

HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE

Nos. 16 - 17

ISSN 01121 - 3350



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

San Juan de Pasto, 2008

HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE

Nos. 16 - 17 ISSN 01121 - 3350

Editorial Universitaria
Universidad de Nariño
Departamento de Lingüística e Idiomas

Edición e Impresión
Centro de Publicaciones de la Universidad de Nariño

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia



DIRECTIVAS UNIVERSITARIAS

Silvio Sánchez Fajardo

Rector

Gerardo León Guerrero Vinueza

Vice-Rector Académico

Edmundo Apráez Guerrero

Vice-Rector de Investigaciones y Postgrados

José Luis Benavides Passos

Vice-Rector Administrativo

Jesús Alirio Bastidas Arteaga

Secretario General

Margarita Chávez Cerón

Decana Facultad de Ciencias Humanas

Gabriel Vicente Obando G.

Director Departamento de Lingüística e Idiomas

HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE

EDITOR

Jesús Alirio Bastidas Arteaga, Ph.D.
Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO

Stella Moreno, Ph.D.
Central Washington University, Ellensburg, WA, USA.
Nancy Wesell, Ph.D.
Oregon State University, WA, USA
Cheryl Roberts, Ph.D.
Northern Iowa University, IO, USA
Dr. Luis Alfonso Ramírez Peña
Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia
Dra. Helda Alicia Hidalgo Dávila
Universidad de Nariño, Pasto, Colombia
Dr. Edmundo Mora Guerrero
Universidad de Nariño, Pasto, Colombia
Dr. José Edmundo Calvache López
Universidad de Nariño, Pasto, Colombia
Dr. Alonso Maffla Bilbao
Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Pilar Londoño Martínez
Esp. Mauro Muñoz Córdoba
Miguel Hernández Pantoja, M.A.
Mg. Rafael Arellano Martínez
Mg. Libardo Lara Guerrero
Esp. Luis Eduardo Rosero Bastidas
Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

DIRECTOR FUNDADOR

Marco Freddy Solarte Ruano

EDICIÓN

María Elena Mesías P.

IMPRESIÓN

Centro de Publicaciones
Universidad de Nariño, Pasto, Nariño, Colombia

CONTENIDO

EDITORIAL	7
The communicative approach and the teaching of English: a linguistic - philosophical rapprochement: 1995 - 2000	13
<i>Edmundo Mora Guerrero</i>	
Learning theories and the teaching process of English as a foreign language: findings from a study	32
<i>Helda Alicia Hidalgo Dávila</i>	
La investigación en el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera	54
<i>Jesús Alirio Bastidas Arteaga</i>	
La competencia argumentativa escrita en la educación básica: Estado de la cuestión	83
<i>Grupo de investigación GIA</i>	
Polifonía y dialogismo en el discurso	128
<i>Luis Alfonso Ramírez Peña</i>	
El lenguaje de la telenovela: desde el estereotipo y la moraleja	148
<i>Mireya Cisneros Estupiñán, Giohanny Olave Arias e Ilene Rojas García</i>	

Estudios etno-lingüísticos y pedagógicos en las lenguas española e inga	170
<i>Alonso Maffla Bilbao</i>	
Formación y evaluación por competencias en la educación superior: Realidades y utopías	209
<i>Edmundo Calvache López</i>	
Tendencias actuales de la educación superior y exigencias al docente universitario en el siglo XXI	234
<i>Isabel Hernández Arteaga</i>	
POLÍTICAS EDITORIALES	268

EDITORIAL

Desde la emisión del primer número de la revista, en agosto de 1986, su director, el Magíster Freddy Solarte Ruano, estableció como su objetivo central: “mantener una información académica y científica en el campo de las ciencias del lenguaje en general y de la lengua española en particular”, objetivo que lo hemos venido cumpliendo en los 22 años de publicación de este medio de comunicación con la comunidad académica de los idiomas con dedicación, responsabilidad y deseo de no dejar que las huellas de nuestros profesores desaparezcan en el tiempo y de continuar cumpliendo con la misión de contribuir al desarrollo profesional de los estudiantes y profesores de esta área del conocimiento.

Los contenidos de los primeros números se caracterizaron por el predominio de artículos de carácter teórico, práctico y literario en los que los autores sistematizaron los conocimientos de las diferentes áreas de las ciencias del lenguaje. Paulatinamente, aunque en forma lenta, se ha venido publicando algunos artículos basados en los resultados de investigaciones realizadas por profesores de nuestra institución y de otras universidades del país, así como también artículos de carácter histórico que nos han permitido dejar plasmada la historia del desarrollo del hoy Departamento de Lingüística e Idiomas.

Para el Comité Editorial es muy satisfactorio llegar a la edición 16-17 de nuestra revista con un gran logro: publicar artículos producto de la investigación

de los seis doctores que actualmente posee nuestra institución en los campos de la lingüística y de la educación, y además contar con el aporte científico de cinco autores a nivel nacional, quienes han colaborado con tres artículos. En la primera sección hemos incluido tres artículos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en inglés como lengua extranjera, en la segunda sección encontraremos cuatro artículos sobre aspectos pedagógicos y lingüísticos, tanto de la lengua española como de las lenguas indígenas y finalmente hemos publicado dos artículos sobre la educación y la pedagogía.

La primera sección comienza con el artículo de Edmundo Mora Guerrero, quien se refiere a un problema fundamental del aprendizaje de las lenguas extranjeras: “no todas las personas que emprenden este proceso tienen éxito”. El autor argumenta que esto se debe a problemas epistemológicos y metodológicos que se presentan en la enseñanza y en el aprendizaje de estos idiomas. Los resultados de su investigación realizada en la Universidad de Nariño indican que “el proceso en mención se ha regido por la racionalidad técnica y el pragmatismo, lo cual ha inscrito dicho aprendizaje en la memorización, en la reiteración de información tomada del texto guía, en la práctica de lo mismo”. Con base en estos resultados, el autor propone hacer una transición de los enfoques comunicativos hacia lo que él denomina el giro lingüístico, “como una alternativa para rescatar el pluralismo, la diferencia, la construcción de sentido compartido, la asunción del conocimiento como un proceso en permanente construcción, la concepción del lenguaje no solamente como un sistema de comunicación, sino también como un medio que incide en nuestra forma de pensar, de concebir el mundo e incluso de actuar”.

En el segundo artículo, la Dra. Helda Alicia Hidalgo nos presenta los resultados de un estudio de carácter histórico entre 1966, fecha de fundación del Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño, y 1998, año en que comienzan los procesos de acreditación para obtener el actual registro calificado.

En este artículo se analiza la aplicación de las teorías de aprendizaje que han servido de base para el desarrollo de los métodos para la enseñanza de inglés, con base en entrevistas a profesores jubilados y ex alumnos del Departamento de Lenguas Modernas. Los resultados mostraron que un gran número de los profesores entrevistados no demostraron seguridad en el tipo de teorías que sustentaron sus métodos de enseñanza, varios profesores se identificaron con la teorías de tipo conductista, tanto en su aprendizaje de los idiomas como en su aplicación, algunos profesores reconocieron la aplicación de las teorías de tipo cognitivista y muy pocos profesores reconocieron el uso estricto de las teorías humanistas en la enseñanza de los idiomas.

En el siguiente artículo Jesús Alirio Bastidas A., partiendo de una problemática que aún persiste en el contexto de las lenguas extranjeras, en la que aún predomina la adopción o aplicación de diferentes aspectos teóricos y prácticos provenientes de los contextos de las segundas lenguas propone una agenda de investigación con el fin de contribuir a la conformación de una o mas teorías que expliquen el proceso de aprendizaje y de enseñanza del inglés como lengua extranjera, las cuales nos deben convertir en productores de nuestro propio conocimiento y que además deben contribuir a la posible solución de problemas actuales y reales que existen en el sistema educativo colombiano. El artículo termina señalando algunas realidades y limitaciones de la investigación en los diferentes niveles educativos, los cuales deben tenerse en cuenta antes, durante y después de la realización de este tipo de investigación.

La segunda sección comienza con un artículo del grupo de investigación dirigido por Roberto Ramírez Bravo en el que se presentan las distintas normas que el Sistema Educativo Colombiano, a través del Ministerio de Educación, propone para el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en las diferentes áreas del conocimiento en general y en particular en la competencia argumentativa escrita en los niveles de la Educación Básica. El artículo incluye algunos fundamentos teóricos que sirven

para respaldar secuencias didácticas para el desarrollo de la competencia argumentativa en el contexto Educativo de la investigación.

En el segundo artículo de Luis Alfonso Ramírez los lectores encontrarán algunas críticas a los planteamientos de los modelos teóricos de la lingüística estructuralista, generativa transformacional y de la lingüística textual, los cuales sirven de base para la presentación de “una propuesta de explicación del lenguaje basada en la comunicación como acto polifónico concreto de un productor en relación con un interlocutor”. Según el autor, esta propuesta se contrasta con el enfoque dialógico de Mijail Bajtín.

Los profesores Mireya Cisneros, Giohanny Olave Arias e Ilene Rojas G., en su artículo revisan algunos aspectos de la telenovela “*Nuevo rico, nuevo pobre*”, desde “la estereotipación de la lengua como estrategia discursiva en sus niveles de legitimación hegemónica de clases”, tema que desarrollan en la primera sección; luego en la segunda sección se refieren a la “auto-presentación positiva y caricaturesca de tensiones sociales complejas” y finalmente la tercera sección se relaciona con la “búsqueda de aceptación desde la transmisión de moralejas sociales”.

En el cuarto artículo de la segunda sección, Alonso Maffla Bilbao nos presenta un resumen de sus investigaciones realizadas durante más de treinta años en los campos de la etnolingüística, la lingüística y la pedagogía de las lenguas española e inga con base en sus vivencias y descubrimientos del hablar cotidiano de los habitantes de diferentes poblaciones de los Departamentos de Nariño y el Putumayo. En la primera parte, el autor resume los trabajos del léxico indo-americano como un aporte de las lenguas indígenas al español general y al español de nuestra región. La segunda parte se ocupa de aspectos lingüísticos y folclóricos. La tercera parte se refiere a cuestiones gramaticales, pedagogía de la lengua y a algunas reflexiones sobre la misma. En la última parte, el autor hace un análisis de temas referentes a la lengua inga.

La tercera sección dedicada en estos dos números al área de la Educación incluye un artículo de Edmundo Calvache López, quien en principio nos presenta algunas concepciones generales sobre la evaluación y luego se refiere a la evaluación por competencias en la Educación Superior. A continuación describe el panorama de los trabajos realizados en Colombia y hace un énfasis especial en la responsabilidad del Profesor Universitario frente al paradigma de la evaluación por competencias. El artículo concluye “haciendo alusión al cambio de la sociedad, de la educación y por supuesto de la evaluación”, la cual, según el autor, “debe ser pertinente, continua, flexible”, y además debe realizarse con base en las competencias y debe ser de calidad.

En el último artículo, Isabel Hernández Arteaga presenta un análisis de las tendencias actuales de la educación superior, tanto a nivel internacional, como en Latinoamérica y en Colombia, las que las identifica como la acelerada masificación, expansión de la investigación y los postgrados, el desarrollo de las TICs, la internacionalización y los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Como resultado de este análisis, la autora identifica algunas de las exigencias más importantes para los docentes universitarios, tales como: conocedor y crítico del contexto, abierto a nuevas formas de pensamiento y aprendizaje en un mundo globalizado y competitivo, generador de nuevas metodologías y estrategias en un mundo influido por las TICs, participante en redes de conocimiento regional, nacional e internacional, comprometido con el proceso de mejoramiento permanente de la calidad de la educación superior y ante todo poseedor de un espíritu crítico, reflexivo y creativo, es decir, que hoy en día se hace perentorio que el docente universitario asuma diferentes roles, entre los cuales se resalta el de ser un investigador.

El recorrido del camino hacia el logro de altos estándares de calidad académica en las diferentes áreas del conocimiento y en particular en el campo del lenguaje no es fácil, pero con dedicación, esfuerzo y persistencia estamos seguros de que lograremos que nuestra revista se posicione a la altura de las grandes publicaciones que hoy tienen reconocimiento en Colombia y en el exterior. En

este empeño necesitamos el apoyo moral y económico decidido de nuestra institución y así lo hemos venido obteniendo en las diferentes administraciones de la Universidad de Nariño. Estamos seguros que con el aporte de la comunidad académica, tanto a nivel nacional como internacional, con el soporte financiero de nuestra Alma Mater y con la acogida de nuestros lectores en los diferentes niveles educativos, paulatinamente iremos logrando dichos estándares de alta calidad, que los tenemos fijados en el horizonte como las estrellas que siempre iluminarán nuestro camino.

EL EDITOR

THE COMMUNICATIVE APPROACH AND THE TEACHING OF ENGLISH. A LINGUISTIC - PHILOSOPHICAL RAPPROCHEMENT. 1995 - 2000

*Edmundo Mora Guerrero**

Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

ABSTRACT

In first place, this piece of work discusses the importance that English represents in the world of today. Effectively, this language has become, as was Latin in its day, the common code for trans-national commercial transactions, scientific events, diplomacy and technology among others. Because of this, thousands of individuals take on the task of studying this language. However, not everybody who begins this task is successful. This is due to methodological and epistemological problems that are apparent in the teaching and learning of this language. Therefore the following piece of work is justified, taking as a starting point a case study of the communicative approach which is ever present in the English teaching programs offered by the University of Nariño. The analysis of the information gathered, through

* M.A in TESL de S.I.T., Brattleboro, Vermont, USA y Doctor en Educación de la RUDECOLOMBIA, sede Popayán. Profesor Titular del Depto. de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, Pasto, Nariño, Colombia.

in depth interviews with teachers, students and alumni and with the revision of documents of the syllabi of the Conversational English subjects, using the respective processes of triangulation. This allowed for the aforementioned process to be detected and in turn to discover that it has been governed by technical rationality and pragmatism. All of which has led to memorization and the reiteration of material from texts, thus implying the formation of habits. Faced with these findings a transition is proposed from these paradigms toward a linguistic turnabout, as an alternative to rescuing pluralism, difference, the construction of a collective sense, an augmentation of knowledge as a process in permanent construction, the conception of language not only as a system of communication but also as a means that forms part of our thinking, of how we conceive the world and even how we act.

KEY WORDS: Communicative Approach, Technical Rationality, Pragmatism, Linguistic Turnabout.

RESUMEN

En primera instancia, en este artículo se desea discutir la importancia que representa el inglés en el mundo de hoy. En efecto, este idioma se ha constituido, como en su momento lo fuera el latín, en el código común para las transacciones comerciales transnacionales, los eventos científicos, la diplomacia, la tecnología, entre otros aspectos. Por ello, miles de individuos emprenden el estudio de esta lengua. Sin embargo, no todos los que inician esta labor tienen éxito, debido a problemas epistemológicos y metodológicos que se presentan en la enseñanza y en el aprendizaje de este idioma. Por ello, este escrito es el resultado de una investigación, que a partir de un estudio de caso aborda el concepto de Enfoque Comunicativo que subyace en la enseñanza del inglés en las licenciaturas en idiomas ofrecidas por la Universidad de Nariño. El análisis de la información recolectada, a partir de entrevistas a profundidad con profesores, estudiantes y egresados y de la revisión documental de los programas analíticos de las asignaturas de Inglés Conversacional, mediante el respectivo proceso de triangulación, permitió detectar que el proceso en mención se ha regido por la racionalidad técnica y el pragmatismo, lo

cual ha inscrito dicho aprendizaje en la memorización, en la reiteración de información tomada del texto guía, en la práctica de lo mismo. Ante estos hallazgos se propone hacer la transición desde estos paradigmas hacia el giro lingüístico, como una alternativa para rescatar el pluralismo, la diferencia, la construcción de sentido compartido, la asunción del conocimiento como un proceso en permanente construcción, la concepción del lenguaje no solamente como un sistema de comunicación, sino también como un medio que incide en nuestra forma de pensar, de concebir el mundo e incluso de actuar.

PALABRAS CLAVE: Enfoque Comunicativo, racionalidad técnica, pragmatismo, giro lingüístico, currículo.

INTRODUCTION

It is believed that nowadays more than a billion people in the world speak English, but only a third of them speak it as a first language; the other two thirds have learnt it as a second or foreign language at some time in their lives.

This situation shows that English is the first international language. Effectively, this language has become, as was Latin in its day, the common code for trans-national commercial transactions, scientific events, diplomacy and technology, among others.

Despite the importance of the aforementioned language, its study is not always successful. This is the case for example in the Language Teacher Programs offered by the University of Nariño, where this doctoral research was conducted, a summary of which is presented in this paper. As a matter of fact the learning of English in the aforementioned programs presents difficulties due to problems of a methodological and epistemological nature; a statement that comes from the assumption outlined in this research which is thus expressed: *'The use of the Communicative Approach in the teaching of English in the Language Teacher Programs offered by the University of Nariño reflects the absence of the epistemology and the correct methodologies for this approach,*

because of which, such a use has generated a technical paradigm and the pragmatism that governs it still'. This assumption is formulated in reaction to the research problem which is stated as follows: "What concept of the communicative approach underlies English teaching in the Language Teacher Programs offered by the University of Nariño, what factors have generated it and what discourses of innovation or resistance can be induced by such an act?"

Philosophical considerations

In this order of ideas, the learning of this language has been reduced to the memorization of vocabulary and structures taken at face value from textbooks, a fact that leads to the supposition that students learn the same in a similar way and that the words are restricted to their literal meaning or to a superficial style. That is to say, learning is homogenized, giving rise to universal truths and the conception of knowledge as a process duly finished and consolidated.

Regarding pragmatism, the data analyzed for this research, reveals the application of the same laws, that is to say, the implementation of identical practices that constitute the beginnings per se of uniformity, a framework in which things are reiterated, repeated until mechanization. For this, habits are acquired that formulate the law for doing the same, very much in spite of the discontinuity that we are provided with by nature, in which irregularity and difference will never be the exception. Along with this, one must take into account that the universe of students is made up of various structures, following the terminology of Maturana (2002), in which, one cannot ask all to follow the same line or use the same words to express an opinion or a point of view. Expressed differently, in a learning/teaching process, uniformity literally has no place. In general terms, this would be a rapprochement to the idea of 'tiquismo', conceived from the researched problem. To this idea, 'sinequismo' is added to the data, which for effects of this study reveals an amazing continuity. A fact that is made apparent in the procedure followed to carry out classes, which for different generations of students and

alumni, practically has become a ritual that extends day after day until the point of saturation, thus transforming into the acquisition of customs or law-customs, using the terminology of Peirce (1978).

Therefore, it is necessary to give to this process an epistemological foundation that takes on the axiological, attitudinal and philosophical, so that this does not perpetuate into the day to day function, governed by the paradigms mentioned, but into recovering its pedagogic and scientific essence. For this end, psycholinguistic, sociolinguistic, pedagogic and didactic suggestions are proposed, supported by a philosophical standpoint, which allows for the assumption that language is a means to understand the other, to make sense of interaction, to give rise to pluralism and disagreement and metaphorically to conceive the world as a structured entity.

The Communicative Approach

General Aspects

For this research, the works of such authors as Canale (1985), Ellis (1994), Halliday (1991), Harmer (1996), Krashen (1991), Larsen-Freeman (2000) and Richards and Rodgers (2001, 1988) were consulted among others. The two last authors mentioned, maintain that the Communicative Approach is conformed by a *theory of language* and a *theory of learning*. The former, at the same time contemplates the *functions of the language* and the *communicative competence*. In the following section, the main points of the theory of language are highlighted in order to be able then to tackle the theory of learning.

Theory of language

In general terms two strong ideologies stand out concerned with the notion of language. Firstly there is the most traditional called the 'structural vision', according to which language is a system of elements related structurally

to the codification of the meaning, an assumption that means that the objective of learning relates to the mastering of language elements such as phonological units (phonemes), grammatical units such as clauses, phrases, sentences and grammatical operations such as addition, combination, transformation, etc. and lexical items that include content and function words. In this vision of language traditional methods are apparent e.g. Audio-lingual and other more recent, like Total Physical Response and the Silent Way (Richards and Rodgers, 2001).

The second notion of language corresponds to the functional, which addresses this system as a means to express the functional meaning. This train of thought favors the semantic and communicative dimension of the grammatical aspect, evidence of which can be seen in the organization of the contents of a syllabus of an English subject. These are organized into categories of meaning and of function rather than in grammatical structures. It is precisely within this area that the Communicative Approach is based; in so much as the functions of the language play a fundamental role. These pave the way for the development of the communicative competence (Richards and Rodgers, 2001).

Regarding this competence, Hymes (1972) maintains that a person who acquires communicative competence assimilates knowledge and skills for using the language as well, thus taking into account aspects concerning what is possible and appropriate, according to the context, grade of intimacy and purpose of conversation.

Theory of learning

According to Richards and Rodgers (2001, 1988) a theory of learning answers basically two questions. The first deals with the cognitive and psycholinguistic processes involved in the learning of a foreign language and the second has to do with the conditions that must be created for the putting into practice of the aforementioned processes. Naturally, not all

methods measure up to each one of these questions equally. That is to say, some methodologies focus on processes, whereas others favor the conditions. In so much as the Communicative Approach, based on the studies carried out on this methodology, it can be assured that it focuses more on the processes, as is explained in the following:

One of the principles of these processes, which is described as the communicative principle, establishes that the activities that involve real communication promote learning. A second element is the task principle, which stipulates that the activities in which the language, which is used to carry out meaningful tasks, promotes learning. A third aspect is made up of the meaningful principle; this is when the language which is useful to the student to express his / her own interests and wishes, strengthens the learning process. Therefore, learning activities are selected, taking into account that it is better to involve the student in a meaningful and authentic use, rather than in a mechanical practice of linguistic patterns (Richards and Rodgers 2001, 1988). This category includes the following aspects:

Aims, which for Richards and Rodgers (2001, 1988) demonstrate a concern for the implementation of the communicative competence for negotiating meaning in interaction, taking into account the individual needs for learning, a process which must take place in a relaxed context, characterized by a marked sensitivity for the affective component, therefore contemplating the possibility of making judgments about oneself or others. The aims are to be formalized through contents that are located in a syllabus. Regarding this, it is believed that notions like 'future' and functions, like 'promise' must be balanced so that the grammar (notion) becomes a means to promote an end, which is the communication (function). In the carrying out of the aims and content, *the teacher* plays an important role, which in the area of this approach should be a facilitator, guide and needs analyst. Despite this, the information gathered in this research shows the roles of the teacher as the contrary e.g. as a director or controller of what needs to be done. It is a fact that in a teaching / learning process, in addition to the teacher, *the students* are the

'stars' of the process. As a matter of fact, the Communicative Approach contemplates the student as someone who assumes his / her own learning in order to negotiate meaning or solve problems. Nevertheless, the data gathered from students' interviews show contrary results, in so much as they are considered passive, destined to repeat the input generated by their teacher, generally taken from their textbook. This textbook, incidentally, according to the data analyzed, makes up the fundamental axis on which the methodology of the English classes revolves. Of course, it should be an important element, but the use materials in a communicative environment also implies other options, like those based on tasks and realia.

Research Methodology

Now, the most essential concerning the methodology implemented in the carrying out of the research, governed by the case study method, is presented.

