consulta: 03/09/2014]. Disponible en: [file:///D:/Bibliotecas/Documentos/Descargas/SIGNIFICADO%20DE%20POETICA%20DE%20HERRERA%20\(1\).pdf](file:///D:/Bibliotecas/Documentos/Descargas/SIGNIFICADO%20DE%20POETICA%20DE%20HERRERA%20(1).pdf)
- Cuevas, Cristóbal. (1985) *Fernando de Herrera, Poesía castellana original completa*. Madrid: Cátedra.
- De Herrera, Fernando. *Obras de Garcilasso de la Vega con anotaciones de Fernando de Herrera*. [en línea]. [Fecha de consulta: 03/09/2014]. Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=33vJc_oA8SMC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=one-page&q&f=false
- Navarrete, Ignacio. "Decentering Garcilaso: Herrera's Attack on the Canon". *Modern language association* [en línea]. Enero de 1991, n° 1. [Fecha de consulta: 03/09/2014] Disponible en: <Bibliotecas/Documentos/Descargas/HERRERA%20ATAQUE%20AL%20CANON.pdf>
- Norlin, George. "The Conventions of the Pastoral Elegy". *The American Journal of Philology* [en línea]. 1911, No. 3. [Fecha de consulta: 03/09/2014]. Disponible en: [file:///D:/Bibliotecas/Documentos/Descargas/conventions%20of%20pastoral%20elegy%20\(1\).pdf](file:///D:/Bibliotecas/Documentos/Descargas/conventions%20of%20pastoral%20elegy%20(1).pdf)
- Pérez, S. y Abadín B. (2004), *Resonare silvas: la tradición bucólica en la poesía del siglo XVI*. Santiago de Compostela (España): Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Ruiz Pérez, P. y Pérez, A. (1997), *Las Anotaciones de Fernando de Herrera: doce estudios*. Sevilla: Begoña López Bueno.
- Schnabel, Doris. (1996), *El poeta pastor: Fernando de Herrera y la tradición lírica pastoril en el primer siglo áureo*. Kassel: Reichenberger.