The Case Study is defined as a complete and detailed revision of a facet, phenomenon, individual or even the events that occur in a geographical framework throughout time. Patton (1990) understands it as a particular way to collect, organize and analyze information. Authors like Bogdan and Biklen. (2003) believe that case studies are a method that implies the collection and register of information of a case or cases and the presentation of a detailed report, that they call the case presentation; still other authors maintain that a case study is characterized by being singular, descriptive and inductive. It is singular in the way that it focuses its attention on a particular situation, event, program or phenomenon. The specificity highlights the value of this method for the analysis of practical problems, and in general, of situations and events that arise in everyday life. Its descriptive character is shown in its narrative and literary techniques that lie underneath so as to produce images and analyze the different situations that structure it. Its inductive nature is revealed in the discoveries that delving provokes.

Taking into account that a case can be a person, a group of people, an entity or a teaching program that possess a physical or social limit, thus giving it identity; the current study examined deeply the interaction of factors that have generated the concept of the Communicative Approach that underlines the teaching of English in the Language Teaching Programs of the University of Nariño. It should be noted that the information collected was submitted to processes of validation. For example, the preliminary findings were discussed with alumni and students who didn't form part of the focus groups but were aware of the research and with retired teachers. In this way, the partial and final results were discussed by those involved in the study and the interviewed were later contacted in order to clarify doubts or concepts. Even the actual interviews were analyzed by experts. This helped to consolidate the information in order to carry out the respective triangulation. This activity allowed for a constant revision of the information collected. Hence, a spiral shape was formed in the process, making it more interesting and meaningful.

In so much as the sample of population selected for this study, it was carried out with 7 teachers, 6 full -time and 1 part- time (individual interviews), who have conversational classes in the Language Teaching Programs. Equally, 2 focus groups of students were worked with belonging to the last two semesters (a group of 6 students per semester). The best students of each group were selected, based on their GPA. These samples were intentional due to the fact of the very nature of the research, in so much as it was supposed that the students had taken courses related to methodologies of foreign language and applied linguistics and were able to answer pertinent questions. Regarding, the alumni, 3 focus groups were worked with (6 graduates each). For this selection their GPA was taken into account and that their graduation date was registered in the established period of this study. A documentary revision of the programs was carried out of the conversational English classes.

In so much as categories, some were planned in anticipation, based on the works of Richards and Rodgers (2001, 1988); Larsen-Freeman (2000),

regarding the criteria established by Spadley (1979), a researcher who argued that it is possible to determine beforehand the categories from the existing literature on the topic. Thus, the categories were foreseen: theory of language and theory of learning, due to the fact that these are central and that they reduce the epistemological foundation as well as the procedures of the Communicative Approach. For this, they complement each other, although they still maintain their own identity, and include a conceptual definition as well as their corresponding categories. Equally, with the conceptual definition and some guiding questions or thematic areas that serve as a starting point for the consolidation of the instruments for the interviews and documentary revision.

Nonetheless during the study inductive sub-categories were suggested, taking as a reference the principles of Strauss and Corbin (2002) for whom the context and the action strategy can give rise to the generation of emerging categories and subcategories.

It should be noted that given the importance of English, as has been mentioned previously, in becoming the international language of science, technology and business and taking into account the problems that its learning causes students from the Language Teaching Programs of the University of Nariño, difficulties caused by the technical rationality and pragmatism, it is considered necessary to create options that lead to solving or at the very least minimizing the obstacles produced by the paradigms mentioned. To this end, a series of psycholinguistic, sociolinguistic, pedagogic, curricular and didactic considerations, ever present in the historical and philosophical, are proposed. It is thought that this rapprochement will give this study a different outlook, in so much as other research does not touch on this perspective.

The following is a synthesis of the topics (chapters) of this thesis, in the hope of guaranteeing a more complete picture of this study.

Psycholinguistic Considerations

The results of this research uncover the lack of opportunities that students have, regarding their capacity to think, which they themselves expressed in the interviews. To overcome this shortcoming, it is worthwhile tackling the different elements that form part of the construction of concepts, since these are considered the base on which the flow of human thought must be formed, an appreciated and unending source of ideas and cognitive processes that have to be molded and strengthened in the trajectory of creating concepts. For this, it is dared to present in first place, in order to focus the attention, a definition of them and then in their structure, in their interior and exterior make up and in their relationship with the inherent level.

Sociolinguistic Considerations

Once the mental processes have been discussed in order to improve the learning of English, it is necessary to tackle the idea of putting into practice these processes, in the interaction with others, that is to say, the social context. For this, in this chapter the necessity for re-conceptualizing language, from a point of view guided toward pluralism, difference, the construction of shared meaning and inherent characteristics of conversational exchanges like those that must be generated in the context of the Communicative Approach. All this leading towards an alternative that must move in the direction of the destruction of universals, order, the flat style, the empire of the law of continuity, characteristics of the technical rationality and pragmatism. This rapprochement takes place from the point of view of authors such as Habermas (1999), Rorty (1998), Gadamer (2001), Bajtin (1989). In this train of thought, the learning of English has assumed a role of that of a mechanism that allows us to establish interpersonal relationships in order to learn about our own surroundings and negotiate meanings so as to be able to even understand our own way of reacting; a practice that encapsulates deep philosophical implications, powered by the Linguistic Turnabout, which contemplates among other things: metaphoric extensions,

speech acts, resources that mold our every day actions, actions that are told through language.

Pedagogic Considerations

In this chapter, aspects are tackled that provide relevant elements to enrich the aforementioned re-conceptualization. Among these are divergent thinking, creativity with subsystems (invention and innovation, fluency, flexibility, problem solving, curiosity, productivity and motivation), intuition and discussion concerning its reliability and educability, autonomy, reflection, and learning strategies and their incidence in the field of languages.

As was noted previously, the results of the research show education based on the use of the memory, of a traditional nature, governed by the technical rationality and pragmatism. With the aforementioned topics of this chapter, innovative paths are suggested, leading toward the achievement of new goals in language learning, since these topics harmonize elements of reason and logic, with gut feelings, among which intuition and in general the affective world of the students are to be found.

Curricular Considerations

The data analyzed belongs to the behaviorist curriculum, an affirmation that is corroborated by students and ex-alumni, who maintain that in their classes a recurrent tendency has been observed of memorization of vocabulary and un-contextualized structures; an idea that supposes that the student is a receptor and repeater of input generated by the teacher. Also the information shows a teacher trained to repeat, in a setting where the sensorial impressions of the outside world are written in the minds of the students, appearing like blank boards; ideas that correspond to an experimental curriculum. The information also shows a marked tendency toward the promotion of learning where the expected results are of the utmost importance, thus the concern rotates around what has to be learnt,

relegating to an inferior level the affective world of the students. For this a curricular design is needed that contemplates pre-established aims, planning, evaluation, key principles of educational technology that adjust to those of the curricular models of Tyler (1977) and Johnson quoted in Posner (1998).

Faced with these findings, it is believed that the teaching of English needs to be rethought, in the framework of a constructivist - cognitive curriculum, which impulses the notion of knowledge as an unfinished process that is built through the negotiation of meaning, the interaction with others; a stage in which all help and learn through the respect for differences. In this task the Linguistic Turnabout plays an important part.

Didactic Considerations

Following the recommendations of the previous chapter, the 5 C's are discussed, that is to say: concepts, communication, culture, connections and comprehension of the world. These are an adaptation of current standards for foreign language learning in the USA (1999) with a modification that has been carried out for effects of the data examined in this research. It has been deemed necessary to include recommendations, from the top-down and story-based (PACE) approaches, in so much as these strengthen the meaningful practice of the language, in contexts of construction and co-construction of meaning (Shrum and Glissan, 2005), making way therefore, for different stages which in turn give rise to different uses of the language or language games, following the terminology of Wittgenstein (1998), which in itself reverts to a re-conceptualization of the speech that should be managed in the class. This must be interesting and appropriate for the situation. Only under this perspective will it be possible to make way for the interpretative, presentational and interpersonal modes of the language in order to be able to reach a level of satisfactory communicative competence.

Conclusion

The conclusions of this thesis can be synthesized in the following: The analysis of the gathered information, from complete interviews applied to teachers, students and alumni and the documentary revision of the syllabi of the conversational English courses, through the processes of validation and triangulation of the case, allowed for the thesis (assumption) proposed for this research to be validated. This due to the fact that the gathered and processed information show that the use of the Communicative Approach in the teaching of English in the Language Teaching Programs of the University of Nariño, demonstrate the absence of the epistemology and the correct methods for this approach and in turn a technical and pragmatic paradigm has been created in this process. Certainly, these paradigms have been transformed into the everyday academic functions of memorization, in the reiteration of information taken from the textbook, in the separation between form and content in the treatment of grammar through the division between form and sense and in the empire of laws which constitute the routine of always doing the same. That is to say, in a practice that makes the generation of ideas, the creative and argumentative capacity of the students impossible. These aspects do not appear to have an important oscillation in the period considered in this study: 1995 - 2000, that is to say they are recurrent throughout this period.

Confronted with these facts, the transition from the paradigms mentioned toward the linguistic turnabout must be made. This, as an alternative to rescuing the pluralism, the difference, the construction of shared meaning through argumentative exchanges that are negotiated and complemented, the surge of knowledge as a process in permanent construction, the conception of language not only as a means of communication, but also as a metaphoric system that participates in our way of thinking and in the way in which we conceive and even act in the world.

It is considered that the re-conceptualization of language, as was expressed in the previous paragraph, contributes consistently with the improvement of the panorama that the information has revealed, above all taking into account a series of psycholinguistic, sociolinguistic, pedagogic, curricular and didactic considerations foreseen in the proposed objectives for this research. A complete vision of the language is proposed which contemplates not only a didactic dimension of English teaching, but also a series of theoretical principles, supported by a historical and philosophical perspective, in order to give this study a scientific character.

It is thought that a large number of the studies carried out in Applied Linguistics, reviewed in this study, have been characterized solely in tackling the learning and teaching of English from a linguistic and instrumental point of view. For these studies the epistemological element has been taken away and according to Hegel (1998), this essence is considered fundamental for students to be able to have access to a superior learning experience. In their condition as students, this bridging allows for a deciphering of a new linguistic code in order to penetrate other conceptions of the world, other trains of thought and other life styles.

In this train of thought, language as Heidegger (1990) maintains, must serve to give rise to the 'Dasein' in order to construct a living being in the language. Thus, in this way, a living and historical language is set up that widens its confines toward the social and the philosophical. Hence, safeguarding the value of the myth, of metaphoric language and spheres that demolish the rationalist and pragmatic conception, that in the area of this study have served in a way as to conceive language as something that is still, typical of traditional history, present in the canons of reason, the flat style, the mechanization and the formation of habits.

The study as has been mentioned, has served in order to recover the notion of knowledge as a process in permanent construction, therefore

valid in determining moments and circumstances. In this direction, knowledge recovers its historical dimension, which must serve as the transformation of the community and of man himself who has formed it. Hence, converting it into a constant process of interaction with the outside world and with the other in dialogical process thus, giving importance to this process in a composite, argumentative and complementary nature.

The previous affirmations do not intend to show that one must always hope to make great discoveries for the benefit of a particular field; a task that obviously is not easy for anyone in any specific area. However, what is hoped in this study is to look at the teaching of English from a different perspective that includes the historical and the philosophical as elements that give a necessary epistemological foundation to the field of Applied Linguistics. Expressed differently, it will not always be possible to provide something totally new, but there will always exist areas in which one can examine topics from other standpoints, other hypotheses that lead us to find new or different things; an exercise that we will always be able to carry out in so much as that we are interested in walking other paths; in looking toward the grey areas, because it is here that we can be taught as well as illuminate the human imagination.

Given the importance of English in an international context, we consider that the present study will have an interesting impact, regarding the way in which it affords a different perspective on learning this language. Furthermore, this study will contribute in a meaningful way so that those interested in foreign languages tackle this topic with a greater possibility of success. Thus, its study constitutes a valuable commodity in the world of today for accessing current information in varied areas of knowledge. Hence, English makes for a priceless tool when traveling to English speaking countries and when accessing high level educational and research processes; an exercise in which individuals will increase their research and scientific possibilities significantly. These individuals after studying abroad, in places that normally have a recognized track record in terms of science

and technology will, on the one hand be able to spread the knowledge of what was learnt, and on the other, be able to fulfill a role of greater importance, in so much as they can lead far reaching projects, an activity that will motivate the development of countries like Colombia, generally forgotten and rife in poverty. Of course, the application of technology and of foreign theories need to be adapted to our particular context, as a means of preserving personal identity and in attention to the notion of knowledge as something in constant construction, subject to factors from different environments where man builds his lexis and his world.

BIBLIOGRAPHY

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. (H.S. Krúková y V. Cazcarra, Trads.). Madrid: Taurus.

Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Canale, M. (1985). *From Communicative competence to communicative language pedagogy*. London: Longman.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Halliday, MA.K. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Harmer, J. (1996). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman Group Limited.

Hegel, G.W.F. (1998). *Fenomenología del espíritu*.. (W. Rocés, Trad). México, D.F. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1952).

Heidegger, M. (1964). *El ser y el tiempo*. (J. Gaos, Trad.). México, D.F.: FCE.

Hymes, D. (1972). *Communicative Competence*. En: J.B. Pride & J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Krashen, S.D. (1991). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall International.

Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método*. (A. Agud y R. De Agapito, Trads.) y Salamanca: Ediciones Sígueme.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. (M. Jiménez, Trad.) Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1981)

Larsen - Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Maturana, R.H. (2002). *El sentido de lo humano*. Providencia, Santiago: Océano, Solmen Ediciones.

National Standards in Foreign Language Education Project (1999). Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Peirce, C. S. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*. (D. Negro, rad.). Buenos Aires: Aguilar.

Posner, G.J. (1998). *Análisis de currículo*. (2^a ed.). Santafé de Bogotá: McGraw Hill Interamericana, S.A.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1988). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rorty, R. (1998). *El giro lingüístico*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Shrum y Glisan. (2005). *Teacher's hand book. Contextualized language instruction*. (third ed. Boston, MA: Thomson & Heinle.

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad e Antioquia.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. (A. García Suárez y U. Moulines, Trads.) Barcelona: Crítica.

Tyler, R.W. (1977). *Principios básicos del currículo*. (2ª. Ed.). Buenos Aires: Troquel.

LEARNING THEORIES AND THE TEACHING PROCESS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: FINDINGS FROM A STUDY

*Helda Alicia Hidalgo Dávila**

Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

ABSTRACT

The teaching and learning processes of English as a foreign language have been studied mainly based on the assumptions that the foreign language context resembles a second language one. Nevertheless, differences have been found in relation to the context and the people who apply the teaching and those who study the language. This study focuses on a historical analysis of the application of learning theories that formed the basis for the development of English teaching methods. Some interviews were carried out with professors and alumni from the Modern Language Department at the University of Nariño to examine whether professors knew about the psychological theories underlying the teaching methods of languages. The period of study was comprised between 1966, the year of the foundation of the Department, and 1998, the year in which the accreditation processes started at the Department.

* M.A en TESOL de la University of Northern Iowa , Iowa, USA y Dra. en Historia de la Educación de RUDECOLOMBIA, sede Pasto. Profesora Titular del Depto. de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

KEY TERMS: Behaviorism, cognitivism, humanism, foreign language, second language, learning theories.

RESUMEN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera han sido estudiados principalmente basándose en la creencia de que el contexto de lengua extranjera es el mismo que aquel de segunda lengua. Sin embargo, se han encontrado diferencias en relación con el contexto y las personas que aplican la enseñanza y aquellos que la reciben. Este estudio hace énfasis en un análisis histórico de la aplicación de las teorías de aprendizaje que han servido de base para el desarrollo de los métodos para la enseñanza de inglés. Algunas entrevistas se desarrollaron con profesores jubilados y ex alumnos del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño con el fin de averiguar si los profesores conocían las teorías psicológicas que subyacen en los métodos de enseñanza de los idiomas. El periodo de estudio tuvo lugar entre 1966, año de creación del Departamento y 1998, año en que los procesos de acreditación empezaron en el Departamento.

PALABRAS CLAVE: Conductismo, cognitivismo, humanismo, lengua extranjera, segunda lengua, teorías del aprendizaje.

The teaching and learning processes of foreign languages have been traditionally developed based on the different methods designed in countries where English is taught as a Second Language as opposed to those where English is taught as a Foreign Language. Although those methods have different linguistic, psychological and pedagogical theories on which authors based their design, teachers of English have devoted their practices to applying the activities and techniques these methods depict. These practices have caused them to forget about all the theories implied in those methodologies and apply the same traditional psychological theories proposed in traditional methodologies such as the Audiolingual method forgetting that new methods are based on new underlying theories. This paper presents

some conclusions based on historical research of the use of learning theories in the teaching and learning processes of English as a foreign language in higher education. In the first section of the paper, a summary about the incidence of learning theories in education is presented and the implications of learning theories on language teaching methods are addressed. In the second section, the findings related to the application of learning theories in the teaching of English as a second language during the period 1965 to 1998 will be presented.

Knowledge and its relation to learning can be focused on knowledge that is highly specialized or on knowledge that is more general and that makes reference to competencies such as “analysis, synthesis, argumentation, conceptualization, abstraction, planning, prevision, investigations and relating complex problems, decision making, communicative and interactive capacities, among others (Reich, 1993, p.171). It is in this kind of knowledge that teaching intervenes. From this teaching, a learning process is obtained. This learning process can be of different kinds. It is this learning process that is taken care of by the different learning theories developed through the years by psychologists.

What happens in real life when an organism learns is not easy to explain, that is the reason why many different studies have been developed to come up with theories that try to explain human learning processes. One of them is based on behavior (Skinner, 1975). This theory establishes that learning means adapting or adjusting to a situation. Another theory places emphasis on the knowledge acquired by means of the learning process that has its origins in the mind of the person. This theory is referred to as cognitivism (Ausubel, 1986). Another theory gives importance to the learning process that takes place thanks to the interaction of the consideration of the human being as a whole. This theory is known as humanism (Rogers, 1969). These theories related to the acquisition of knowledge through learning processes are the ones that relate to teaching processes.

BEHAVIORISM IN EDUCATION

Behaviorism has had a great influence in the educational processes through the different epochs since the date it originated. It is possible to cite as an example of the application of behaviorism in education the use of reinforcement programs that have made it possible to perfect the behavior of students (Bruner, 1966). This aspect has facilitated the traditional task of the teacher who was always expected to produce changes and orient the student in a determined way. Memorization use in teaching is another aspect that was taken from this psychological theory. The applications of this theory in education have been observed through the time and are still observed today. Some computer programs present learning situations in which students look for an answer that is chosen from a list of different stimuli that is shown on the monitor screen. Once students select the item an association sound, text or signal feedback is presented which shows the students if they have answered correctly or if, on the contrary, they have committed an error. Here, it is possible to observe the influence of behaviorism in education in its totality. It is also necessary to take into account other examples that have been present in education although they have been widely questioned. One of these is the use of prizes and negative feedback in situations in which the student behaves in such a way that he/she competes for prizes and avoids getting chastised. All of the memorization forms of contents that are still used nowadays such as, reciting sequences of nouns, the multiplication tables, the chemical elements, adverb lists, etc, are used to learn, and are an integral part of behaviorist learning.

A very interesting argument is presented by Hernandez Rojas (1998) who highlights the empiricist heredity of behaviorism by basing the theory in environmentalism, associationism and anticonstructivism. Hernandez Rojas says that behaviorism is environmentalist due to the big reference it makes to the social and physical environment that determines learning. Associationism is observed in the relationship established between the mental phenomena and the idea association laws. Anticonstructivism is

observed in the argumentation against the developmental processes that are a part of the internal structures of the being or are due to mental organizational processes (Campbell and Bickhard, 1987). For behaviorists, knowledge happens as a set of relations or associations between stimulus and response without assigning validity to the existence of a structured organization within it.

In this case, learning happens due to imitation and in the case of language learning situations, knowledge occurs thanks to imitative processes to which students listen. Therefore, it is possible to conclude that everything we say has already been heard. This is the process which children follow when learning their first language. They copy and reproduce everything they listen to. But what if something new is produced? Behaviorists explain this phenomenon through analogy. People generalize what they have learned previously.

Behaviorists, in the field of learning, consider that the majority of human behavior are learned and this happens due to environmental influence. Therefore, learning is a change of behavior. For this change in behavior to take place it is necessary to apply some processes such as a stimulus presentation, a produced response for the final application of a feedback process. This last step is considered as the most important part in behaviorist learning (Ramaprasad, 1983).

It is worth noting that behaviorism, as it is established by Maqueo (2004) is the learning theory that has been in the education field for the longest amount of time as a didactic model. In Language teaching, it is possible to say that behaviorism is being used in its components of repetition and memorization which have proven to be useful in the treatment of some language topics.

The great value assigned to repetition, memorization and comprehension processes make behaviorism a theory which focuses on reception of

information processes as a final product of knowledge and therefore, of learning without any consideration of the cognitive part every human being assigns to learning processes. The student is the tabula rasa that should be filled with knowledge. The students just receives but never collaborates in elaborating knowledge.

From these points of view about learning stated above, it is possible to infer a kind of totally programmed teaching. This teaching corresponds to those laboratory experiments on animal behavior developed by classical behaviorists. This programmed teaching has as its main characteristics the definition of clear and precise objectives. Here, the presentation of gradual information is considered (Conti, 1994). This presentation should deliver knowledge from the easy aspects to the most difficult ones with students' participation and reinforcement or feedback respectively. This process is not only objective but observable. It is also convenient for evaluation processes that have the same objectivity of those processes described above. In this way, the evaluation process is reliable since it is directly related to measurable reliable objectives. It is maybe due to this reason that this theory was widely accepted by teachers and educative authorities. It is an easy way to exert control on every aspect of the teaching and learning processes. Moreover, cognitive aspects of the student need not be included, just the productions based on a memoristic learning.

In relation to the student and his role in the educative process it is necessary to mention that he/she becomes a passive being that works as a specific habit, behavior, and content receptor. His/her behavior in the classroom should correspond to what is demanded by the teacher who always asked his/her students to behave properly and be quiet during the lesson. The best student is the one that remains silent, the one that respects the teacher above all, the one that is manageable, in other words, the one that follows the instructions of the teacher and accomplishes the tasks the teachers assigns since the tasks represent the mechanization of the knowledge imparted in class time.

The teacher develops a role as a director of teaching. He is the one that has the right answers and the knowledge. He/she is the only one who knows what the students need to know. The rigidity of the teacher is a reflection of the methodological work in the teaching process that is mainly based on repetition and memorization.

Behaviorism was the basis on which teaching methods based on the pure learning theory of behaviorism were developed. Therefore, methods that presented the sequence: Stimulus-response were emphasized. In language teaching, the methods developed on this basis were those that focused mainly on repetition exercises, translation and memorization of language structure and rules. Some samples of these methods are the Army Specialized Training Program, the Audiovisual method, and the Audiolingual method.

While behaviorism was used in psychology and education and new studies on human behavior were developed, a new theory emerged. For this new theory the center of human knowledge and learning is placed in the mind of every human being as well as in the information processing stage: Cognitivism.

COGNITIVISM IN EDUCATION

In Education, cognitivism presents as its main characteristics those established by Ausubel (1987), Bruner (1966), Piaget (1998) and Vigotsky (1988). According to Ausubel, learning should be meaningful for the student. This aspect means that everything that is presented to the student should have a meaning in the environment in which the student lives. An essential characteristic for learning to take place is that it should go from the general to the specific. The teacher should present first the rule and later the examples that apply to the rule. It is necessary to take into account that for learning to take place the student relies on some cognitive structures that are organized hierarchically. These structures determine the cognitive process of the student.

Cognitivism contributed to the study of memory and its role in the learning process. It provided great contributions to the different areas of knowledge. One of them corresponds to languages. Starting with cognitivism, which originated around the 30's and developed during the 50's, language teaching developed notoriously. From this point on, many different methods originated based on reasoning principles and the use of the sensorial memory, which is divided into the short term memory and the long term memory (Yates, 1966). It is possible to locate here the naturalistic approach from which many other methods such as the communicative approach develop.

This theory, according to the psychologists, is the one that has influenced at the deepest level the educational field and it also has projected in time. This assertion is understandable if we consider that cognitivism has been in charge of the analysis of mental representations (attention span, remembrance, memory, perception, intelligence, thinking, ideas, concepts, plans and language) among other factors such as the study of human actions and behavior which also comprise learning (Anderson, 1983). The cognitive aspect of the human being is related to social and cultural aspects better than to biological ones.

In education, this model had a great influence since for cognitivism the center of the process of education is the person since he/she elaborates the internal representations and entities (ideas, concepts, plans, etc) in such an individual way. Such mental representations are developed by the human being (Piatelli-Palmarini, 1983). As opposed to behaviorism, in cognitivism the actions and mental representations are the factors which determine behavior. It is not the environment the one that regulates them. Although cognitivism does not deny the influence of the environment on behavior, it does not acknowledge a determinant role of it in the behavior of people as behaviorism does.

In education, the student is considered as the cognoscent agent that when in any activity can elaborate internal processes that are developed thanks

to the contact and relation of the student with his/her social and physical environment. It was in the 1980's that Ausubel and Cogné studied the learning process in depth. For Ausubel (1986) different kinds of learning exist of these types of learning. He locates those that are developed in the classroom setting. Here, he distinguishes two dimensions. In the first dimension he locates new information that the student incorporates in his/her cognitive schemas or structures. In the second dimension, he locates the kind of teaching methodology that the student is faced with.

In the first dimension it is possible to locate two kinds of learning. One kind corresponds to the learning that is achieved through repetition and that is memoristic. The second kind of learning deals with the learning that is meaningful. In the second dimension which deals with the methodology, the learning process that happens through perception and discovery is located. In the receptive learning the student internalizes the information the teacher provides. This kind of learning can be memoristic or meaningful. Another kind of learning which relates to methodology corresponds to the type which is developed through discovery. In this kind of learning, the student receives some clues so that on his/her own he/she discovers or finds the content to be learned.

In education, cognitivism is directed towards the development of meaningful learning and the development of general and specific strategic skills. This theory also takes into consideration that education is a process in which cultural knowledge and contents are conveyed. This kind of learning is also meaningful; therefore, the student should interpret his/her sociocultural environment and assign the corresponding meaning and value to it.

It is worth noting that this sociocultural aspect depicted in the cognitive theory is a very important aspect in any teaching context of languages. It acquires greater importance if the field of teaching is related to foreign languages. Cultural learning should be developed when learning a

foreign language. Culture clarifies the use of language aspects in social interaction. For communication to take place sociocultural aspects should be incorporated and therefore practiced in classroom contexts.

In cognitivism, the student becomes an active being during the learning process since the main purpose is for him/her to develop his/her cognitive potential. Therefore, it is very important for the student to count on his/her background knowledge. In this way the previous knowledge is a constituent part of the new knowledge. It is in this form that the student finds meaning in the new contents of class. The experience, age, interests of students play an important role for this meaningful learning to take place. The cognitive capacity of the student should be developed to a maximum degree. This capacity is developed when the student develops basic learning processes such as retention, synthesis and memory, among others. It is also developed when the student is able to apply facts, concepts, and skills to his/her daily activities.

In summary, Ausubel's argument in relation to learning is that it happens through different discovery processes. Bruner (1972) agrees with Ausubel in this respect, and although for Bruner it is the ideal learning process, he points that it is not always possible. Therefore, it is necessary to recur to the professor and his/her work as it is stated in classical pedagogy. Ausubel identifies various kinds of learning:

1. Representational knowledge: This kind of learning is related to concrete information such as names and the meaning of words. This kind of learning is the one that Ausubel recognizes as the one people use when studying languages.
2. Conceptual knowledge: In this category, the learning process of values, needs and concepts from different areas are located. This level of learning is deeper.

3. **Propositional Knowledge:** This category refers to the learning process of the capacity to relate concepts to hierarchies. In this kind of knowledge a formal way of thinking is necessary and learning is located at a superior level.
4. **Knowledge through discovery and problem solving:** This is the highest level of learning, therefore, the lengthiest to achieve. It deals with the social environment and it is also applied in this environment. The level of learning is superior to all of the above.

In cognitivism, the learning process that takes place in the classroom is meaningful. The teacher should facilitate it by means of the relation the student should establish between his/her background knowledge and the new knowledge. For discovery learning to be meaningful it is also necessary for the student to establish the relation to different solutions assigned to different problems (Hume, 1995). Memoristic learning is passive and receptive as a norm, but it can be accommodated to become a significant one by means of the relation established among other kinds of learning, therefore, this kind of learning cannot surpass the level of the student and it should always appear in a specific context (Varela, 2003).

Ausubel (1986) proposes some fundamental principles a teacher should consider in the teaching processes. It is important to start teaching with easy knowledge to go on to more specific and complex knowledge. The information presented to the students should be logical and organized, never isolated. It is necessary to synthesize, classify and clarify the contents to be taught to students. He proposes as a class process first to talk about the topic for class, enunciate it, then develop it and finally present a synthesis of it. For Ausubel, the teacher is the fundamental figure of the learning process since he/she is a mediator. He identifies some personal aspects that influence the learning process such as motivation, intelligence and personality.

The teaching of foreign languages was also influenced by this theory, therefore, cognitivism appeared as an underlying theory for the methods used in the teaching of foreign languages that appeared during the 60's such as the Cognitive Code, Silent Way, Community Language Learning. These methods show the use of cognitive psychology theories in the learning process of languages. The techniques used in these methods focus on meaningful learning and also in the contextualization of the foreign language aspects.

Nevertheless, teachers and psychologists thought cognitivism was not a complete theory since it did not take into consideration the human being as a whole. The theories developed until the 60's focused on the behavior of a person or on the cognitive aspect but in an isolated way. Psychologists and educators needed a theory that integrated the learning process with the human being as a whole. Therefore, a new theory emerged: Humanism.

HUMANISM IN EDUCATION

The humanistic theory can be applied in education, not only to the contents of classes but also to the abilities and capacities to be developed in class. It can also be applied to the general structure of the school or university where the educational process takes place.

In relation to the contents, with the humanistic approach it is important that the students identify themselves with the topics they will study. The topics should be directly related to what they experience in life. Then, topics that relate to sexuality, drug abuse, aggression, tolerance and violence can be included as topics for class to be developed with a group of adolescent students.

Referring to the skills to be developed in the classes with a humanistic approach, it is possible to find the development of self identity, power, and communication. All of these aspects are worked on in conjunction with the development of practical experiences in the work with the body and the feelings of the students. Acting skills are very important here. It

is from these skills that Role Play appears as a technique for the teaching and learning process of languages. Group work is also important to put an end to shyness of students and rush them to integrate and communicate in the language classroom.

Concerning the structure of the location, humanism works based on what the student chooses for him/herself. If the students are allowed to choose, they will feel fine in the environment they have chosen. Another important point in relation to the environment for classes is that humanism rejects any kind of grading. The teacher is a facilitator and not an authoritative or provider figure (Andrade, 2001).

A better way of cataloging education under the point of view of humanism is considering the aspects that should be taken into account for achieving a humanistic development during class time. Rogers (1980) presents the following aspects:

- Control and selection: It is suggested to students that they should take more control and selection on the path their education should follow as time passes. These control and selection processes should be focused on the objectives and daily activities of students.
- Feelings of preoccupation: As long as education becomes more humanistic, the curriculum tends to focus on the needs and interests that the student feels.
- The person as total being: It is necessary to pay close attention to feelings, selection, communication, and acting. Students should be asked about their dreams, thoughts and actions. Guided fantasy can be used to illuminate physical activity or drama to illustrate history or geography.
- Self-evaluation: Students are encouraged to figure out the progress they make in the learning process. They, occasionally, can choose taking exams or asking for feedback from others or collecting data about themselves.

- Teacher as facilitator: The teacher or advisor tends to be more a guide than a reviewer. He/she should be more understanding than judging, more genuine than an actor.

The teaching of languages was also influenced by the humanistic theory of psychology. In the teaching and learning processes, this theory is known as the “centered person approach”, in other words, an approach that has the person as the center. The main author here is Carl Rogers. This approach expresses that the way in which one addresses people is the determinant factor in their growth and development. The person that treats others in the proper way makes them able to solve their problems by themselves.

For this approach to be developed, it is necessary to take into account 3 qualities:

1. Empathy: This quality refers to the capacity to enter the world of the person who is called the client so that this person identifies with the other and feels accepted and understood.
2. Genuineness: The person should be genuine. The person should express what he/she is and not something else. A person that has developed completely can be genuine.
3. Warmth: The person should feel that he/she is accepted in a very human way, so the person does not have any thing to fear. That person should feel free to act and express in that specific atmosphere (Rogers, C. 1969).

Apart from the three qualities expressed above, Rogers worked with the “Encounter” group. In this group, people sit in a circle and interact orally. In this group there is a leader that is the person who facilitates the activities to be developed during the session and encourages the participants to act with him/her. Rogers used this approach as a base to develop work with groups of students and also groups that are related

cross-culturally to increase international relations. These are the aspects in which a methodology for teaching English as a second language is based: Community language learning.

THE STUDY

This study was developed with 15 retired professors from the Linguistics and Languages Department at the University of Nariño who worked in the Department from 1996 to 1998. 150 alumni from the same Department also participated in this study. The aim of the study was to identify to what extent professors were conscious of the methods being applied at the time in the teaching and learning processes of English as a Foreign Language. In the same way, the study aimed at discovering if these professors were able to identify the underlying learning theories on which language teaching methods were based.

Taking into account the importance of the application of methods in the teaching of English and the underlying theories, a survey was applied to a group of twenty professors from the University of Nariño who worked in the Linguistics and Languages Department to know to what extent they were conscious of the method they were applying during the 1966's up to the 1998's. The results obtained from the study are as follows.

A lack of knowledge of the theoretical basis for the methodological application for the teaching of English in the Department of Linguistics and Languages at the University of Nariño was observed during the interviews. There was a group of professors that identified the methods used for the teaching of English in the sense of naming them, nevertheless, when they were asked to describe the methods it was possible to observe that there was confusion; first of all in the identification of the underlying theories and secondly the identification of the techniques that can be identified as components of the method. The professors managed to name a limited number of techniques and postulates of the teaching methods that

have been applied in the Linguistics and Languages Department. When this phenomenon was identified from the interviews, it was possible to identify not only the confusion some teachers from the époque comprised from 1966 to 1998 had in the application of the methods but also the identification of an intuitive method to obtain optimal learning results. It was interesting noting that some teachers did not even know the method nor the underlying learning theories. They said they used their own way of teaching for students to learn English.

Apart from this small group of teachers who claimed not to know about methods or theories, there was a big group of teachers who clearly identified behaviorism as a learning theory that influenced some of the learning methods that were applied during the time of the study (1966-1998). There were three more teachers who identified cognitivism as a fundamental part in the teaching and learning process of English as a foreign language. Some other teachers also identified humanism as an underlying learning theory from psychology that had an influence in the teaching of English in the Linguistics and Languages Department at the University of Nariño.

The professors that identified behaviorism as a learning theory also validated it because they experienced learning through this theory when they were students. They also argued in favor of it since they had applied the theory and it gave them good results when they taught students by means of memorization and repetition. As it was stated above, behaviorism proposes a separation between the study of conscience and the mental processes since they are not observable. Behaviorism prefers a focus of attention that can be observed in students such as behavior. It is totally observable; therefore, it becomes the object for study in the psychology of learning. Maybe, it is due to the fact that behaviorism emphasizes the study of learning processes that it became a very important theory for language learning and therefore, it was also the cause for the application of this theory in the Modern Language Department at the University of Nariño during the 1960's and extended to the 90's. It is also important to

mention that the traditional methodologies in the teaching of English are based on this theory and the teaching techniques direct the attention of the teacher to the development of language behavior that are very observable such as repetition for the evaluation of language learning.

This application of behaviorism to the language teaching and learning processes was at the time it appeared a very plausible alternative for teaching but later it was reviewed due to the consequences it brought for the teachers and students. For behaviorists, language is a set of habits, in the same way and taking into account psychology theories, linguists should explain it in a mechanical way; as a behavior manifestation or habit formation in human beings. For linguists from the years 1930 to 1950, the objective of Linguistics consisted of the classification of the language components in the same way as a scientist could do when developing taxonomic classification of plants. Linguists aimed at achieving the exactness of natural sciences when classification processes were thought of. Hocket (1942) explained this precision when he referred to linguistics as a classificatory science. The behaviorist linguists became a part of the group of the people who were interested in measuring and quantifying language production. These linguists started the descriptive tradition in the study of languages and all of the aspects that determined languages. Experimentation is adapted as a method that allows us to observe that the environment is the factor that controls the behavior of human beings.

Memoristic learning permits the student to work and keep in memory any datum that internalizes by heart. One example of this kind of learning is represented by the retention of phone numbers, addresses and names, among others. This is the learning process that is widely applied in English as a foreign language, at least, in the early levels of instruction. It is at this level that teachers observe the need for students to memorize vocabulary, expressions and formulaic speech or fixed communication patterns for specific communicative situations. Through the 70's and 80's the Modern Language Department should have already been applying cognitivism in

language teaching, nevertheless, professors argued they were still using memoristic leaning techniques not as a reaction against cognitivism but just as an intuitive process or because of some influence from the previous approach which was behaviorism.

From the professors who undertook the interview, just two of them talked about cognitivism as a language learning theory. These professors were able to locate the different methods that are based on the cognitivistic theory of learning such as the Communicative Approach and the Natural Approach. These professors argued about the importance of the memorization process in the sense in which cognitivism presents it since cognitivism does not simply consider memorization as a mere repetitive stage but is complemented with a second stage in the learning process that is when memorization becomes meaningful. According to Ausubel, this stage takes place when the new knowledge is intentionally associated with the concepts and propositions in the cognitive structure of the person. For learning to take place, it is necessary to establish the relation between the new and the old knowledge, otherwise, learning would not take place. The group of professors who were interviewed and who identified cognitivism in language teaching also identified this characteristic of cognitivism. They considered the relation cognitivism established between old and new knowledge was what facilitated language learning. The association and relation of knowledge make it possible to obtain new knowledge. In languages, this relation is known as background knowledge and has mainly been applied in the reading comprehension process. It was in reading comprehension techniques that professors identified cognitivism as a very important theory in language learning.

According to the interviews developed, at the Modern Language Department, the Communicative Approach started being used at the end of the 80's and during the 90's. It was with the application of this method that cognitivism started being applied in the Languages Department. In this learning approach, it is the student who uses meaningful language in real communicative

situations. From the alumni who participated in the study, there was one who argued that the learning process of English was meaningful and communicative in the foreign language once the Department had some professors who traveled to complete graduate studies in the United States and came back to the Department for teaching. These professors not only had fluency in their use of English but also knew about the culture of the foreign language and the methods of English teaching. These professors applied the methods with the characteristics described in methodology books and when needed they adapted them to the needs of the students in the context of the Modern Language Department at the University of Nariño. This adaptation process provided students with materials that made a meaningful learning of the foreign language possible.

Although the information from students tends more to deny the application of the communicative approach in the 70's and 80's, there are some students who confirm the use of this method at that time. When talking to the professors, some of them admitted not applying the cognitive theory of learning since it was unknown to them but it is possible to argue that if they applied the communicative method, they should have been applying the cognitive theory behind the method. It is also worth noting that the cultural aspects of the language have been worked on with a great emphasis starting on the 80's as part of the English class and also in a specific subject matter that deals with the teaching of cultural aspects from life in the United States and life in England. This cultural teaching did not change the view of English teaching nor the objectives of that teaching. The emphasis in English classes was mainly on the structure of the language and the expansion of lexical items in English.

In relation to humanism, professors and students denied the use of this theory of learning in English classes as such. Since during the period of the study (1966-1998) methods that had a humanistic basis were not used, professors and students consider humanism was not taken into consideration in English classes. Two of the professors who participated in the interviews

claimed to know humanism and described it perfectly well. They considered that methods such as *suggestopedia* were planned for use in second language contexts; nevertheless, it does not mean they did not use humanism in their classes. They said they used humanism since in their teaching situations they considered the affective aspect of the students in all of their classes and in all of the epoques in which they worked as English teachers.

From the study developed, it is possible to say that although teachers applied some methods for teaching English, they were not aware of the psychological theories underlying those methods. In fact, teachers applied traditional methods which were based on the teaching of the structure of the language and made students memorize language creating habits of language as it was established in behaviorism. Later on, they applied more modern methods that implied the teaching of the foreign language in more meaningful ways. Some teachers kept the all traditions and applied techniques from behaviorism to more modern methods that demanded the use of cognitive activities. Some other teachers, in fact, applied cognitivism as they were prone to providing students with meaningful ways of acquiring the foreign language in a foreign context of language learning.

BIBLIOGRAPHY

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Andrade, A. M. (2001). *Fundamentos Básicos de las Teorías de Aprendizaje*. Universidad de la República/Instituto profesional del Valle Central.

Ausubel, D. et al (1986). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Berkeley, G. (1995). Trabajo sobre los principios del conocimiento humano. Barcelona: Altaza.

Bruner, J. (1966). Towards a theory of instruction. Harvard University Press

Burke, P. ed. (1996) Formas de hacer historia. Traducción José Luis Gil Aristo. Madrid: Alianza.

Campbell, R. L. and Bickhard, M. H. (1987) A Deconstruction of Piaget.

Anticonstructivism, Human Development 30, No. 1, 48-59 (1987).

Conti, M. (1994). Hombre: conocimiento y pedagogía. México: Trillas.

Cornoldi, C. (1980) El conductismo. Barcelona: Critica.

Hernandez Rojas, G. (1998). Paradigmas en psicología educacional. Paidós, México.

Hume, D. (1995) Investigación sobre el conocimiento humano. Barcelona: Altaza.

Maqueo, A. (2004). Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México: Limusa.

Piaget, J. (1998) Psicología y epistemología. Emecé.

Piatelli-Palmarini, M. (1983) Teorías del Lenguaje, Teorías del Aprendizaje: El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky. Barcelona: Crítica.

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*. 28. pp 4-13.

Reich, K. (1993). Cognitive-Developmental Approaches to Religiousness: Which.

Version for Which Purpose, *International for the psychology of Religion* 3, pp. 145-172.

Rogers, Carl. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Skinner, B. (1975) *Sobre el Conductismo*. Barcelona: Fontanella.

Varela Mendez, R. (2003) *All about Teaching English. A Course for Teachers of English (pre-school through secondary)*. Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Vigotsky, L. (1988), "Cap. IV: Internalización de las funciones psicológicas superiores", y "Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Grijalbo, México, pp. 87-94 y 123-140.

Yates, F. A. (1966). *The art of memory*. Chicago: University of Chicago Press.

LA INVESTIGACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*Jesús Alirio Bastidas Arteaga**

Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

ABSTRACT

In every scientific field, research should be geared to the production of knowledge and to the progress of science. In this paper the author presents a research agenda about the learning and teaching of English as a foreign language (EFL) in order to generate one or more theories that serve to explain this process and to provide possible solutions to the real problems of EFL in the Colombian educational system. The proposal refers to the importance of research, the research approach and context, and the nature of the EFL learning and teaching process. Then some areas and topics of research are highlighted, next the relationship between research and educational policies is explained, and finally some realities and limitations of conducting research in the Colombian educational system are pinpointed.

* M.A en Lingüística y TEFL de la Ohio University, Athens, OH, USA, M.S en Lectura y Escritura y Ph.D en Lenguaje, Aprendizaje y Lecto-escritura de la University of Southern California, Los Angeles, CA, USA. Profesor Titular del Depto. Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

KEY WORDS: Learning, teaching, and foreign language.

RESUMEN

La investigación en cualquier disciplina debe contribuir a la creación de conocimiento y al avance de la ciencia. En este contexto, el presente artículo sustenta y propone una agenda de investigación sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) con el fin de contribuir a la conformación de una o más teorías que expliquen este proceso y a la posible solución de problemas actuales y reales que existen en el sistema educativo colombiano con relación a dicho proceso. La propuesta incluye aspectos relacionados con la investigación y su importancia, enfoque y contexto de la misma y naturaleza del proceso de aprendizaje y enseñanza del ILE. A continuación se propone unas áreas y tópicos de investigación, luego se establece la relación entre la investigación y las políticas educativas, y finalmente, se indican algunas realidades y limitaciones de la investigación en nuestro sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, aprendizaje, lengua extranjera.

I. EL PROBLEMA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En nuestro contexto colombiano, donde la enseñanza de otras lenguas diferentes a la lengua nativa corresponde al de un contexto de lengua extranjera (LE), es decir, que dicha lengua no se utiliza para propósitos de comunicación diaria entre los hablantes, sino para propósitos académicos y de aprendizaje en un contexto escolar (Oviedo, 1980; Bastidas, 1993), la mayor parte de los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, tales como: materiales, métodos, técnicas, teorías, diseños curriculares, formación y actualización docente, evaluación, investigación y bibliografía, entre otros, han sido importados de contextos de segunda lengua (L2). Por ejemplo, las teorías relacionadas con el aprendizaje (Chomsky, 1959; Lenneberg, 1967; Vygotsky,

1978; Krashen, 1982; Long, 1983; Mclaughlin, 1987; Gasser, 1990; Lantolf & Appel, 1994; Lightbown & Spada, 1999) y la enseñanza de una lengua (L1 o L2) (Stevens, 1977; Stern, 1983) se han generado en los EE.UU. y en Europa; los métodos más conocidos para la enseñanza se han propuesto en los mismos contextos (Howatt, 1984; Richards & Rodgers, 1986; Larsen-Freeman, 1986; Bastidas, 1993) , si bien algunos de ellos se concibieron para la enseñanza de las lenguas modernas (v.g.: enseñanza del español como lengua extranjera en los EE.UU.) en calidad de extranjeras, tales como el Método de Lectura (Coleman, 1928). Además, la mayor parte de textos que se han utilizado para la enseñanza del inglés en Colombia han provenido de los mismos países, con contadas excepciones, tales como EXPRESS IT IN ENGLISH (Angel, Pappenheim, & Ruiz, 1982), LOOKING AROUND (Silva & Roldan, 1990), FUN WITH ENGLISH (Cardona, 1987), TRAILS TO ENGLISH (Silva & Roldan, 2005). Finalmente, la mayor parte de la investigación en los procesos de aprendizaje y de enseñanza de una L2, se ha realizado en los mismos países y continentes. Sin embargo, es de anotar que en algunas universidades del país se ha venido promoviendo y realizando investigación sobre diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza del inglés en nuestro contexto, la cual se ha hecho visible a través de revistas importantes, tales como: "Lenguaje" de la Universidad del Valle, Cali; "HOW: English Teaching Journal" de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI); "Hechos y Proyecciones del Lenguaje" de la Universidad de Nariño, Pasto; "Colombian Applied Linguistics Journal" de la Universidad Distrital, Bogotá; "Ikala" de la Universidad de Antioquia, Medellín y "Profile" de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá; así como también los resultados de estas investigaciones se han presentado en diferentes eventos regionales y en los congresos nacionales de ASOCOPI.

En consecuencia, en nuestro contexto y en muchos contextos similares alrededor del mundo, nuestra labor se ha limitado primordialmente a CONSUMIR (importar, adoptar y aplicar) los productos académicos e investigativos provenientes de los contextos de segundas lenguas (Hidalgo,

2007). Considero que una de las razones principales para este fenómeno es la falta o reducida investigación producida en el contexto del ILE y en especial en nuestro país, la cual al realizarse paulatina y masivamente nos convertiría en PRODUCTORES DE CONOCIMIENTO PROPIO sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza del ILE y de las lenguas extranjeras en general. Lo anterior, sin embargo, no significa que debemos ignorar el conocimiento proveniente de los contextos de L2 y de otros contextos similares de LE, pues éstos son importantes como fundamento, como referente de comparación y como iluminación de nuestros hallazgos, hipótesis y teorías.

II. LA PROPUESTA: INVESTIGACION DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA

Es urgente fomentar, promover y/o fortalecer la investigación sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza de las lenguas extranjeras en comunidades académicas nacionales con el fin de generar nuestra propias teorías, estrategias pedagógicas y materiales para contribuir a la solución inmediata de problemas reales, tales como los bajos niveles de aprendizaje del inglés en la educación básica primaria y secundaria, los bajos niveles de eficiencia en el inglés de los profesores de inglés de los mismos niveles, el uso de metodologías tradicionales en la enseñanza del inglés, los pocos resultados satisfactorias a nivel de eficiencia en inglés que adquieren algunos estudiantes en los Programas de Idiomas de algunas universidades colombianas, la inexistencia de políticas lingüísticas estables sobre las lenguas extranjeras a nivel nacional, etc.

Con el objeto de abrir la discusión argumentativa y propositiva en pro de lograr los propósitos centrales de esta propuesta, en este artículo me permito incluir aspectos relacionados con: concepto e importancia de la investigación, enfoque de la investigación en lenguas extranjeras, naturaleza del proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras, contextos, áreas y tópicos de investigación, la investigación y la políticas educativas y realidades y limitaciones de la investigación.

A. Concepto e Importancia de la Investigación

La investigación es uno de los procesos creativos por excelencia y que, en consecuencia, nos permite generar conocimiento propio sobre nuestra realidad, ya sea para describirla, comprenderla, interpretarla o explicarla. Como proceso se distingue por ciertas características fundamentales, tales como la sistematicidad, la reflexión, la crítica y la creatividad. Con el cumplimiento de estas características podremos garantizar que dicho proceso nos pueda permitir, por una parte, sustentar, revisar, refutar o proponer nuevas teorías que nos proporcionen explicaciones sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje y de enseñanza del 'ILE', y por otra parte, nos podría servir para aplicar los conocimientos adquiridos en dicha investigación para contribuir a la solución de problemas, a la innovación en nuestro campo de acción y a la transformación de la realidad educativa que se vive en este campo (Best & Kahn, 1993; Bernal, 2006).

La importancia de la investigación en nuestro campo se puede sustentar con varias razones. En primer lugar, una de las razones más importantes la resaltamos en la identificación del problema que hemos tenido a lo largo de mucho tiempo en el campo de las lenguas extranjeras, es decir, el ser consumidores de teorías, métodos, materiales, etc. La investigación constituye una herramienta fundamental para comenzar a generar nuestro propio conocimiento sobre las lenguas extranjeras, dicho conocimiento deberá ser acumulativo en el largo plazo con el fin de generar teorías capaces de explicar el proceso y la problemática de la enseñanza de las lenguas en nuestro contexto, las cuales a su vez contribuirán al avance de las ciencias del lenguaje.

En segundo lugar, se busca que los resultados de las investigaciones contribuyan a la solución de problemas prácticos (Chadwick, Bahr & Albrecht, 1984) y al mejoramiento de la situación actual del aprendizaje de las lenguas extranjeras en los diferentes niveles educativos.

Diariamente los estudiantes y profesores viven problemas de aprendizaje de las lenguas y por lo tanto, necesitan de urgentes propuestas para el mejoramiento de la calidad de aprendizaje y de enseñanza de la lengua extranjera, las cuales pueden ser proporcionadas por la investigación.

En tercer lugar, la investigación puede contribuir para que los profesores, las autoridades en el campo educativo, los autores de materiales y textos obtengan una fundamentación cada vez más sólida sobre la naturaleza del lenguaje, del aprendizaje, de la enseñanza y del contexto con el objeto de diseñar propuestas metodológicas y materiales innovadores que sirvan para mejorar las actuales condiciones de aprendizaje del 'ILE' en todos los niveles educativos del país.

En cuarto lugar, la investigación sobre las instituciones encargadas de la normatividad educativa a nivel nacional, sobre las instituciones educativas municipales y sobre las instituciones formadores de docentes en lenguas extranjeras puede contribuir a mejorar su funcionamiento, es decir, a lograr que estas instituciones trabajen mejor y tomen decisiones fundamentadas sobre políticas, planes y acciones para beneficio de la comunidad educativa del 'ILE'.

En quinto lugar, podemos afirmar que la investigación en nuestro campo debe servir para que las autoridades, los formadores de profesores, los futuros profesores y los profesores de lenguas extranjeras de los diferentes niveles educativos conformen comunidades académicas y con base en el conocimiento que se produzca se fortalezca la actividad docente y lo más importante se proporcione las bases para hacer de ella una actividad PROFESIONAL, con el mismo o más alto estatus de otras profesiones.

Finalmente, la investigación puede contribuir a que las personas que la realizan obtengan satisfacción y estímulo personal para continuar

realizando investigaciones (Chadwick, Bahr & Albrecht, 1984). Sin embargo, es importante mencionar que hoy en día se busca que esta satisfacción se convierta en algo colectivo mas que individual y que en consecuencia la investigación se realice en grupos locales, preferiblemente inter-disciplinarios, y en redes nacionales e internacionales.

B. Enfoque de la investigación en el 'ILE'

Si bien la propuesta enfatiza en la realización de una investigación fundamentada en la realidad de nuestro contexto de lengua extranjera con el objeto de generar teorías, al estilo de la Teoría "Grounded" (Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), dicha investigación debe tener cierta caracterización, necesariamente debe fundamentarse y ser iluminada por orientaciones teóricas apropiadas y debe adecuarse a los contextos educativos específicos de nuestro medio.

1. Características Generales de la Investigación

Dada la naturaleza del proceso de aprendizaje y enseñanza del 'ILE', la investigación que se realice debe cumplir con las características de todo tipo de investigación, tales como ser sistemática, válida y confiable. Además, dicha investigación necesita ser inter-disciplinaria (con tendencia a la trans-disciplinarietà en el futuro), multi-metódica, pero quizá con énfasis en la investigación cualitativa, colaborativa y en redes regionales, nacionales (e idealmente internacionales), acumulativa (en lugar de aislada y discontinua) y según el tipo de investigación ser realizada a corto, mediano y largo plazo.

2. Orientación Teórica

Teniendo en cuenta que el énfasis de la propuesta está en la generación de teorías capaces de explicar la naturaleza del proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras y de contribuir a la solución de la

problemática existente en dicho proceso en los diversos niveles educativos, considero que la investigación debe ser iluminada, mas no sesgada, por diferentes teorías que se relacionen con este proceso y que sean capaces de contribuir a la explicación de realidades complejas y con incidencia de múltiples factores. Entre estas teorías tenemos las siguientes: teorías selectas sobre el aprendizaje de las lenguas nativa y segundas (Chomsky, 1959; Lenneberg, 1967; Vygotsky, 1978; Long, 1983; Mclaughlin, 1987); teorías socio-cognitivas sobre el aprendizaje en general, teorías socio-culturales e históricas (Vygotsky, 1978, Lantolf & Appel, 1994; Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 200) y teoría de la complejidad (Morin, 1977; Wagensberg, 1985; Garcia, 2006; Gonzalez, 2006; Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

3. Contexto de la investigación en lenguas extranjeras

Teniendo en cuenta los niveles de la educación en nuestro país, sería importante que la investigación se realice según las condiciones y exigencias de dichos niveles. Por ejemplo, los profesores de los niveles de primaria, secundaria y educación no formal y los estudiantes de pregrado y de especialización podrían realizar investigación formativa, investigación-acción participante e investigación aplicada con el fin de analizar, comprender y contribuir a la solución de problemas prácticos.

En el nivel de educación superior los profesores universitarios y los estudiantes de las maestrías y los doctorados podrían adelantar investigaciones descriptivas, etnográficas y explicativas de tipo cuantitativo, pero fundamentalmente cualitativo (v.gr., teoría "grounded"), entre otras, que sirvan para describir, interpretar y explicar la realidad y la problemática del proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro contexto.

C. Naturaleza del proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras

El proceso de aprendizaje y de enseñanza de cualquier lengua ya sea nativa o segunda es una actividad compleja, dada la intervención de múltiples factores y circunstancias que facilitan o impiden su aprendizaje (Strevens, 1977; Oviedo, 1980; Bastidas, 1991). Por ejemplo, en este proceso participan los estudiantes y el profesor como los actores centrales de dicho proceso. Entre estos actores median aspectos como los procedimientos metodológicos, los materiales y el medio de comunicación: la lengua, ya sea nativa (L1) o segunda (L2); éstos a su vez están inmersos en un contexto inmediato que es el ambiente de aprendizaje del aula de clase. Finalmente, este proceso de aprendizaje y de enseñanza de las lenguas puede estar sujeto a determinaciones, normas y circunstancias provenientes de las instituciones educativas, de la comunidad local y de las comunidades nacionales e internacionales. Es importante mencionar, además, que en cada uno de los factores anteriores intervienen una serie de sub-factores que pueden contribuir favorable o desfavorablemente para el aprendizaje de las lenguas.

La complejidad mostrada anteriormente, sin embargo, se incrementa cuando tratamos de entender y explicar el proceso de aprendizaje y de enseñanza de una lengua en calidad de extranjera; el cual, además de estar constituido por las mismas variables centrales, tal como lo indica la siguiente figura, también está sujeto a la acción de otros factores y circunstancias que caracterizan a cada uno de ellos.

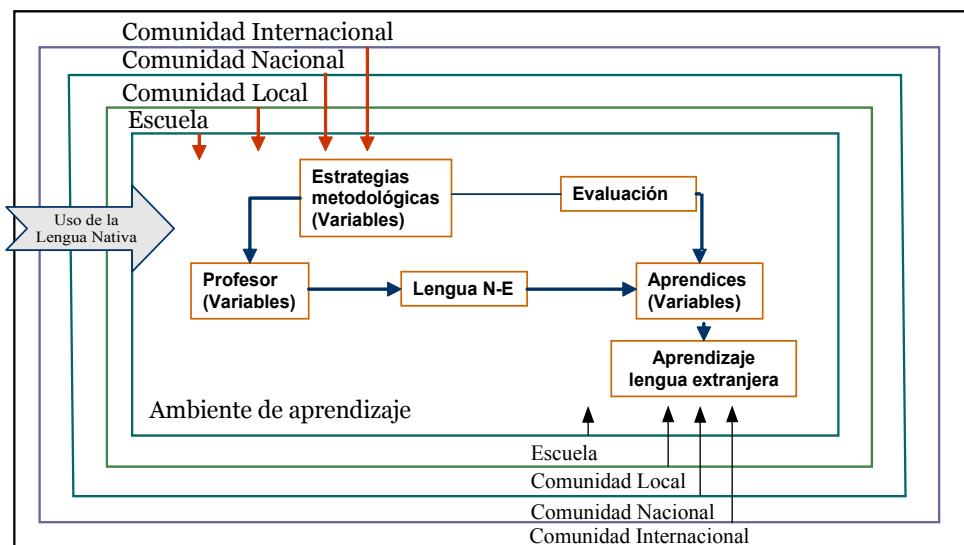


Figura 1. Naturaleza del proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras

Por ejemplo, los profesores generalmente no son hablantes nativos y poseen diferentes niveles de eficiencia en la lengua y de preparación académica, muchos estudiantes no demuestran la motivación suficiente ni la necesidad de aprender una lengua extranjera (Naranjo & Ordoñez, 2001), los estudiantes ya poseen un desarrollo cognitivo y de adquisición de su lengua nativa, el cual puede ser un factor de interferencia en su proceso de aprendizaje de la LE, la metodología utilizada en las clases puede ser más tradicional que actualizada, los materiales de aprendizaje pueden ser inexistentes, los salones de clase albergan un promedio de 40 estudiantes, la intensidad horaria puede ser de una o dos horas semanales, tal como sucede en la escuela primaria, etc. (Cárdenas, 2001; Cadavid, McNulty & Quinchía, 2004; Muñoz y Bastidas, en prensa)

Todos los factores anteriores, además, están cruzados por la naturaleza del contexto en el que se aprende la lengua objeto de estudio, el cual al estar dominado por el uso de la lengua nativa no contribuye a la creación de una necesidad de uso de la LE para propósitos comunicativos (Littlewood, 1984);

contrario a lo que sucede con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas nativa y segunda, las que se aprenden y desarrollan en un contexto de necesidad comunicativa y de uso cotidiano de dichas lenguas en la comunidad circundante.

El análisis anterior nos indica que al problema de aprendizaje de las lenguas extranjeras no le podemos buscar explicaciones y soluciones simples de relaciones uni-causales; por ejemplo, no podemos asumir que los estudiantes de bachillerato obtienen bajos niveles de conocimientos de la lengua inglesa, tal como lo han demostrado las pruebas ICFES y ahora lo demostrarán las nuevas pruebas diseñadas con base en las pruebas CAMBRIDGE, porque los profesores de inglés poseen también bajos niveles de eficiencia en el inglés, tal como lo han demostrado las pruebas aplicadas por el Consejo Británico. Desde luego, que no podemos negar que la variable nivel de eficiencia en el inglés del profesor puede tener una influencia en el nivel de conocimientos de los estudiantes de bachillerato, sin embargo, el problema es mucho más complejo de lo que esta explicación lo establece. De ser cierta esta hipótesis ¿podríamos asumir que una clase dictada por un hablante nativo de la lengua inglesa garantizaría automáticamente un aprendizaje eficaz de dicha lengua por parte de todos los estudiantes de bachillerato? Seguramente que la respuesta es negativa. La complejidad del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras amerita un estudio mucho más profundo que nos permita describir y comprender su complejidad, partiendo de la realidad que diariamente viven los estudiantes y los profesores en los salones de clase, no solamente de la gran ciudad, sino de la vereda más apartada de nuestro país, para luego proporcionar explicaciones y soluciones, que superen la solución parcial de brindar programas de actualización para que los profesores mejoren su nivel de inglés en uno o dos meses, tal como lo ha venido promoviendo el Ministerio de Educación Nacional en el marco del programa Colombia Bilingüe (MEN, 2006; MEN Y UNINORTE, 2007). Para un problema complejo como el nuestro se necesita soluciones múltiples e innovadoras que faciliten el análisis, la comprensión y la formulación de propuestas que aborden todas y cada

una de las variables o factores que componen la naturaleza del proceso objeto de este estudio y que contribuyan a la solución de los problemas reales que se viven en los diferentes niveles educativos en los cuales se aprende y se enseña inglés en nuestro país. Por limitaciones de tiempo y espacio, no profundizo en el análisis detallado de cada una de las variables generales y sus componentes y su posible incidencia en el proceso general de aprendizaje de una lengua extranjera, el cual fácilmente nos proporcionaría información para escribir al menos otro artículo.

D. Contexto, áreas y tópicos de investigación

En la presente propuesta hemos considerado importante incluir información inicial sobre el contexto en el cual se desarrolla el proceso de aprendizaje y de enseñanza de las lenguas extranjeras, así como también identificar algunas áreas y tópicos de investigación a manera de ilustración y que pueden servir para promover una AGENDA de investigación en este campo en el inmediato futuro (TESOL, 2000).

1. Contexto

En primer lugar es fundamental establecer que el macro-contexto en que se desarrolla el proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas corresponde a un contexto de LENGUA EXTRANJERA, tal como lo hemos indicado anteriormente.

En segundo lugar, es importante identificar los niveles educativos donde se realizaría la investigación propuesta, a saber: niveles educativos públicos y privados, tales como:

- Preescolar
- Básica Primaria
- Básica Secundaria
- Colegios Bilingües
- Educación Superior
- Academias y/o Institutos
- Ambientes Virtuales

2. Areas y tópicos de investigación

Con base en la naturaleza del proceso de aprendizaje y enseñanza del 'ILE' y en la realidad que vive este proceso en este momento en nuestro país, se proponen nueve (9) áreas de investigación y en cada una de ellas algunos tópicos, los cuales se presentan más con un carácter ilustrativo que definitivo, pues todos estos tópicos no necesariamente pueden ser aquéllos que las comunidades académicas del país consideren prioritarios. Sin embargo, sobre ellos se puede iniciar la discusión con el objeto de proponer una gran agenda que oriente la investigación en el futuro. Para el efecto, también se ha diseñado un cuestionario (ver anexo) con el objeto de identificar aquellas áreas y tópicos prioritarios de investigación que puede proponer la comunidad académica de nuestra disciplina. A continuación incluimos las áreas y los tópicos sugeridos:

a. El contexto socio-político y socio-cultural

- Costos y beneficios de la enseñanza del inglés para todos los estudiantes de los diferentes niveles educativos del país.
- Papel de la enseñanza del inglés en el desarrollo social, económico, educativo e individual de nuestra sociedad colombiana.
- Efectos sociales, económicos, educativos y lingüísticos del inglés a través de los medios electrónicos en la población colombiana.
- Impacto de la economía global y sus implicaciones en la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés en la era de la información.
- Oportunidades reales de trabajo en el país y en el exterior para los colombianos que han aprendido el inglés.
- Efectos del aprendizaje del inglés en el aprendizaje del Castellano u otras lenguas indígenas.

- Estrategias efectivas para la enseñanza de aspectos culturales del inglés, sin afectar los valores culturales de los estudiantes colombianos.
- El papel de los valores culturales en el aprendizaje del inglés.

b. Políticas lingüísticas nacionales

- Políticas lingüísticas sobre las lenguas extranjeras en Colombia.
- Estándares como base para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- Sistemas de evaluación y su impacto en los estudiantes y profesores
- Uso de la tecnología en la enseñanza y en el aprendizaje
- Programa de bilingüismo
- Sistema de acreditación de programas de pre-grado y postgrado en lenguas extranjeras
- Políticas y estrategias de capacitación y actualización de los profesores de LE.

c. Administración y organización educativa

- Políticas financieras para la educación a nivel nacional y regional
- Administración y organización de la educación a nivel nacional y regional.

d. Contextos de aprendizaje de las lenguas

- Naturaleza del contexto en que se promueve el estudio de las lenguas y su incidencia en el aprendizaje.
- Papel de la lengua nativa en el aprendizaje de una LE
- Ambientes escolares de aprendizaje de una LE

e. Los aprendices del ILE

- La edad y su incidencia en el aprendizaje del ILE
- Motivación para el aprendizaje del ILE
- Estrategias de aprendizaje del ILE

- Factores afectivos y su incidencia en el aprendizaje del ILE
- Variabilidad en el aprendizaje del ILE
- Aprendizaje del ILE por aprendices con necesidades especiales
- Aprendizaje del ILE por aprendices víctimas de la violencia, los cultivos ilícitos, el desempleo, la pobreza, etc.
- Aprendizaje autónomo y/o aprendizaje cooperativo
- Cantidad, calidad e intensidad apropiadas de tiempo para aprender el ILE.

f. El proceso de aprendizaje del ILE

- Naturaleza del proceso de aprendizaje
- Los procesos de aprendizaje de las lenguas (nativa y segunda) y sus implicaciones para el ILE
- Condiciones favorables para el aprendizaje de las lenguas
- El aprendizaje del ILE.

g. El profesor y su papel en el proceso de aprendizaje del ILE

- Calidad de la preparación educativa de los profesores de lenguas extranjeras
- Desarrollo profesional de los profesores de ILE
- Nivel de eficiencia en el ILE y sus implicaciones
- Motivación de los profesores de ILE
- Creencias de los profesores sobre el aprendizaje del ILE
- La edad y su incidencia en la enseñanza del ILE
- Preparación y actualización para la enseñanza del ILE a aprendices con necesidades especiales y específicas.
- Características de profesores con experiencias exitosas del ILE
- Fundamentación para el cambio y la innovación en el aprendizaje del ILE.

h. Enfoques y estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje del ILE

- Fundamentación teórica y práctica de los profesores que orientan sus procesos metodológicos.

- Procesos de planeación y su impacto en el aprendizaje del ILE
- Diseño, implementación y evaluación de contenidos programáticos (syllabi) relevantes para el aprendizaje del ILE.
- Evaluación, diseño y producción de materiales de aprendizaje del ILE
- Evaluación, diseño y producción de estrategias, actividades y tareas para el aprendizaje del ILE.
- Estrategias para el manejo y orientación de conflictos en las clases del ILE
- Estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje en grupos numerosos.

i. Evaluación del aprendizaje del ILE

- Fundamentación teórica y práctica de los profesores sobre evaluación del ILE
- Prácticas e instrumentos de evaluación y su impacto en el ILE
- Tipos de evaluación estandarizada externa y su impacto en el aprendizaje y la enseñanza del ILE
- Procesos de auto-evaluación y su impacto en el mejoramiento de los programas.

E. La investigación y las políticas educativas

Considero que la base fundamental y el punto de encuentro entre los investigadores y las autoridades educativas en el campo de las lenguas extranjeras es el conocimiento y la experiencia que se tenga sobre la naturaleza del lenguaje, de su aprendizaje, de su enseñanza y del contexto en que se aprenden y enseñan, tanto la lengua nativa, como las lenguas extranjeras y segundas. Dicho conocimiento servirá para orientar la investigación y para la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas (TESOL, 2004), tanto a nivel nacional como departamental y municipal, sobre los enfoques, los diseños curriculares, las estrategias metodológicas, los materiales de aprendizaje, la evaluación, etc. del proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país.

La investigación que se realice sobre el mencionado proceso debe servir de pilar fundamental para las decisiones que tomen las personas encargadas de promulgar políticas educativas a nivel nacional, departamental y municipal. Actualmente, se necesita promover investigaciones relacionadas con políticas lingüísticas sobre las lenguas extranjeras, con el programa nacional de bilingüismo, con el impacto de los estándares para la enseñanza del inglés, con la enseñanza de las lenguas extranjeras en todos los niveles educativos del país, con la evaluación de los niveles de eficiencia que obtienen los estudiantes en dichos niveles, con los procesos de capacitación, actualización y desarrollo docente y con los procesos de acreditación de alta calidad de los programas de idiomas que ofrecen las universidades del país, entre otros. Por su parte, las autoridades educativas necesitan tener información disponible sobre los resultados de dichas investigaciones para la toma de decisiones, ya sea, a corto, mediano o largo plazo. De lo contrario, seguiremos tomando decisiones apresuradas y según las prioridades de la política del gobierno de turno.

Por otra parte, las autoridades educativas necesitan obtener información actualizada y sustentada sobre los avances en el campo de las lenguas extranjeras y segundas. Además, dichas autoridades también necesitan tener acceso rápido y fácil a resúmenes de las investigaciones que se hayan realizado en nuestro país, la cual deberá estar disponible en cada institución educativa a nivel universitario, de educación básica y de educación informal, para la toma de las decisiones apropiadas a nuestro contexto. Lo anterior conllevaría la necesidad de que cada institución, incluidas las asociaciones de profesores de lenguas extranjeras, comiencen a elaborar bases de datos para mantener informadas a las comunidades académicas y a las autoridades educativas sobre el estado del arte de nuestro campo, incluido el de las segundas lenguas, tanto a nivel internacional como nacional y regional (TESOL, 2004).

III. REALIDADES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION

Es innegable la importancia y la urgente necesidad de la investigación en el campo de las lenguas extranjeras, sin embargo, es necesario desde ya plantear las posibilidades de su realización y las limitaciones que se pueden presentar según el contexto en que se realice. A continuación me refiero a los contextos de la universidad y de las instituciones educativas a nivel de básica primaria y secundaria.

A. La investigación en las Universidades

Las universidades colombianas deben ser los centros de investigación, dada su naturaleza, su misión y sus propósitos. Por otra parte, dichas instituciones poseen rubros específicos para el desarrollo de dicha actividad, aunque cabe aclarar, que dichos recursos son insuficientes para la cantidad de programas académicos que éstas ofrecen a la sociedad. Por lo anterior, es fundamental que estas instituciones establezcan convenios con el sector privado, con organizaciones nacionales e internacionales y participen en las diferentes convocatorias que anualmente realiza COLCIENCIAS, para incrementar los presupuestos de las universidades y para adelantar investigaciones a nivel interinstitucional.

Teniendo en cuenta que la presente propuesta se fundamenta en los dos tipos de investigación tradicional: la teórica y la aplicada, mi sugerencia es que en las universidades se promuevan y se consoliden los dos tipos de investigación, según los niveles de pregrado y de postgrado, que ofrezcan dichas instituciones. Por una parte, en el nivel de pregrado se podría hacer un mayor énfasis en la investigación formativa y de carácter práctico (Lewin, 1946; Stenhouse, 1975; Kemmis & McTaggart, 1981; López, 1994; Bastidas, 1994) dado el carácter inicial de la formación de este tipo de profesional. Por su parte, en el nivel de especialización y de maestría se fomentaría la investigación aplicada dirigida fundamentalmente a la solución de problemas reales y prioritarios sobre el proceso de aprendizaje

y de enseñanza de las lenguas extranjeras (Seliger & Shohamy, 1989; Nunan, 1992; Wallace, 1998). Finalmente, a nivel de doctorado sería perentorio fomentar y sustentar la necesidad de realizar investigación de carácter teórico, la cual debe contribuir a la generación de teorías que nos permitan describir, comprender, interpretar, explicar y transformar la actual problemática del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia (Seliger & Shohamy, 1989; Nunan, 1992; Strauss & Corbin, 1990; Gall, Burg & Gall, 1996; Dörnyei, 2007)

Sin embargo, el logro de estos propósitos no sería posible si se continúa con la actual situación de la mayor parte de universidades del país con presupuestos reducidos, con la inexistencia de prioridades o de líneas de investigación claramente definidas, con el reducido número de grupos de investigación en el área de idiomas, con altas labores de cátedra asignadas a los profesores (promedio 16 horas semanales de clase por profesor), con reducido número de profesores de tiempo completo y exagerado número de profesores hora cátedra, con énfasis en la docencia sobre la investigación, con currículos tradicionales y planes de estudio recargados de materias y de horas presenciales, con bajos niveles de capacitación y actualización en investigación de profesores de idiomas, por parte de algunas universidades, con intereses más utilitaristas de carácter personal, por parte de los estudiantes, especialmente de aquéllos que realizan postgrados con fines exclusivos de mejoramiento en los escalafones docentes, entre otros. Por lo tanto, es urgente la revisión de esta problemática en cada universidad y la búsqueda de soluciones efectivas con el fin de contra-restar sus efectos en detrimento del fomento de la investigación en todos los campos del saber y en particular en el de las lenguas extranjeras.

B. La investigación en las Instituciones Educativas y en Instituciones No Formales

En las instituciones educativas del nivel básico y medio y en los institutos de idiomas la posibilidad de adelantar investigación en el campo de las

lenguas extranjeras, quizá no es tan favorable como en las universidades. Sin embargo, es pertinente destacar que en muchas regiones del país, en estas instituciones se cuenta con un buen número de profesores capacitados a nivel de especialización y de maestría, lo cual nos indicaría que su nivel de preparación en investigación es bueno y propicio para adelantar proyectos de investigación en el futuro; sin embargo, es muy posible que un buen número de este personal preparado ya esté ubicado en la categoría 14 del escalafón docente y, además, ya se encuentre próximo a jubilarse. Pero, la buena noticia sería que los profesores que se vinculen en el futuro ya tendrían una formación inicial en investigación, pues éstos serían los egresados recientes de los programas de idiomas. Por otra parte, dichos profesores serían los candidatos potenciales para el ingreso a las maestrías y para los programas de capacitación, actualización y desarrollo docente del futuro. En conclusión, se cuenta con un potencial humano muy posiblemente dispuesto a participar en los procesos de investigación que se proponen en esta ponencia.

Aparte de lo expuesto anteriormente, sin embargo, las limitaciones para asegurar el éxito de esta propuesta en este nivel educativo, tanto formal como informal, es muy preocupante por su número, su naturaleza y su dificultad en superarlas en el corto y mediano plazo. En primer lugar, no existe un presupuesto asignado para la investigación en dichas instituciones educativas, lo cual constituye una seria limitación, pues toda investigación, por corta que sea, necesita de financiación. En segundo lugar, no existe una infra-estructura académico-administrativa que promueva y fomente un sistema de investigaciones en dichas instituciones, lo cual conlleva la inexistencia de líneas y de grupos de investigación. En tercer lugar, los currículos y los planes de estudio se encuentran saturados de actividades intra y extra-curriculares que impiden la práctica de la investigación a sus profesores. En cuarto lugar, las responsabilidades académicas de los profesores sobrepasan las 20 horas presenciales y semanales de clase, sin contar con el tiempo que éstos deben dedicar a reuniones, atención a los alumnos y a la evaluación continua del aprendizaje de sus estudiantes (Bastidas, 1994).

En quinto lugar, existe un buen número de profesores de lenguas extranjeras que no demuestran interés en actualizarse, dado la proximidad de su retiro forzoso, y en consecuencia, muy posiblemente no les llamará la atención las actividades de investigación que se proponen. Finalmente, las condiciones y la problemática que hoy en día presentan muchos estudiantes de las escuelas públicas y privadas, en cuanto a su interés y motivación por estudiar las diferentes áreas del conocimiento en general y en particular el inglés, no son muy favorables, según lo reportan los profesores. Esto constituiría un impedimento serio para adelantar procesos de investigación con dicha audiencia.

En consecuencia, el reto para promover la investigación en este nivel educativo es muy grande, más sin embargo, esto no nos debe cohibir de tener cierto optimismo y de buscar alternativas que nos permita llegar a estas comunidades académicas, que conviven con lo que yo llamo macro-problemas de urgente estudio y contribución a su solución, tal como sucede con los bajos niveles de aprendizaje del inglés al término del bachillerato y muy posiblemente, ahora al término de la educación primaria. En este punto, es importante mencionar y destacar el trabajo que ha venido realizando la profesora Melba Libia Cárdenas y su grupo de investigación de la Universidad Nacional de Colombia con profesores de Educación Básica y Media de Bogotá, el cual constituye un ejemplo y un referente fundamental para las investigaciones futuras en las demás regiones de nuestro país (Cárdenas, 2000, 2003, 2004).

En la presente propuesta me permito proponer algunas estrategias para contra-restar, así sea muy parcialmente, las dificultades anteriores:

1. Establecer comunidades académicas en las que participen profesores de primaria y secundaria y de institutos o academias de idiomas interesados en la investigación, estudiantes de pre-grado y de post-grado de las universidades locales con el objeto de diseñar e implementar proyectos de investigación sobre los macro-problemas

antes planteados. Estas comunidades académicas formarían parte, de la estructura investigativa de las universidades.

2. Incluir el componente investigativo como parte integral de los programas de capacitación, actualización y desarrollo docente para el ascenso en el escalafón de los profesores de lenguas extranjeras en el futuro, tal como lo ha venido realizando la Universidad Nacional de Colombia.
3. Promover el establecimiento de estímulos no solo económicos, sino de disminución de tiempo de dedicación a labores de cátedra (y en lo posible asignación de comisiones de estudio con dedicación exclusiva) a los profesores de primaria y secundaria para que puedan adelantar sus estudios de postgrado a nivel de maestría y doctorado en el campo de las lenguas extranjeras.

IV. CONCLUSIONES

En nuestro contexto colombiano la mayor parte de aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje y enseñanza del ILE se ha importado y adoptado del contexto del inglés como L2, proveniente, ya sea de los EE.UU o de Europa, lo cual nos ha mantenido en un papel más de consumidores, que de productores de conocimiento lingüístico. Lo anterior no significa que se desconozcan aquéllos esfuerzos realizados en el campo de producción de textos escolares de inglés, especialmente en la década de los 80's y en la investigación sobre dicho proceso realizada, especialmente a principios del presente siglo en varias universidades colombianas y publicadas en revistas destacadas del campo en nuestro país.

Sin embargo, hay una urgente necesidad de promover, fomentar y/o fortalecer la investigación sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza del ILE a nivel nacional, la cual debe dirigirse, por una parte, a la conformación de teorías capaces de explicar la complejidad y dinamismo de dicho proceso, y

por otra parte, debe contribuir a la solución de macro-problemas serios, como lo son: el bajo nivel de conocimientos del inglés que adquieren los estudiantes al término del bachillerato, el bajo nivel de eficiencia del inglés que posee un gran número de profesores de inglés de la educación básica y media, la inestabilidad de las políticas educativas sobre lenguas extranjeras, entre otros.

Por otra parte, la investigación que se propone en este artículo debe cumplir con los requisitos de toda investigación científica, en cuanto a su rigurosidad, sistematicidad, validez y confiabilidad. Además, esta investigación debe contra-restar aquellas tendencias que a menudo se presentan en varias ramas del conocimiento en nuestras instituciones universitarias, a saber: uni-disciplinaria, uni-metódica, individualista, regionalista, aislada y discontinua. Es decir, que la investigación propuesta debe caracterizarse por ser inter-disciplinaria y aún más trans-disciplinaria; multi-metódica: cualitativa, pero también apoyada en lo cuantitativo; colaborativa y en redes regionales, nacionales y ojalá internacionales, y finalmente, acumulativa y con base en líneas de investigación que contribuyan a la conformación de programas y planes de desarrollo de la investigación (Facundo, 1987).

Finalmente, se ha propuesto una agenda inicial de investigación que está abierta a la discusión, revisión y reformulación (si es necesario), por parte de la comunidad académica de nuestro país. Dicha agenda se la ha sustentado teóricamente en el marco de todo proceso investigativo y en la naturaleza del proceso de aprendizaje y enseñanza del ILE. Además, se ha propuesto un enfoque inicial para su orientación teórica, se han definido los contextos educativos para llevar a cabo la investigación y se han planteado algunas áreas y tópicos de investigación acordes con la situación actual del inglés en Colombia.

Se invita a la comunidad académica y a todas las personas interesadas en el aprendizaje y la enseñanza del ILE a nivel regional, nacional e inclusive internacional a contribuir con sus aportes críticos, los cuales seguramente servirán para revisar y mejorar sustancialmente esta propuesta, que aspiramos

se convierta en una guía y en un mapa conceptual que sirva para sistematizar la investigación realizada y para canalizar las futuras investigaciones. En otras palabras, se espera que la agenda resultante, gracias a los aportes de la comunidad académica, se convierta en la raíz del árbol futuro de la investigación sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Angel, M., Pappenheim, R., & Ruiz, M. (1982). *Express it in English*. Bogotá, D.C.: Educar Editores.
- Bastidas, J. A. (1991). 'EFL' in the colombian high schools: From ivory tower to the poorest high school in Colombia. A lecture presented in the 26th Annual ASOCOPI Convention. Santafé de Bogotá, D.C.
- Bastidas, J. A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. Tunja: Servicios Gráficos.
- Bastidas, J. A. (1994). La investigación en el salón de clase. *Revista Criterios*, 1, (2), 4-16.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. Naucalpan, Mexico: Pearson Educación de Mexico, S.A.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (1993). *Research in education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Cadavid, I. C., McNulty, M., & Quinchía, D. I. (2004). Elementary English language Instruction: Colombian teachers' classroom practices. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 5, 37-55.

Cárdenas, G. (1987). Reading English is fun. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.

Cárdenas, M. L. (2000). Action Research by English teachers: An option to make classroom research possible. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2(1). 15-26.

Cárdenas, M. L. (2003). Teacher researchers as writers: A way to sharing findings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 5. 49-64.

Cárdenas, M. L. (2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Revista IKALA*, 105-137.

Cárdenas, R. (2001). Teaching English in primary: Are you ready for it? *How: A Colombian Journal for English Teachers*, 8, 1-9.

Chadwick, B. A., Bahr, H. M., & Albrecht, S. L. (1984). Social science research methods. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

Chomsky, N. (1959). Review of verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, 35(1). 26-58.

Coleman, A. (1929). The teaching of modern foreign languages in the United States. New York: MacMillan.

Dörnyei, Z. (2007). Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Facundo, A. H. (1987). Ciencia, Tecnología e Investigación: Módulo 1. Bogotá, D.C: ICFES.

Gall, M. D., Buró, W. R., & Gall, J. P. (1996). Educational research. London: Longman Group Ltd.

García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Gasser, M. (1990). Connectionism, and universals of second language acquisition. *Studies in second Language Acquisition*, 12. 179-199.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Adine.

Gonzalez, S. (2006). *Pensamiento complejo: En torno a Edgar Morin, America Latina y los procesos educativos*. Bogota, D. C.: Editorial Magisterio.

Hidalgo, H. A. (2007). *La enseñanza del inglés en la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998: Apropiaciones o adaptaciones metodológicas*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Nariño, Pasto.

Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1981). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Appel, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, J. J.: Ablex.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (200). Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (1986). Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). Complex systems and applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Lenneberg, E. (1967). The biological foundations of language. New York: John Wiley.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2. 34-46.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). How languages are learned. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1984). Foreign and second language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4. 126-141.

López, P. (1994). Un método para la investigación-acción participativa. Madrid, España: Editorial Popular, S. A.

Mclaughlin, B. (1987). Theories of second language learning. London: Edward Arnold.

MEN. (2006). Formar en lenguas extranjeras: El reto. Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional.

MEN & UNINORTE. (2007). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Talleres regionales de socialización. Barranquilla: UNINORTE.

Morin, G. (1977). *La méthode*. Paris: Editions du Seuil.

Muñoz, G., & Bastidas (in press). A critical analysis of the English teaching methodology used in public primary schools in Pasto. Article submitted for possible publication.

Naranjo, R. E., & Ordoñez, F. (2001). Students' motivation level for learning English as a foreign language in high schools. Trabajo de Grado. Universidad de Nariño, Pasto.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oviedo, T. N. (1980). Ojeada a la problemática de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros. *Lenguaje*, 11. 19-29.

Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Silva, F., & Roldan, A. M. (1990). *Looking around*. Bogotá, D.C.: McGraw-Hill.

Silva, F., & Roldan, A. M. (2005). *Trails to English*. Bogotá, D. C.: Susaeta Ediciones.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Stevens, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

TESOL. (2000). *TESOL Research Agenda*. Retrieved on September 27, 2007 from www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?.

TESOL. (2004). *2004 TESOL research agenda*. Retrieved on September 27, 2007 from www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp? .

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wagensberg, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona, España: GRAFOS, S.A.

Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA -CAE- EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. ESTADO DE LA CUESTIÓN*

*Grupo de investigación GIA***
Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

ABSTRACT

This article investigates the various rules proposed by the Colombian Education System to develop critical writing skills in primary education. The National Education Ministry (NEM) insists that teachers must educate students in the basic skills - interpreting, arguing, making suggestions and recognizing the value of these skills in a local, regional and global context. On top of this, the necessity,

* Este artículo es el primer avance de la investigación que adelanta el grupo GIA: La competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes de 5 grado de Educación Básica en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto (Acuerdo N° 197 del 1 de diciembre de 2006, del Sistema de Investigaciones de la Universidad de Nariño)

** El Grupo de Investigación en Argumentación- GIA, está integrado por: Roberto Ramírez Bravo (Coordinador), Nelson Torres Vega, Luis Ernesto Sanz, Edgar Meza, profesores de la Universidad de Nariño; Flavio Ramírez Prado, Augusto Cabrera Rodríguez, pensionados de la Universidad de Nariño; Esther Patiño Concha I.E. Nuestra Señora de Guadalupe-Catambuco; Inés Sotelo I. E. Jesús del Gran Poder; Manuel Velasco, I. E. San José Bethlemitas; Harol Calpa, I.E. el Barbero; Gloria Cárdenas; y los estudiantes de la Universidad de Nariño: Dalia Ortega Obando, Viviana Oquendo Lizcano, Vanesa Sacanambuy, Ángela María González, Zully Ceballos, Diana Patricia Benavides, Leidy Paladines Arcos, Paola Milena Patiño, Marcela Jaqueline Riascos, Jimmy Flores, Jonny Robles Bastidas, Luis Alejandro Pupiales, Geovanny Rosero, Gabriel Granja.

usefulness, novelty and importance of educating students in this field are justified in a number of ways. Also, the document presents an assessment of the current state of the art, taking various evaluations from the NEM into account. Finally, theoretical tools which support didactic sequences aimed at the development of this matter in the educational context of the investigation are suggested.

KEY WORDS: Critical writing skills, primary education.

RESUMEN

Este artículo presenta un rastreo sobre las distintas normas que el Sistema Educativo Colombiano propone para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita -CAE- en los niveles de la Educación Básica. El Ministerio de Educación Nacional insiste en que los docentes deben formar a los estudiantes en las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer; llama al reconocimiento del valor que tienen éstas en el contexto local, regional y mundial. Y, de diversas maneras, justifica la necesidad, la utilidad, la novedad y la importancia de formar a los estudiantes en este campo.

Además, el documento plantea un balance del estado de la cuestión, tomando en consideración las diferentes evaluaciones ejecutadas desde los organismos del Ministerio de Educación Nacional -MEN-. Finalmente sugiere herramientas teóricas que respaldan secuencias didácticas para el desarrollo del tema en el contexto Educativo de la investigación.

PALABRAS CLAVE: Competencia argumentativa escrita, Educación Básica.

1. Marco institucional de la competencia argumentativa escrita

Se considera de suma importancia asumir algunos reglamentos y normas estatales por cuanto que en ellos se destaca, directa o indirectamente, la relevancia que tiene la enseñanza - aprendizaje de la argumentación en la

escuela, en este orden, se hace hincapié en las siguientes disposiciones del Ministerio de Educación Nacional.

1.1. Ley 115 -Ley General de Educación

Se fundamenta en los principios de La Constitución Política que aluden al derecho de la educación y definen la estructura y funciones de la misma. Esta normativa rompe con la educación para la obediencia y con la formación de trabajadores pasivos y subordinados, para plantearse, en cambio, que la educación debe permitir:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social del país (fin 9, Artículo 5).

Por otra parte, en el *Artículo 13*, referido a los objetivos comunes de todos los niveles educativos se afirma lo referente a “Fomentar, en las instituciones educativas, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad”. Es muy importante señalar que entre los objetivos específicos para la Educación Básica sobresale: “La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo”.

Se evidencia la necesidad de promocionar y favorecer el espíritu crítico y reflexivo del estudiante. Supone la urgencia de proyectar al estudiante hacia la búsqueda de la autonomía y de la independencia en sus prácticas académicas y sociales; por tanto, consideramos que la potenciación de la CAE está sugerida, de una u otra manera, en los planteamientos señalados en la Ley.

Conviene aclarar que algunas de las disposiciones planteadas en la presente Ley se han fortalecido con nuevas reglamentaciones, como es el caso del *Decreto 1860* de agosto de 1994, en el que se señala que la evaluación se puede llevar a efecto mediante discusión crítica, así como también mediante apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observaciones, diálogos o entrevistas abiertas.

Por otra parte, la *Resolución No 2343*, de 1996, asume los indicadores de logros curriculares (competencias, conocimientos y valores necesarios), entre otros aspectos, como medios para autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que, a partir de ellos, y teniendo en cuenta el contexto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados.

Más específicamente, los logros e indicadores de logros¹, se asumen como aquello que se espera obtener durante el desarrollo de los procesos de formación del educando. Es decir, algo esperado hacia lo cual se orienta las prácticas pedagógicas; en este caso se hablaría de logros esperados. Pero también designa aquello que ya se ha alcanzado en un proceso, aquello que es una realidad, en este caso se habla de logros alcanzados. El proceso de evaluación es el que permite contrastar los logros esperados con los logros alcanzados.

Los indicadores de logro tienen el propósito de buscar la identidad cultural nacional y deben especificarse en Los Proyectos Educativos Institucionales - PEI. Lo fundamental de estas nociones es que en ellas se insiste en la democratización de las formas de aprendizaje; se insiste en la formación de estudiantes críticos y dispuestos a construir su propio conocimiento.

1.2. Lineamientos (parámetros) curriculares

De manera reiterativa señalan la necesidad de favorecer en el estudiante la capacidad de argumentación, comprensión y apropiación del conocimiento. Los lineamientos curriculares se contextualizan en lo sociopolítico y en lo económico (globalización, apertura económica, aprovechamiento de

los recursos); en lo educativo y lo cultural (reconceptualización y finalidades de la educación); en la gestión pedagógica (la escuela como proyecto cultural al servicio del desarrollo humano); en lo curricular (a pesar de la autonomía institucional no habrá que perder de vista unos reguladores generales); y en lo evaluativo (pretende determinar el nivel de logros).

Es decir, los lineamientos curriculares se constituyen en la directriz de la vida académica del SEC. Son los parámetros en los que se debe mover la escuela al servicio de la sociedad.

1.2.1. Lineamientos (parámetros) curriculares específicos para lengua castellana

Los fundamentos teóricos de los marcos curriculares para el área de lengua se estructuran con base en: el desarrollo curricular (establecidos por el MEN, la teoría de Kemmis (1989), Stenhouse (1991[1981]), la lingüística del texto (Van Dijk, 1983[1978], etc.), la psicología cognitiva (Bruner, 1992; De Vega, 1994; Vigotsky, 1934, etc.), la pragmática (Austin, 1982[1962]; Searle, 1980[1969]; Lomas, 1994a, 1994b), la semiótica (Eco, 1999[1968]; Halliday, 1982[1973], etc.), la sociología del lenguaje (Bernstein, 1975, etc; Hymes 1976) y, principalmente, en los trabajos desarrollados en Colombia, tales como las propuestas del enfoque semántico comunicativo planteado por Baena en la década de los ochenta (la función del lenguaje es la significación además de la comunicación), como también en los resultados de las evaluaciones desarrolladas por el Sistema Nacional de Evaluaciones de la educación en el campo del lenguaje.

En este orden de ideas, se plantea una Educación Primaria en la que se insista en la liberación de la palabra, más que en la gramática explícita de la lengua, en el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el nivel oral. Una Educación Secundaria en la que se empiecen a manipular explícitamente las categorías gramaticales y una Educación Media como el momento más adecuado para profundizar en dichas categorías pero

apuntando hacia propósitos pragmáticos. La idea es partir del uso para llegar al sistema.

Es conveniente señalar que la insistencia en los tipos de texto y géneros discursivos se inicia desde el grado tercero, ofreciendo mayor profundidad en la medida en la que se avance en el grado escolar. Se enfatiza (por lo menos en la teoría), en tener en cuenta los problemas comunicativos tanto de estudiantes como de maestros, más que en los contenidos: lo que se enseña no es la ciencia sino la necesidad de ella. En este discurrir, las competencias se definen como capacidades que el sujeto cuenta para pensar y actuar y el nivel de desarrollo de las mismas se visualiza a través de desempeños, de acciones sociales, cognitivas, culturales, estéticas o físicas.

Los contenidos se asumen como claves para el desarrollo de competencias y procesos. Por ejemplo, el estudio de conectores discursivos tiene sentido si se estudian en función de los procesos de comprensión o de producción textuales. En esta medida, el aula se instaura como un espacio de argumentaciones en el que se intercambian y confrontan diferentes discursos: hay conciencia de las razones de lo que se hace y se dice en la escuela.

Las razones anteriores orientan una didáctica del proyecto, entendida como la construcción de redes y relaciones disciplinares, en las cuales se construye sentido como fruto de los vínculos que subyacen entre saberes. La lengua y la literatura deben verse como un área integradora y necesariamente interdisciplinar y, en este sentido, como en ningún otro, deben mantenerse los criterios de currículo abierto, flexible, equilibrado y realista. La clase de lengua debe permitir la construcción de la cultura de la argumentación, y de la negociación que garantice la significatividad de los procesos educativos.

Potenciar la CAE se constituye en pretexto para desarrollar redes conceptuales entre los diversos saberes, por cuanto que provoca y facilita la confrontación de teorías y de puntos de vista diversos. En esta óptica, se genera la promoción de la competencia dentro del enfoque orientado hacia la

significación. Algunas “subcompetencias” que harían parte de una gran competencia significativa son:

- a) La competencia gramatical, referida a reglas sintácticas, morfológicas, fonéticas y fonológicas que rigen los enunciados lingüísticos.
- b) La competencia textual destaca los mecanismos que garantizan la cohesión y coherencia del texto, tanto en el nivel micro como en el nivel macro de la estructura del discurso; la competencia semántica, orientada hacia el reconocimiento de los significados y el uso del léxico adecuado, según las exigencias del contexto (Canale y Swain, 1996[1980]).
- c) La competencia pragmática o sociocultural, referida al reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación (Escandell, 2002[1996]).
- d) La competencia enciclopédica, la cual asume los saberes con que cuentan los sujetos en los procesos de significación (Eco, 1992).
- e) La competencia literaria pone en juego, en los procesos de interpretación y producción textuales, los conocimientos literarios.
- f) La competencia poética permite la invención de mundos posibles a través de los lenguajes.

En alguna manera, esta multiplicidad de competencias fundamenta una sola -la competencia comunicativa- en sus múltiples aplicaciones.

1.2.2. Criterios para el diseño de propuestas curriculares

En términos específicos, se diría que sobre estos criterios es necesario pensar los indicadores de logros, tomando como horizonte la construcción de la significación y la comunicación:

- a) Procesos de construcción de sistemas de significación. Corresponde a la construcción de las diferentes formas de significación y de comunicación: signos, símbolos, reglas fonéticas, fonológicas, morfosintácticas y pragmáticas, imágenes (cine, publicidad, caricatura, etc.) y señales construidas por los sujetos en la interacción social. En esta dimensión se piensa en cuatro niveles: i) la construcción o adquisición del sistema de significación: lectura, escritura, oralidad, escucha; ii) el uso: desarrollo de habilidades para comprender y producir todo tipo de textos tanto orales como escritos y en diferentes situaciones de significación y comunicación; iii) la explicación del funcionamiento de los sistemas de significación: el lenguaje como objeto de estudio en sí mismo; iv) el control sobre el uso de los sistemas de significación: nivel de control metacognitivo.
- b) Los procesos de interpretación y producción de textos. El sujeto debe estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de textos, según las necesidades de acción y comunicación. En esta dirección tiene en cuenta tres tipos de procesos: i) el proceso intratextual (estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; manejo de léxicos particulares y de estrategias que garanticen cohesión y coherencia: cuantificadores, marcas temporales, espaciales, pronominalización); ii) proceso intertextual (relaciones entre el texto y otro texto, referencias a culturas y épocas diversas, citas literales, etc.); iii) el proceso extratextual (reconstrucción del contexto en que se producen los textos, incluido los componentes ideológico y político subyacentes (Genette, 1989). Habermas (1992[1981]:184) insiste en que: “La comprensión textual se basa en la comprensión contextual [...]” Los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural alumbran el sentido del texto.
- c) Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje. En este criterio se asume la literatura como una representación de la cultura, como un lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y otras

artes; como ámbito testimonial de la historia colectiva e individual. Así se puede asumir la literatura desde la estética (recrear el texto sobre la base del argumento), la historiografía, la sociología (referencias, movimientos, épocas) y desde la semiótica (el texto literario como un signo versátil).

Por competencia literaria se entiende el saber proponer y argumentar interpretaciones de los textos literarios con detenimiento; desarrollar procesos de intertextualidad, intratextualidad y extratextualidad y, en la perspectiva de Bajtin, evidenciar el dialogismo interno de la palabra. En síntesis, el estudio de la literatura se asume como una “[...] experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación [...]” (MEN, 1998b:86).

- d) Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética y la estética de la comunicación. Se trabaja sobre los derechos y deberes implícitos o explícitos en los procesos de la comunicación; los límites y alcances de la misma; el reconocimiento de la diversidad de códigos, formas culturales de interacción, registros lingüísticos y su aplicación según el contexto. Así mismo, se asume la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales, de tal manera que se creen ambientes de convivencia y vínculos sociales:

[...] el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de estudiantes y docentes es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje (MEN, 1998b: 89).

- e) Los procesos de desarrollo del pensamiento. Se proyectan hacia la construcción de herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación. Se realizan procesos cognitivos complejos tales como: describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar, etc. en la estructuración del discurso oral o

escrito. El pensamiento cognitivo controla el uso del lenguaje en todas sus modalidades.

- f) Evaluación. Se presenta como un proceso sistemático, continuo, integral, flexible, interpretativo y participativo que permite reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas e instrumentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como queda dicho, los anteriores criterios para el diseño de propuestas curriculares visionan la construcción de sistemas de significación, la interpretación y producción de textos, la cultura y la estética asociada al lenguaje y a la ética de la comunicación y el desarrollo del pensamiento sobre la base de la evaluación.

1.2.3. Estándares para la excelencia en la educación

Con base en los lineamientos curriculares producidos por el MEN, en los aportes de maestros de diversas regiones y de académicos especialistas en el área y, con base en la consulta de currículos de otros países, se construyen unos estándares propios para el área de Lengua Castellana y Literatura que respondan a la realidad y expectativas de los colombianos.

Los estándares seleccionan contenidos básicos, pertinentes, comunes y útiles para el mejor desempeño de acuerdo con los criterios de una región, un país o una comunidad. En este orden, los estándares curriculares aclaran y fortalecen los lineamientos (parámetros) curriculares.

Los estándares curriculares son criterios que especifican lo que todos los estudiantes de preescolar, básica y media deben saber y ser capaces de hacer en una determinada área y grado. Se traducen en formulaciones claras, universales, precisas y breves, que expresan lo que debe hacerse y cuán bien debe

hacerse. Están sujetos a la verificación; por tanto también son referentes para la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna y externa, consistentes con las acciones educativas (MEN, 2002a:7).

En este contexto, el concepto de estándares curriculares propone lo que el estudiante debe saber en cada área y grado; las competencias se asumen como el saber hacer utilizando esos conceptos aprendidos en cada área; y los logros, por su parte, hacen referencia al nivel en el cual los estudiantes alcanzan una determinada meta o estándar.

Tanto en la conceptualización sobre lineamientos curriculares de lengua como en los estándares de la misma, se nota una evidente intención de fortalecer desde cualquier ámbito, en forma general, los procesos de comprensión y producción de todo tipo de textos y, en forma específica, el propósito de enfatizar el estudio de los textos argumentativos en forma oral y escrita. El caso se sustenta teniendo en cuenta los grados anteriores al quinto (Fig.1.1).

De lo anterior, se concluye que los procesos de argumentación tienen cabida muy importante en los grados precedentes al que se propone en esta investigación; así mismo, los grados posteriores enfatizan la temática con mayor profundidad y con mejores razones. Los estándares planteados no son propuestas acabadas, sino que, por el contrario, se constituyen en objeto de análisis que admiten reestructurarse según las necesidades institucionales o del contexto en el que se desarrollan las prácticas educativas.

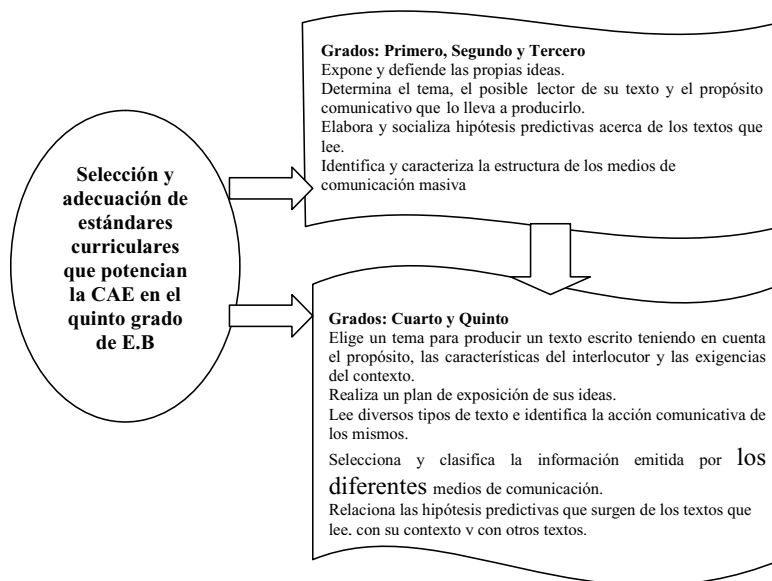


Fig.1.1: Estándares curriculares que potencian la CAE en el quinto grado de E.B. (MEN, 2003a).

1.2.4. Indicadores de logros curriculares

En este apartado presentamos una selección de los distintos logros curriculares para las distintas asignaturas en los diferentes niveles establecidos de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 115. Se selección aquellos indicadores de logros que expresa o implícitamente aluden a procesos en los cuales se inscribe la argumentación. Se resaltan los que corresponden al área de Lengua Castellana y Literatura, pero también los de otras áreas que en alguna forma proponen ejercicios que potencian la CAE (Tabla1.1).

Selección y adecuación de indicadores de logro para las distintas asignaturas en los grados 1,2,3, de EB que potencian la CAE				
Lengua castellana y literatura	Ciencias naturales y educación ambiental	Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia	Matemáticas	
<p>Reconoce en algunos de sus actos de comunicación cotidiana procesos de pensamiento y competencias cognitivas como el análisis, la síntesis, la definición y relaciones como "parte - todo", "causa - consecuencia", "problema - solución".</p> <p>Presenta y argumenta puntos de vista cuando participa en actos comunicativos.</p> <p>Utiliza el lenguaje para lograr acuerdos temporales en las interacciones con los demás.</p>	<p>Muestra persistentemente su curiosidad natural y deseos de saber, cuando plantea preguntas sencillas del tipo: "¿qué es...?", "¿Para qué...?", "¿Por qué...?", "¿Cómo...?", "¿En qué se parecen o en qué se diferencian tales objetos...?", "¿Qué pasaría si...?".</p> <p>Hace preguntas dirigidas a establecer posibles relaciones argumentadas entre los diversos sucesos que conoce.</p>	<p>Identifica problemas sociales de la localidad, imagina soluciones posibles y busca información a favor y en contra de estas posibles alternativas.</p>	<p>Formula, analiza y resuelve problemas matemáticos a partir de situaciones cotidianas; considera diferentes caminos para resolverlos; escoge el que considera más apropiado; verifica y valora lo razonable de los resultados..</p>	
Selección y adecuación de indicadores de logro para las distintas asignaturas en los grados 4,5,6, de EB que potencian la CAE				
Lengua castellana y literatura	Ciencias naturales y educación ambiental	Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia	Educación ética y valores humanos	Matemáticas
<p>Reconoce estructuras semánticas y sintácticas en diferentes tipos de textos y actos comunicativos.</p> <p>Reconoce los mecanismos textuales que garantizan coherencia y cohesión a los textos.</p> <p>Identifica relaciones lógicas existentes entre las unidades de significado de los textos y entre las unidades de significado de los actos comunicativos.</p> <p>Produce diferentes tipos de textos en los que pone en juego procesos de pensamiento, competencias cognitivas y estrategias textuales como la clasificación, la jerarquización, la seriación, la comparación, la definición, el análisis, la síntesis y relaciones como parte - todo, causa - consecuencia, problema - solución.</p> <p>Propone planes textuales previos al acto de la escritura.</p>	<p>Formula posibles respuestas argumentadas a sus preguntas.</p> <p>Plantea y realiza experimentos para poner a prueba sus propias hipótesis, las de sus profesores y las de sus propios compañeros.</p> <p>Argumenta sobre las consecuencias positivas y negativas de sucesos científicos o tecnológicos.</p>	<p>Conjetura y formula hipótesis sobre eventos, causas y procesos históricos.</p> <p>Identifica y relaciona procesos causales de problemas geográficos</p>	<p>Participa en discusiones y debates con actitudes propositivas, constructivas y dialogantes y reconoce los valores y razones del otro aun en los disensos.</p> <p>Tiene en cuenta y discute puntos de vista de compañeros y personas de autoridad para analizar las normas ya establecidas y construir otras que busquen regular la vida común, en condiciones de</p>	<p>Crítica materiales y medios para verificar predicciones, realizar y comprobar cálculos y resolver problemas.</p> <p>Formula, argumenta y someta a prueba conjeturas y elabora conclusiones lógicas.</p>

Tabla 1.1. Selección y adecuación de indicadores de logro para las distintas asignatura de los grados 4, 5, 6 de EB que potencian la CAE

Como se puede observar (Tabla1.1.), en el área de lengua, se insiste expresamente en la necesidad de formar a los estudiantes, desde los niveles primarios, para los procesos de argumentación oral y, de forma general, para formarlos en la escritura. De igual manera, en las otras áreas se alude al caso y, en algunas de ellas se vislumbran procesos de demostración como es el caso de matemáticas.

Los indicadores de logros reflejan la necesidad de desarrollar la CAE, dado que ésta es una de las actividades que se constituye en el fundamento de las prácticas de aprendizaje que debe desarrollar el estudiante dentro de la escuela y fuera de ella.

El estudiante, de manera cotidiana, emite juicios sobre producciones culturales de su comunidad y explica la función social que cumplen las mismas. Interpela al maestro para incentivar procesos de argumentación en sus diferentes órdenes, lo que quiere decir que la legislación del Sistema Educativo Colombiano (SEC) es congruente con la realidad cuando señala la pertinencia y la exigencia con las cuales se debe asumir el tema en cuestión.

La legislación del SEC prescribe procesos de argumentación en sus manifestaciones oral y escrita y en distintos géneros: opinión, publicidad; y, el género demostrativo, lo insinúa especialmente en otras áreas como las matemáticas y las ciencias naturales y educación ambiental (Fig. 2). Esta tendencia se incrementa de manera muy importante en los grados posteriores. Estos elementos justifican la relevancia que tiene la aplicación de una secuencia didáctica que favorezca la CAE; probablemente en los cuatro niveles primarios se deba insistir en la argumentación oral.

Es importante resaltar que el diseño de una secuencia didáctica sobre dicho tema se puede convertir en un pretexto para realizar aprendizajes transversales, en cuanto que las diferentes áreas asumen el proceso como estrategia de enseñanza y aprendizaje. En síntesis se trata de desarrollar la capacidad crítica y analítica desde diversos frentes (Decreto 230; 2002).

2. La CAE en los estudiantes de quinto grado de Educación Básica

Se elige el grado quinto (edad 10 - 12 años aproximadamente) porque el niño de esta edad camina en busca de la identidad y de la autonomía, empieza a formar la conciencia de ser, manifiesta el deseo de dominar las tareas que debe desempeñar y supera el sentimiento de inferioridad. En esta fase nace la dimensión de la competitividad (Arto, 1994[1993]).

En esta etapa el estudiante entra en una fase en la que inicia y fundamenta el desarrollo del pensamiento lógico formal y el poder de la autodisciplina. El estudiante evidencia que el simbolismo adquirido en la época anterior lo desarrolla notablemente y lo desliga de lo inmediato para convertirlo en pensamiento discursivo que opera de una manera más autónoma (Aguirre y Álvarez, 1988), de tal suerte que adquiere la capacidad de manipular su pensamiento y de operar sobre proposiciones hipotéticas.

Según Piaget (1981[1964]), el sujeto de esta edad (11-12 años) ha superado el estadio de las operaciones concretas y entra al estadio de las operaciones formales, las cuales se edifican sobre las anteriores. El razonamiento lógico-formal le permite sacar ciertas conclusiones a partir de una serie de hipótesis.

Por otra parte, en la etapa en cuestión, el lenguaje adquiere su verdadera dimensión de sistema de comunicación mediante signos; hay un perfeccionamiento de la percepción, de la representación y de la memoria dado que empiezan a funcionar más de acuerdo con el cambio que ha tenido lugar en las estructuras cognitivas (Monedero, 1982).

Las anteriores concepciones se fortalecen en algunos aspectos y se modifican en otros, especialmente a partir de las teorías propuestas por Fodor (1986), Karmiloff-Smith (1994), Gardner (1987;1995[1993]), Gardner *et al.* (1991), Sternberg (1982,1989), Sternberg *et al.* (1991), Lipman (2001[1997]) y Lipman *et al.* (1992[1980]), entre otros, quienes plantean la teoría de la

modularidad de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría triárquica, el Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela y el Programa de Filosofía para Niños respectivamente.

Se ha elegido a estudiantes que alcanzan la edad de 10- 12 años aproximadamente, dado que, como se dijo más arriba, en principio las investigaciones realizadas por Piaget (1924), Piaget e Inhelder (1955,1984) principalmente, muestran que en esta fase, construida progresivamente, el sujeto empieza a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles.

En la etapa anterior -operacional² concreta-, según Piaget, el niño tiene dificultades para razonar formalmente; es decir, tiene dificultades para deducir las consecuencias de las premisas en las que no cree o le parecen imposibles intenta las soluciones de problemas , especialmente de manera manual, con referencias inmediatas.

En el marco piagetiano, el estudiante en esta etapa inicia la tendencia hacia la reflexión en lo inactual y en lo porvenir; hacia el planteamiento de ideales o construcciones teóricas sobre las adaptaciones presentes a lo real. El sujeto produce transformaciones en el pensamiento que le permiten, de manera más clara, la elaboración de hipótesis y los ejercicios de razonamiento sobre los enunciados desligados de la comprobación concreta y actual. Empieza a razonar adecuadamente sobre enunciados hipotéticos y es capaz de sacar consecuencias necesarias de verdades posibles, lo que constituye el principio del pensamiento hipotético - deductivo o formal. Donalson (1984:166) señala al respecto que “el niño en el estadio operacional formal puede mantener hipótesis, deducir consecuencias y utilizar tales deducciones para comprobar las hipótesis”.

Es muy importante tener en cuenta el proceso evolutivo del sujeto, dado que en la argumentación, según Lo Cascio (1998 [1991]:349):

Para muchos hablantes resulta difícil impostar su razonamiento para poder darle la forma lingüística apropiada para adaptarlos a los modelos argumentativos. Una investigación sobre los procesos y fases de aprendizaje en este sector debería realizarse relacionando el desarrollo cognitivo con la competencia lingüística general. Es sabido que este tipo de adquisición y conocimiento va parejo con la edad y el desarrollo cognitivo de los hablantes. De hecho no todas las categorías argumentativas ni los modelos a disposición de una lengua se desarrollan y adquieren al mismo tiempo.

El estudiante de esta edad es capaz de manejar ideas y puede razonar basándose en signos verbales. Produce desplazamientos entre lo que es real y es posible simbólicamente (lo que puede ser) e intenta buscar solución a los problemas desde su interior. Conviene señalar que estos procesos están mediados por el entorno social y cultural (Piaget, 1964; Vigotsky, 1989).

Está claro que un estudiante de 10 - 12 años no deduce o formula leyes, pero es apto para combinar ideas en forma de afirmaciones y negaciones y de utilizar operaciones proposicionales³ nuevas que incluyen la implicación (*si...entonces*), la disyunción (*o.....o.....o los dos*), la exclusión (*o...o*) o la incompatibilidad (*o....o.....o ni uno ni otro*), la condición (*si....pero*), la implicación recíproca, la transitividad de las relaciones seriales (Duval, 1999), entre otros .

En esta fase, el estudiante inicia, de manera cualitativa y lógica, las nociones de proporción, de doble sistema de referencia y del fenómeno de probabilidad. Así mismo, emplea un lenguaje móvil para producir combinaciones verbales complejas que hacen posible la elaboración de hipótesis. De cualquier forma, esta etapa evidencia la introducción espontánea a la formación de un espíritu experimental del sujeto.

Reimond y Rivier (1986[1965]:183) señalan que el pensamiento abstracto

o formal, desarrollado entre los 10-12 años y 14-15 años, permite que la inteligencia se aproxime a su forma final de equilibrio. Permite razonar independientemente de las propias creencias y situarse en el punto de vista del otro. Hace posible que, a partir de premisas arbitrariamente adoptadas, pueda realizarse una deducción centrada más en la forma que en el contenido del razonamiento. En su conjunto, quiere decir que, en esta etapa, hay un desarrollo intelectual e imaginativo intensos.

Tanto Piaget (1978) como Vigotsky (1985[1962]) obtienen resultados muy importantes en el estudio del desarrollo del pensamiento lógico del niño. En uno y en otro caso, identifican las capacidades de deducción y construcción que el sujeto desarrolla en contextos de interacción. Es decir, muestran las capacidades de abstracción y simbolización que el sujeto de la edad en cuestión opera.

Así mismo, las investigaciones de Dienes (1971[1969]); Glaymann y Rosembloom (1974[1972]) señalan que las reglas de inferencia lógica pueden ser planteadas entre las edades de 10 y 12 años, dado que los sujetos ya poseen capacidades necesarias para el razonamiento formal abstracto, con la condición de que se vean libres de toda exposición dogmática y se efectúe una representación puramente experimental.

El pensamiento formal da cuenta del despertar de la vida interior y del crecimiento individual. Según Rousseau, citado por Katz *et al.* (1977), se produce un segundo nacimiento (en el primero nace el niño), en el que nace el hombre e inicia el trabajo creador de la juventud. En este discutir, tiene lugar la introspección⁴ o la observación de los propios procesos de pensamiento, de los estados de ánimo y de la propia voluntad. Es decir, el pensamiento formal permite la reflexión sobre sí mismo, aunque con mucha subjetividad.

Este proceso de autoanálisis facilita que el sujeto se inicie en el razonamiento de las propias formas simbólicas (metalenguaje, metacongnición)

y, que, a su vez, identifique la lógica de las mismas. Puente (1999:296) señala que:

En general las capacidades metacognitivas comienzan a desarrollarse alrededor de los 5 a los 7 años y mejoran a lo largo de la vida escolar...y entre los años 11 y 16 es cuando los resultados parecen más estables, duraderos y eficaces.

Gracias a estos procesos se articula, en el plano de la conciencia, la búsqueda de la identidad que se persigue a través de toda la adolescencia. Probablemente, la riqueza de la vida interior está circunscrita a la sensibilidad, la afectividad, las experiencias, el contexto cultural y no solamente a la inteligencia del sujeto.

Con base en lo anterior, en esta fase, las dimensiones de la socialización y de las transmisiones culturales se fortalecen. Se fundamentan el desarrollo afectivo y el desarrollo cognitivo, los cuales impulsan al estudiante a forjar valores nuevos frente a las relaciones sociales e interindividuales. Empieza a juzgar y criticar a sus padres y a quienes le rodean. En esta fase, el estudiante piensa en el futuro y construye ideales y piensa en términos de posibilidades.

De los últimos enfoques se infiere que el estudiante de 10-12 años desarrolla mucho antes capacidades lógico formales que le permiten llevar a cabo procesos cognitivos complejos, tales como la inferencia, la inducción y la deducción.

3. Descripción de la situación actual de la CAE

A pesar de los constantes esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante, MEN), del Instituto para el Fomento de la Educación Superior (en adelante, ICFES)⁵, de las Secretarías de Educación Departamental y Municipal, la Ley General de Educación⁶ y de las universidades

de Colombia, el desarrollo de la calidad de la educación no ha alcanzado el nivel esperado.

El Proyecto de Investigación del Instituto SER, denominado *El logro educativo para los grados primero y segundo, de la Educación Básica* y la aplicación de pruebas de logro en matemáticas y lenguaje, grados tercero y quinto de la Educación Básica (en adelante EB) y cuestionarios de factores asociados, impulsados por la División del Control de Calidad de la Educación del MEN⁷, demuestran que la mayoría de los estudiantes no alcanzan los logros esperados en estas áreas en ninguno de los grados evaluados (ICFES,1997c).

Las evaluaciones sobre logros cognitivos, realizadas por el Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la educación SABER, y los resultados que presentan el MEN y el ICFES (1997d), evidencian carencias importantes en cuanto a la comprensión y a la producción de textos argumentativos en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno (9, 11, 13 y 15 años respectivamente) de la EB. Estos vacíos se manifiestan especialmente en la enseñanza y aprendizaje de la competencia argumentativa (MEN, 2003b,c).

Conviene señalar que, paulatinamente, los resultados de las últimas evaluaciones han mejorado de manera significativa, así lo muestran las Pruebas Externas (SABER-ICFES) de los establecimientos educativos realizadas en el 2006. Estas evidencian logros importantes en el área de lenguaje, desafortunadamente no se precisa el nivel de desarrollo de la argumentación.

De cualquier manera, La Ley General de Educación de Colombia -Ley 115 de 1994-, el Decreto 1860 de 1994, la resolución 2343 de 1996 y los estándares de calidad del 2003, señalan de manera general que los estudiantes de EB deben “desarrollar la capacidad para comprender e interpretar diferentes clases de textos orales y escritos” y, en forma específica, enuncian la urgencia de “incrementar los discursos críticos y argumentativos en el aula de clase”.

Las pruebas de lenguaje se diseñan atendiendo a los fines de la educación establecidos por la Ley General de Educación, los que se relacionan especialmente con la competencia comunicativa. Dichas pruebas tratan de identificar la forma como el estudiante usa el lenguaje para acceder a la comprensión y a la producción de diferentes tipos de texto (Serrano,1996; MEN / ICFES, 2003b, 2006). En estas pruebas se demuestra que los estudiantes de los grados en cuestión tienen dificultades en la comprensión y argumentación de lo leído. La argumentación de las hipótesis propuestas por los estudiantes carecen de fundamentos y de cohesión.

Por otra parte, en el transcurso de la práctica docente y en la observación directa de los investigadores, se hacen evidentes las inconsistencias expresivas que el estudiante de EB tiene en el nivel escrito cuando se trata de emitir juicios, pedir o dar explicaciones, sugerir recomendaciones, buscar pros y contras ante determinadas actitudes y conocimientos. Generalmente, producen ideas sueltas, sin coherencia y sin el debido desarrollo de las mismas; es decir, se presentan ideas sin la debida argumentación de los elementos teóricos y prácticos que puedan justificar una decisión.

Conviene señalar que éstas y otras actitudes de pasividad de los estudiantes se inscriben en el marco de un país que está en crisis democrática y social. En la gran mayoría de instituciones, incluyendo en el Sistema Educativo Colombiano (en adelante SEC), las decisiones administrativas y académicas se toman primando argumentos diferentes a los del orden social y a los del análisis crítico.

En este marco, consideramos que el texto argumentativo⁸, en el contexto señalado, no es objeto de estudio riguroso en el aula, tampoco didáctico. En general, la escuela colombiana aún no asume la argumentación como un discurso que permite ganar o reforzar la adhesión a las tesis que se presentan (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000[1958]); como un discurso que motiva, justifica, legitima, defiende, fundamenta, apoya, implica, explica, prueba, demuestra (argumentación en la lengua, Anscombe y Ducrot,

1994[1983]). Tampoco asume este discurso como una actividad intelectual y social que sirve para justificar o refutar una opinión (Van Eemeren y Grootendorts, 1984, 2002[1992]); o como un discurso que persigue averiguar la relación de lo explícito y lo implícito (Moeschler, 1985).

De manera evidente, la argumentación escrita no es una actividad sistemática y constante en el desarrollo de la clase de lengua. No se toma en cuenta la argumentación que se estructura como un texto que afirma, fundamenta dicha afirmación (garantías), considera posibles objeciones (contraargumentos) y concluye con una tesis (Toulmin, 1984[1958]).

Es decir, la argumentación escrita no se estudia como un texto que se estructura sobre un esquema básico: Hipótesis (premisas - legitimidad, garantías, refuerzos), desarrollo y conclusión, en el que se resalta la relación de probabilidad y credibilidad (Van Dijk, 1983[1978]). Tampoco se asume como un texto en el que, en su modelo sintáctico, se detecta unos protagonistas, unos razonamientos para convencer a un tipo de interlocutor, unas opiniones, unas fases intermedias que consolidan el argumento y la conclusión (Lo Cascio, 1998[1991]).

Por los anteriores motivos, entre otros, la presente investigación, por una parte, identifica los principios legales y curriculares que señalan el estudio de la competencia argumentativa escrita (CAE). Y, destaca las características de la formación del profesorado y de los estudiantes en lo que corresponde a la CAE.

Por otra parte, analiza la didáctica de la lengua que pueda potenciar la didáctica de la CAE. Finalmente, señala algunos elementos conceptuales que debe tener una propuesta de intervención didáctica -secuencia didáctica- que favorezca la CAE en la clase de lengua de estudiantes de quinto grado de EB.

Es de suma importancia reconocer que las evaluaciones se aplican a los estudiantes especialmente. No se evalúan con la misma intensidad e intención

la calidad de los recursos didácticos e institucionales, las condiciones de los espacios físicos de los centros educativos (la infraestructura); tampoco se evalúa, en igual proporción, la forma como se implementa la estructura y las nuevas reglamentaciones del MEN. En la actualidad se evalúa las competencias de los profesores, pero aún no se toman decisiones sobre los resultados obtenidos.

Por tanto, las evaluaciones a los estudiantes y los resultados obtenidos en éstas, no necesariamente son el fruto de un estudio integral y riguroso.

El informe del MEN (2003b:13) sobre los resultados de la prueba de lenguaje realizadas por el Sistema Nacional de Evaluación SABER señala que:

En lenguaje, el 91 por ciento de los niños de quinto grado evaluados, comprende superficial y fragmentariamente un texto, mientras que el 83 por ciento comprende su significado básico, y el 50 por ciento logra hacer inferencias sobre el mismo texto; o sea, solo el 9 por ciento de los niños de quinto grado no cuenta con las competencias mínimas. De los muchachos de noveno grado, el 93 por ciento comprende el significado básico de un texto, el 72 por ciento logra hacer inferencias, el 34 por ciento relaciona la comprensión entre textos y apenas el 3 por ciento logra una lectura crítica del mismo; es decir, el 7 por ciento de los niños no alcanza las competencias mínimas.

De la cita anterior se puede inferir algún avance; no obstante, se está concluyendo sobre metas de logro mínimos, lo que implica que aún es necesario hacer grandes esfuerzos para alcanzar niveles más aceptables de desempeño académico, en especial cuando se trata de la CAE. Conviene señalar que dichas pruebas se diseñaron con una estructura que mostrara el desarrollo cuantitativo y cualitativo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva (MEN / ICFES, 2003b).

Según el informe del MEN (2001, 2002) sobre la calidad de la educación colombiana, en los niveles de EB (grados primero a noveno, niños que oscilan entre las edades de 6 a 15 años) y Educación Media (grados décimo y undécimo, adolescentes entre las edades de 16 y 17 años), los actores del proceso educativo logran avances muy importantes en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, no tienen claridad sobre la aplicación de una didáctica de la lengua (en adelante, DL) que conduzca al desarrollo de las competencias más arriba nombradas (Cfr. Pruebas Externas -SABER-ICFES- de los establecimientos educativos realizadas en el 2006).

De igual manera, en la gran mayoría de centros, la dedicación a las actividades de escritura es mínima, se centra en la enseñanza de la gramática y la ortografía y los ejercicios se realizan desconectados del uso.

Las causas de esta actitud pueden ser, desde motivacionales hasta profesionales y socio-ambientales. La motivación que el docente posee sobre su propia escritura es exigua; tiene muy poca tradición de escritor; la formación profesional que tiene sobre didáctica de la escritura es insuficiente y en algunos casos es inexistente.

Por otra parte, los libros de texto de lengua no facilitan la tarea (como se espera), generalmente, presentan contenidos, metodologías y diseños genéricos para todos los pueblos de un país; en ellos se omiten las diferencias culturales, sociales e ideológicas de las regiones que integran la nación. En particular, los contenidos y actividades que proponen los libros de texto sobre la estructura y el proceso de la CAE son muy escasos y, en la mayoría de editoriales, inexistentes. Sus autores probablemente, consideran que no es el momento oportuno para desarrollar los estudios sobre el texto argumentativo, de tal manera que éste es postergado para los años subsiguientes.

Con base en lo anterior, se infiere que los autores y las editoriales no le han dado la suficiente importancia al tema en cuestión. Se subestima las capacidades y potencialidades que tiene el niño para la producción de este

tipo de estructuras discursivas. La mayoría de textos se centran en el análisis gramatical, desaprovechando posibilidades de análisis discursivo y desarrollo de la imaginación expresiva. Así mismo, los recursos y medios que el SEC ofrece para la publicación de los escritos son muy irrisorios.

En términos generales, se puede decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales aún se sustentan en formas discursivas básicamente repetitivas y memorísticas de hechos y de teorías. Las prácticas educativas se sustentan en marcos didácticos en los que el ejercicio académico se percibe con marcada tendencia hacia el divorcio de la realidad cotidiana del estudiante, a pesar de que la legislación de la educación y las nuevas teorías de la DL reclaman, insistentemente, la introducción de la cotidianidad en la escuela.

Los procesos didácticos, en el contexto señalado, dejan notar cierta ausencia de congruencia con la época, con el espacio, con las necesidades sociales y, particularmente, ausencia de empatía con las expectativas de los estudiantes.

Los planteamientos señalados son una radiografía panorámica del tratamiento de la CAE. La tradición escolástica, modelo preponderante de enseñanza, consistente en transmitir información preestablecida sin los debidos cuestionamientos y la escucha de información sobre fenómenos y teorías sin el debate necesario, como forma ortodoxa de aprendizaje, ha conducido a que la gran mayoría de estudiantes no posean cualidades o competencias argumentativas que les permita justificar y explicar interrogantes tales como:

- ¿Por qué asiste a la escuela?
- ¿Por qué debe aprender lo que le enseñan?
- ¿En qué se basan los horarios que le imponen?
- ¿Cómo aplica lo que aprende?
- ¿En qué circunstancias puede utilizar los conceptos?

- ¿Cómo contribuye su aprendizaje a solucionar sus problemas cotidianos?

En esta investigación, mostramos que la gran mayoría de estudiantes (99%) del grado señalado carece de elementos teóricos y metodológicos que le permitan producir un texto argumentativo escrito con mediana coherencia y cohesión.

De lo anterior, entre otros aspectos, se deduce claramente que la CAE no ha recibido la suficiente atención por parte de los actores directos de la EB, a pesar de que estos procesos posibilitan el entendimiento de la razón de ser del estudiante, de la escuela y del conocimiento que se adquiere.

Tradicionalmente, la argumentación, y, en particular, la escrita se deja para los últimos grados; afortunadamente los *Estándares para la excelencia en la educación* y específicamente en los *Estándares curriculares para Lengua Castellana y Literatura*, publicados por el MEN (2003a), presentan la argumentación como objeto de estudio desde el tercer grado (estudiantes de 9 años de edad) y la argumentación escrita desde el sexto grado. Esta disposición la celebramos; no obstante, tropieza con un problema fundamental que radica en la formación disciplinar y didáctica de los profesores de lengua. Los resultados de la muestra indican que una gran mayoría (80%) de los profesores no tienen formación en la enseñanza de la CAE.

Por otra parte, las investigaciones que se han desarrollado sobre el caso en el territorio colombiano son muy escasas. En esta panorámica se pueden relacionar las investigaciones desarrolladas por Correa *et al* (1999^{a,b}) en instituciones de educación Básica de Bogotá, en ellas se insiste en la dimensión cognitiva y los tipos de razonamiento que se suscitan en el proceso de argumentación; Días Rodríguez (2002[1982]) presenta alternativas para el desarrollo de procesos argumentativos en general, considerando los fundamentos de la retórica clásica; Ramírez (2004) asume la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de la argumentación, especifica las etapas propicias para la elaboración de un texto argumentativo; Martínez (2001, 2005) propone procesos de desarrollo argumentativo razonado

en el nivel de Educación Superior, hace hincapié en la estructura interna del tipo de texto en cuestión. Seguramente hay otras investigaciones al respecto, de antemano se presenta disculpas por la ignorancia de los trabajos.

En el contexto nariñense se comienza a vislumbrar trabajos de grado, tanto de pregrado como de postgrado que puntualizan en el desarrollo de la argumentación en la escuela, entre ellos podemos mencionar los siguientes: Patiño *et al* (2007) proponen mejorar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes del tercer semestre del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura a través de la aplicación del modelo Didactex; Pupiales *et al* (2008) mejorar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes del quinto grado de Educación Básica del Colegio Marco Fidel Suarez; y otros.

Actualmente, se desarrollan trabajos de investigación tales como: las implicaciones de la inteligencia emocional en el desarrollo de la argumentación escrita en estudiantes de segundo semestre de psicología de la Universidad Mariana (Paredes y Villota, 2008); la metacognición y los procesos de argumentación escrita (Martinez, 2008).

Es sorprendente escuchar por doquier la promoción de diplomados, cursos de capacitación, conferencias, entre otros, sobre temas que según los anuncios directamente favorecen la formación en competencias. En diversas publicaciones (libros, revistas, periódicos, etc.) se llama la atención de los profesores para que recurran a estrategias que impliquen el saber hacer con el conocimiento impartido; se mencionan las bondades de este proceso y se pregona sobre la actualidad del mismo.

El panorama muestra un buen comienzo para el desarrollo de la argumentación en la escuela; sin embargo, es necesario insistir más en los procesos de argumentación escrita en los niveles de Educación Básica especialmente, este acontecimiento hará realidad las prescripciones establecidas en la gran mayoría de instituciones de educación: formar estudiantes críticos, reflexivos, autónomos y creativos.

4. Contexto teórico de la CAE

La escuela actual, entendida como fundamento del desarrollo social y cultural de los pueblos, no debe continuar ofreciendo una cultura de sometimiento, de autoridad y de repetición crónica; una educación acrítica y supeditada a legislaciones y principios absolutistas, sino que, por el contrario, la escuela como constructo cultural, político e ideológico tiene la responsabilidad de producir rupturas (Bachelar, 1978) en los paradigmas lineales, fragmentados y superficiales.

La educación del nuevo milenio debe ofrecer posibilidades de convergencia conceptual y práctica; opciones de mantener la integralidad del ser humano, de la naturaleza y de los saberes. En este orden de ideas, el sujeto, como constructor de sentido, será el protagonista del proceso (para el caso se refiere a estudiantes y profesores), gestor de la construcción cooperativa del conocimiento, de tal suerte que abra espacios de autonomía y participación de los agentes de la educación y de los grupos sociales en los cuales está inscrito.

Lo anterior sugiere que la transformación del maestro es imprescindible. En este trabajo planteamos cambios que se sustenten en procesos de argumentación conducentes a la integración y cualificación de los saberes y a su vez a la formación autónoma de los estudiantes (Makarenko, 1989).

Los cambios en la educación colombiana, generalmente se producen desde el MEN, instancia que presiona transformaciones, en la mayoría de los casos, sin contar con la participación de los estamentos docente y estudiantil. No obstante, la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- promueve espacios en los que la autonomía de las instituciones educativas se reivindica para producir nuevos lenguajes y formas de generar procesos pedagógicos sobre la base de las necesidades y condiciones de la sociedad actual. Es decir, insiste en la razón de ser de la escuela.

La calidad de la educación no se reduce a aspectos de infraestructura. Consideramos que la calidad se instaura fundamentalmente cuando se asume la escuela como proyecto político en el que los propósitos básicos están dirigidos hacia: la dinamización de la complejidad del conocimiento; la aproximación al desciframiento de la complejidad del ser humano; la conquista de formas culturales y sociales que permitan la convivencia pacífica y la satisfacción de las necesidades vitales de la población (Max-Neef, 1986).

En este marco de referencia, esbozado de manera muy global, se considera que asumir la CAE, de manera rigurosa, en los procesos educativos, refuerza la condición de un sujeto que construye historia y que se posiciona como persona que confronta, compara y converge en ideas propias para la construcción del conocimiento. En primer lugar, persuadir y convencer se consideran estrategias que permiten examinar los procedimientos argumentativos y las interacciones entre los interlocutores. En segundo lugar, demostrar se constituye en la búsqueda de relaciones lógicas en los enunciados que conforman el constructo teórico de las ciencias.

La CAE se basa y persigue el razonamiento, la responsabilidad, el compromiso y la ética como fuentes de la ciencia y la conciencia sociales. La CAE se establece como uno de los principios de la escuela para la vida: “las actividades de lengua y literatura no pueden diseñarse como modelos abstractos alejados de la vida. Los jóvenes deben saber para qué sirven, a dónde conducen, de manera que los asuman voluntariamente [...]” (MEC, 1992b:86).

En alguna forma, el consumo y el utilitarismo indiscriminado de productos como de ideas pueden desmembrarse en la medida en que los procesos argumentativos se constituyan en una parte importante y constante de la vida académica. Es decir, en la medida en que las acciones sean el fruto del discernimiento y de la razón tendrán mayor confluencia en el desarrollo integral de los sujetos de la educación. No olvidemos que las acciones se construyen y planifican en contextos flexibles y con actores conscientes de sus responsabilidades. En este contexto, la inteligencia mantiene una profunda relación con la voluntad y con la libertad.

La formación del sentido crítico conduce al criterio, esto es, comportamientos fundados en reflexiones previas a las decisiones personales. El criterio se entiende como el principio o la norma de discernimiento y de decisión personales acorde con la coherencia y unidad de vida en diferentes situaciones (Vera *et al.* 1999).

Una de las críticas severas que el MEN hace al proceso de enseñanza es que, en las instituciones educativas, no se han asumido seriamente y con rigor las tres competencias propuestas por el ICFES, mucho menos, con la multiplicidad de operaciones y subcompetencias (cognitivas, procedimentales, interpersonales, intrapersonales) que ellas implican (Zubiría, 2001).

El maestro aún tiene dificultades en comprender e interpretar que, en sentido pleno, las competencias implican un saber *qué* (significados - conceptos), un saber *cómo* (procedimientos - estrategias), un saber *para qué* (intereses, opciones y creencias) y un saber *para vivir*. Es decir, hay dificultad en la comprensión de las competencias como capacidades y aptitudes mentales que hacen posible el conocimiento profundo de sí mismo, del otro y del fenómeno; como capacidades de discernimiento que tiene un sujeto para asumir y adaptar un tópico objeto de estudio.

El conocimiento del anterior fenómeno, como de otros señalados más arriba, motiva y exige generar una propuesta didáctica, desde los principios de las ciencias del lenguaje y la comunicación, las ciencias de la educación, la noción de transposición didáctica y la DL, que favorezca la enseñanza y el aprendizaje de la CAE.

La enseñanza y el aprendizaje de la CAE, en el nivel en cuestión, puede dar la impresión de convertirse en un proceso precoz⁹ (Camps y Dolz, 1995; Bassart, 1995; Cotteron, 1995). Sin embargo, como ya se dijo, los estudios realizados por Piaget (1924,1935,1975[1947],1978[1975],1978, etc.) sobre el desarrollo del juicio, el razonamiento y la lógica del niño; los actuales estudios de filósofos como Lipman *et al.* (1992[1980]), Lipman (2001[1997], etc.), las

investigaciones de Gardner (1982,1987, etc.) y Sternberg (1987[1982],1988,1989, etc.), entre otros, muestran que la etapa objeto de estudio es un momento muy importante para jugar con la lógica y aplicarla a la CAE.

Bassart (1995:41) señala que “[...] la argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas de los niños, incluso, pequeños, no sólo en la escuela sino también en la vida cotidiana”. Y, con la debida formación, los estudiantes son capaces de argumentar por escrito y de ajustar sus textos a los requerimientos propios del contexto comunicativo (Dolz y Pasquier, 1996).

En este trabajo, no estamos de acuerdo con los planteamientos de psicólogos que señalan, de manera pesimista, que los niños sólo son capaces de sostener una opinión hacia los 10-11 años, de dar forma a su texto y distanciarse del mismo hacia los 13-14 años y de tener el dominio de la negociación hacia los 16 años (Golder, 1992, citado por Cotteron, 1995:82).

En este trabajo se plantea que, en primer lugar, el niño argumenta mucho antes de los 10-12 años, probablemente no con la rigurosidad exigida; y, en segundo lugar, se sostiene que, si el niño no realiza la negociación de sentido, de manera sistemática y rigurosa hacia los 10-12 años, es porque la escuela no ha asumido su enseñanza en la misma dimensión que espera que el niño argumente (Dolz, 1995; Dolz y Pasquier, 1996).

Puche (2000) sostiene que las competencias para resolver problemas que implican razonamiento científico (causal, inferencial, conceptual) se inician activamente desde una edad temprana.

En este marco de referencia, la argumentación como la lógica posee un carácter universal dado que se habla en todas las disciplinas y saberes de la actividad humana. No obstante, argumentación y lógica no tienen un sitio preciso en los currículos escolares, a pesar de que estudios como los de Dienes (1971[1969]), Suppes y Hill (1975[1963]), Glaymann y Resembloom (1974[1972]), entre otros, han mostrado que los niños, incluso, los de muy

corta edad, son perfectamente capaces de avanzar enormemente en el aprendizaje de los conceptos lógicos.

Para el caso, Glaymann y Resembloom (1974[1972]:80) señalan que el potencial lógico de un niño debe ser empleado y fortalecido paralelamente en actividades lingüísticas y matemáticas dado “que el niño es absolutamente capaz de comprender y apreciar una ciencia deductiva y de llevar a cabo razonamientos lógicos”¹⁰.

Suppes y Hill (1975[1963]:vi) afirman que “la lógica afortunadamente es una de las materias que no requiere una gran base o experiencia para poder llegar a un buen entendimiento” y que es posible introducirla en los primeros años de escolaridad.

Interrogantes como: ¿A qué edad debe iniciarse el estudio de la lógica?, ¿Debe enseñarse la lógica a través del razonamiento o a través de la acción?, ¿Cuál debe ser la finalidad de la lógica, proporcionar al niño un método riguroso de pensamiento, o bien darle una mayor creatividad a partir de una capacidad de análisis más elevada?, se han venido planteando, tanto pedagogos como lingüistas, matemáticos, filósofos, entre otros, desde los años sesenta del siglo pasado. Por tal motivo, no es nueva la reflexión, sino que más bien constituye un impulso a la posición actual que reconoce las capacidades intelectuales complejas del niño. Esta posición ha sido asumida tanto por los profesionales de las ciencias de la educación, como por los profesionales de las ciencias del lenguaje y la comunicación y de otras disciplinas como las matemáticas.

Por otra parte, es importante señalar que la carencia de la CAE en los estudiantes de los primeros grados obedece a razones que probablemente se encuentren en las respuestas a los interrogantes que señalan Camps y Dolz (1995:6):

¿Aceptaré la sociedad que confrontemos al alumnado con verdaderas situaciones polémicas?

- ¿Puede ser la argumentación una fuente de conflictos?
- ¿Es la argumentación contraria a la neutralidad deseable de la escuela democrática?
- ¿Es éticamente aceptable enseñar en la escuela estrategias para persuadir, y de alguna manera “manipular” al destinatario?

Estas preguntas nos llevan a recordar que, en el pasado, no muy lejano por cierto, la familia, la sociedad y en particular el adulto reprimían el debate que plantease el niño frente a los preceptos establecidos. Se consideraba un despropósito los cuestionamientos del niño a los comportamientos de los adultos o a los principios morales e ideológicos predeterminados.

En estas condiciones, la escuela se consolida como el espacio propicio para la escucha y la repetición de teorías y, de esta manera, legitima la pasividad del estudiante y lo reduce a un objeto a quien hay que informarle, “enseñarle”, acerca de una serie de contenidos determinados en los currículos escolares. Afortunadamente, los nuevos tiempos pregonan otras formas de vida académica; asumen la investigación, el debate y la controversia como estilos preponderantes de enseñanza y de aprendizaje.

La CAE, en este contexto, se fortalece, y, a su vez, contribuye a la generación de pensamiento autónomo. El sujeto aprende a pensar, a cuestionarse y a resolver problemas. La CAE se configura como un frente indiscutible que ayuda a contrarrestar el paternalismo, la dependencia teórica o práctica. Por otra parte, ayuda a la participación creativa, a la confrontación de experiencias, de sentimientos y principalmente de conocimientos.

Favorecer la CAE exige y contribuye a la realización de actividades tales como: a) “comparar y contrastar situaciones de argumentación; b) elaborar diferentes tipos de argumentos; c) organizar argumentos; d) negociar con el adversario; e) practicar algunas estrategias lingüísticas” (Dolz y Pasquier, 1996: 11).

Las anteriores actividades implican que el derecho al ejercicio de la crítica, a la toma de posición, y, en general, el derecho a opinar sobre un acontecimiento, fenómeno, circunstancia o teoría, se instaura en el marco del conocimiento del contenido, del contexto y de la legitimidad de las acciones.

En esta medida, la CAE contribuye a la satisfacción de necesidades, tales como: el entendimiento, la comprensión, la identidad y la creación de los saberes. No es aventurado decir que dicha temática en la escuela ayuda a reaccionar contra el consumismo teórico y práctico, y ayuda a generar un pensamiento crítico y más liberal.

Finalmente, introducir de manera sistemática el estudio de la CAE, en la clase de lengua en EB, ayuda a clarificar y, probablemente, fuerza a modificar el discurso pedagógico que se desarrolla en el área en cuestión y, colateralmente, en otras áreas del saber. Enseñar a los niños a argumentar obliga al profesor a revisar el planeamiento de su clase, tanto en contenidos como en metodologías; lo impulsa a superar los objetivos prescriptivos tradicionales.

Conviene señalar que la CAE no es un tema o responsabilidad única y exclusivamente de la clase de lengua, sino de todos los saberes constituidos sistemáticamente. Es sabido que las ideas, los juicios y las teorías se aceptan y forman parte de una cultura académica, en la medida en que la argumentación y la demostración de las mismas son la garantía para asumirlas como verdaderas o falsas o como relativamente verdaderas y relativamente falsas. Estos procesos son el sustento para aplicar las ideas en la solución de problemas individuales y sociales. En síntesis, la argumentación y la demostración de los conceptos refleja en ellos el valor que pueden aportar a las culturas.

CONCLUSIONES

El rastreo sobre las distintas normas y reglamentos del Sistema Educativo Colombiano muestra el énfasis que la escuela debe adjudicarle a la CAE en los distintos niveles de la Educación Básica; señala la responsabilidad que

tienen los docentes sobre la formación de los estudiantes en las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer; y, llama al reconocimiento del valor que gozan éstas en los entornos local, regional y mundial.

En general, la indagación realizada en los documentos del MEN justifica, de diversas maneras, la necesidad, la utilidad, la novedad y la importancia de formar a los estudiantes en las competencias nombradas más arriba.

La reseña sobre las distintas evaluaciones de logros en competencias efectuadas por el MEN (pruebas SABER-ICFES), en diferentes épocas, deja ver el mejoramiento continuo de los resultados en el área del lenguaje; sin embargo, no precisa, en algunos casos, los alcances de la CAE. Se presentan generalidades del proceso.

Finalmente, el balance desarrollado sobre el estado de la CAE en la región no es halagador. Este análisis testimonia carencias importantes en el tema en cuestión para lo cual se propone, inicialmente, algunas herramientas teóricas que respaldan propuestas de secuencias didácticas para el tratamiento del tema en el contexto educativo.

NOTAS

1. Un ejemplo de indicadores de logros: "Si un colegio ha establecido en su Proyecto Educativo Institucional que la competencia comunicativa es fundamental para el desarrollo del tipo de persona que el colegio se ha propuesto, cada una de las áreas puede proponer indicadores de competencia comunicativa en relación con la respectiva área, observables durante el paseo ecológico. Así: en ciencias naturales se podría ver si el alumno puede escribir un informe sobre una observación que hizo, como un experimento o una peculiaridad que notó en un río o en un árbol [...]. En cuanto al desarrollo del pensamiento lógico y argumentativo se pueden detectar situaciones que necesitan transformaciones y prever las condiciones requeridas para lograrlas. Escudriñar las razones

por las cuales las personas actúan de determinada manera. Suponer que se da un tratamiento diferente a la naturaleza y hacer conjeturas sobre las consecuencias de éste" (MEN 1998a:84).

2. Piaget entiende la operación como las acciones que no son manipulables físicamente pero que se llevan a cabo en la mente y tienen origen en los actos físicos del periodo sensoriomotor. Acciones que se asumen como actos tales como los de combinar, separar y recombinar cosas. Estas operaciones no existen aisladamente, sino dentro de un sistema organizado y concreto. Estos nuevos actos simbólicos siguen estrechamente vinculados a las cosas concretas en las que se realizan los actos físicos originales. Cosas que les permiten pensar en ordenarlas, clasificarlas, distribuirlas en series entre otros, (Donalson, 1984:162).
3. Algunos autores como Lehalle (1986[1985]:102 y siguientes) cuestiona las posturas piagetanas. En primer lugar señala que "hay confusiones sobre el estatuto de la lógica proposicional en el sentido que se asimila la misma a razonamientos verbales y a lógica verbal"; insiste en que, en la perspectiva piagetana, la lógica del sujeto se infiere a partir de las regulaciones de la acción y de las verificaciones experimentales, nunca a partir del análisis exclusivo de los discursos. De igual manera, señala que otras investigaciones muestran que la lógica proposicional no es exclusiva de niños que se encuentren en el estadio de las operaciones formales.
4. Hay una distinción entre introspección actual – observación paralela al proceso – e introspección retrospectiva – observación inmediatamente después de terminado el proceso. La introspección como metodología es puesta en duda por algunos autores (Traxel,1970), sin embargo, los autotestimonios espontáneos, las conversaciones provocadas, los escritos espontáneos (dibujos, poesía, canto, entre otros) pueden valorarse críticamente y producir aportaciones en el grado de autonocimiento que tiene el sujeto.

5. Las evaluaciones sobre lenguaje se centran en el análisis del discurso escrito: ¿Qué dice el texto?, ¿Para qué lo dice?, ¿Quién lo dice?, ¿Por qué lo dice?, ¿Para quién lo dice?, ¿Cuándo lo dice?, ¿Dónde lo dice? ¿Cómo lo dice? y ¿Desde dónde lo dice?.
6. La Ley General de Educación de 1994 ordena al MEN establecer el sistema Nacional de Evaluación de la Educación (Artículo 80) en coordinación con el ICFES y las entidades territoriales. Define criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza en todas sus variables.
7. El Programa de Evaluación de la EB tiene unos precedentes históricos tales como: las pruebas desarrolladas y aplicadas por el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES durante los años de 1974 a 1989 para el ingreso de estudiantes a colegios oficiales de Bogotá; el proyecto del Instituto SER denominado Determinación del logro educativo (década de los ochenta); el Proyecto del Ministerio de Educación Nacional titulado Evaluación del logro educativo para los grados primero y segundo de la Educación Básica Primaria (1982 y 1983); la aplicación de pruebas de logro en matemáticas y lenguaje en los grados tercero y quinto de Educación Básica Primaria y los cuestionarios de factores asociados (1990), por la División del Control de Calidad del MEN.
8. Para la denominación de argumentación, se recurrió a la tipología de texto propuesta por Werlich (1975); Adam (1992); Álvarez Angulo (2001b).
9. En Francia la normativa oficial de 1972 excluía explícitamente el texto argumentativo en la escuela primaria y no se estudiaba antes de finalizar la escuela elemental. La situación ha cambiado desde 1985 y los textos oficiales de 1991 seleccionan la argumentación como una de las competencias principales que necesita perfeccionarse (Bassart, 1995).
10. La afirmación de Locke (1894) sobre los recién nacidos que son como una “tabula rasa” o “pizarrón limpio”, se ha mantenido en algunos sentidos y

ha ejercido influencia capital en el estudio de la filosofía, de la lingüística, de la política, de la lógica y de otras disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types y prototypes. Récit, desception, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

AGUIRRE, A. y J. M. ÁLVAREZ (eds.) (1988): *Diccionario de psicología para educadores*, Barcelona, PPV.

ÁLVAREZ ANGULO. T. (2001b): *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*, Barcelona, Octaedro.

ANSCOMBRE, J. C. y O. DUCROT (1983): *La argumentación en la lengua*. Traducción de Julia Sevilla y Marta Tordesillas, Madrid, Gredos, 1994.

ARTÓ, A. (1993): *Psicología evolutiva. Una propuesta educativa*, Madrid, CCS, 1994.

AUSTIN, J. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

BACHELAR, G. (1978): *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Madrid, Siglo XXI.

BASSART, D., (1995): "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria", en A. CAMPS Y J. DOLZ (coords.): *Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar*, Madrid, Edisa, 26, 41-49.

BERNSTEIN, B.(1975): *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.

BRUNER, J. (1992): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.

CAMPS A. (1995a): "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación, en A. CAMPS y J. DOLZ (coords.): *Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar*, Madrid, Edisa, 26, 51-63.

CANALE, M. y M. SWAIN (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I, II", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Gijón, 1996, 17.18, 54-62.

CORREA, M. J. *et al.* (1999a): *Saber y saberlo demostrar. Hacia una didáctica de la argumentación*, Bogotá, Colciencias.

COTTERON, J. (1995): "Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria", en A. CAMPS y J. DOLZ (coords.): *Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar*, Madrid, Edisa, 26, 79-94.

DE VEGA, (1994): *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza.

DIENES, Z. (1969): *Iniciación al álgebra*, título original *Algèbre*, traducción de Ricardo Pons, Barcelona, Teide, 1971.

DONALSON, M. (1984): *La mente de los niños*, Madrid, Morata.

DOLZ, J. y A. PASQUIER (1996): *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Traducción de Pilar Labaín, Ma José Sánchez y Francisco Sierra, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y cultura.

DUVAL, R. (1999): *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*, Cali, Universidad del Valle.

ECO, U. (1968): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, Lumen, 1999.

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

ESCANDELL, V. M. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 2002.

GARDNER, H. (1982): *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós.

--- (1987): *Estructuras de la mente*, México, F.C.E.

--- et al. (1991): *Inteligencia práctica en la escuela*, Escuela de Diplomados en Ciencias de la Educación de la Universidad de Harvard.

GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos*, Madrid, Taurus.

GLAYMANN, M. y P. C. RESEMBLOOM (1972): *La lógica en la escuela*. Traducción de B. Bregada, Barcelona, Teide, 1974.

HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa I*, Madrid, Taurus, 1992.

HALLIDAY, M. (1973): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Médica y Técnicas, 1982.

HYMES, D. (1976): "La sociolingüística y la etnografía del habla", en E. ARDENER et al. *Antropología social y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 115-151.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES, Colombia (1997c): *Aplicación de Pruebas de Logro en matemáticas y lenguaje a alumnos de los grados 3º y 5º y de cuestionarios de factores asociables, correspondientes a alumnos, padres, maestros, directores y planteles*, Bogotá.

--- (1997d): *Pruebas de Logro cognitivo para los grados 7º y 9º área de lenguaje, informe de resultados*, Bogotá, documento de trabajo.

--- (2003): "Programa de evaluación de la educación básica pruebas SABER lenguaje y matemáticas grados 3, 5, 7 y 9", en <http://www.eduteka.org/pdfdir/SABERResultados.pdf>.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad de la mente*, Madrid, Alianza.

KATZ, D. et al. (1977): *Psicología de las edades. Del nacer al morir*, Madrid, Morata.

KEMMIS, S. (1989): *El currículo. Más allá de la reproducción*, Madrid, Morata.

LEHALLE, H. (1985): *Psicología de los adolescentes*, Barcelona, Crítica, 1986.

LIPMAN, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer Cerveró, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001.

--- et al. (1980): *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.

LO CASCIO, V. (1991): *Gramática de la argumentación*. Traducción del italiano de David Casacuberta, Madrid, Alianza, 1998.

LOMAS, C. (1994a): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Gijón, Trea.

--- (1994b): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

MARTINEZ, Maria C. (2001): *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.

---(2005): *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*, Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.

MAKARENKO, A. (1989): *Conferencia sobre educación infantil*, Bogotá, U. N.

MAX-NEEF, M. (1986): *El desarrollo a escala humana*, Santiago de Chile, Universidad Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, MEN, (1994):
--- (1994): *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*, Congreso de la República de Colombia, Bogotá.

--- (1996): *Resolución No 2343*, Bogotá.

--- (1998a): *Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación*, Serie Lineamientos Curriculares, Bogotá.

--- (1998b): *Indicadores de logros curriculares lengua castellana*, Serie Lineamientos Curriculares, Bogotá.

--- (2001): *Ley 715 de Diciembre 21 de 2001*, Bogotá.

--- (2002a): *Estándares para la excelencia en la educación*, Bogotá.

--- (2003a): *Estándares para la excelencia en la educación* (edición corregida y aumentada), Bogotá.

--- (2003): *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria*, Madrid, BOE.

--- (2002c): *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional*, Bogotá.

--- (2006): *Pruebas Externas (SABER-ICFES) de los establecimientos educativos*

MOESCHLER, J. (1985): *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier, Crédif.

MONEDERO, M. (1982): *Psicología Evolutiva*, Barcelona, Labor.

PATIÑO, Esther, CISNEROS, Betty y CARDENAS, Gloria (2007): *El modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece la CAE en los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana Y Literatura de la Facultad de Educación*, Universidad de Nariño, Especialización en Docencia Universitaria, Pasto (trabajo de grado).

PERELMAN, CH. y L. OLBRECHTS-TYTECA, (1958): *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*, Madrid, Gredos, 2000.

PIAGET, J. (1924): *El juicio y el razonamiento en el niño*, Madrid, La Lectura.

--- (1935): *El juicio moral en el niño*, Madrid, Beltrán.

--- (1947): *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psique1975.

--- y B. INHELDER (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Barcelona, Paidós.

--- (1964): *6 estudios de psicología*, Barcelona, Undécima edición, Seix Barral, 1981.

--- (1975): *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*, Madrid, Siglo XXI, 1978.

--- (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI.

PUCHE, R. (2000): *Formación de herramientas científicas en el niño*, Bogotá, Arango.

PUENTE, A. (1999): *El cerebro creador*, Madrid, Alianza.

PUPIALES Alejandro, PALADINES, Leidy y CEBALLOS, Zully (2008): *Desarrollo de la CAE en los estudiantes de quinto grado de EB de la Institución Marco Fidel Suarez*, Facultad de Educación, Universidad de Nariño, Pasto (trabajo oral).

RAMÍREZ, B. Roberto (2004): *La competencia Argumentativa escrita en estudiantes colombianos de sexto grado de Educación Básica*, Madrid, Universidad Complutense, Tesis doctoral.

REIMOND Y RIVIER, B. (1965): *El desarrollo social del niño y del adolescente*, Barcelona, Herder, 1986.

SANTOIANI, Flavia y STRIANO, Maura (2006): *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*, México, Siglo XXI.

SEARLE, J. (1969): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1980.

SERRANO, E. (1996): "Lectura y evaluación de competencias", Bogotá, documento interno, ICFES -SNP.

STENHOUSE, L. (1981): *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1991.

STERNBERG, R. J. (1982): *Handbook of human intelligence*, University Press. Traducción, Barcelona, Paidós, 1987.

--- (1988): *Inteligencia humana, Vol. III. Sociedad, cultura e inteligencia*, Barcelona, Paidós.

--- (1989): *Inteligencia humana, Vol. IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*, Barcelona, Paidós.

--- et al. (1991): *Inteligencia práctica en la escuela*, New Haven, Fundación McDonnell.

SUPPES, P. y S. HILL (1963): *Introducción a la lógica matemática*, Madrid, Reverté, 1975.

SUSO LÓPEZ, Javier (s.f.): *La argumentación como procedimiento didáctico en la enseñanza - aprendizaje de la lengua (materna y extranjera)*, mimeografiado, Universidad de Granada.

TRAXEL, W. (1970): *La Psicología y sus métodos*, Barcelona, Herder.

TOULMIN, S. E. (1958): *The uses of argument*, New York, Cambridge University Press, 1984.

VAN DIJK, T. A. (1978): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.1983.

--- (1978): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.1983.

VAN EEMEREN, F., y R. GROOTENDORST (1984): *Speech acts in argumentative discussions*, Dordrecht, Foris Publications.

VIGOTSKY, L. (1934): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en A. R. LURIA *et al.* (eds.) (1979): *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal, 23-58.

--- (1962): *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Pléyade, 1985.

--- (1989): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

WERLICH, E. (1975): *Typologie der texte*, Munich, Fink.

ZAMBRANO, P. William y PACHAJOA, Gustavo (2008): *El cine como estrategia didáctica que favorece la CAE en los estudiantes del ciclo II del Bachillerato Pacicultor del Liceo de la Universidad de Nariño*. Facultad de Educación, Universidad de Nariño, Pasto (Trabajo oral).

ZUBIRÍA, M. (2001): "Educación y cultura", en *Revista Educación y Cultura*, 56, Bogotá, CEID-FECODE.

POLIFONÍA Y DIALOGISMO EN EL DISCURSO

*Luis Alfonso Ramírez Peña**

Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia

ABSTRACT

Based on a critical analysis of the theoretical models of structuralist, generative and transformational and discourse linguistics, the author of the article proposes an explanation of language based on communication as a concrete polyphonic act of a speaker in relation to the listener. This proposal establishes a contrast to Bajtin's dialogic approach, which was also criticized by Ducrot.

KEY WORDS: Discourse, communication, linguistics, dialogism, polyphony.

* Magister en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo, Doctor en Literatura de la Universidad Javeriana, Bogotá y Candidato a Doctor en Educación de la Newport University, USA. Doctor en Literatura de la Universidad y candidato a Doctor en Educación de la Universidad. Profesor Jubilado de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" y actualmente Profesor Catedrático del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá.

RESUMEN

Se plantean críticas a los modelos teóricos de la lingüística estructuralista, generativa transformacional y textual, para hacer una propuesta de explicación del lenguaje basada en la comunicación como acto polifónico concreto de un productor en relación con un interlocutor. Propuesta que se contrasta con el enfoque dialógico de Mijail Bajtín quien recibió críticas de Oswald Ducrot.

PALABRAS CLAVE: Discurso, comunicación, lingüística, dialogismo, polifonía.

PRELIMINARES

La Lingüística y un gran número de estudios del lenguaje, provenientes de los diferentes campos de las ciencias humanas y sociales, han asumido al lenguaje en una unificación de su sentido y referencia como alternativa obligada para cumplir con los postulados epistemológicos y metodológicos de las “ciencias” dentro de la cultura de la Ilustración y la Modernidad. De esta forma, la potencialidad funcional del lenguaje, su complejidad de sentidos, significados y valores en estructuras significantes condicionados por factores subjetivos, sociales y culturales, fueron reducidos a sistemas o reglas estructurales que prescindían de los usos reales de los locutores en situaciones concretas de producción discursiva; asumiendo, esta concepción, la función de representación del mundo como única razón y fundamento de los estudios del lenguaje.

Tomando como punto de partida tal concepción, los lingüistas no se interesaron por explicar cómo se constituía el sentido, y menos, cómo se significaba; mantenían así, la idea del habla como una operación reducida a los significantes de la lengua sin alguna influencia de las necesidades de comunicación y las circunstancias de su producción. Es decir, las relaciones entre comunicación, información y lenguaje, y entre cultura sociedad y

lenguaje, como condiciones y objetos adecuados a una ciencia interesada en la explicación del lenguaje en diversas dimensiones, fueron excluidas de la lingüística o asignadas a los objetos de otras disciplinas.

Como respuesta a las anteriores críticas, mi interés en el presente artículo es mostrar una perspectiva diferente del lenguaje para negar el valor único de referencialidad y de unanimidad de sentido antes señalado. Sin embargo, con mi propuesta alterna de enfoque sobre el lenguaje no pretendo desconocer la trayectoria de la lingüística sino comprender, como afirma Bourdieu (2001, p.12), “los errores y fracasos a que la lingüística se condena cuando, a partir de uno solo de los factores en juego, la competencia propiamente lingüística, que se define en abstracto al margen de todo lo que esta competencia debe a sus condiciones sociales de producción, intenta dar razón del discurso en su singularidad coyuntural”.

También me propongo demostrar que el lenguaje es múltiple, polifónico, como su condición natural por su funcionamiento en la comunicación. Condición diversa en la actuación de un locutor, quien produce las articulaciones de los significantes verbales y no verbales con las condiciones y circunstancias exigidas por sus necesidades. Por lo tanto, me mantengo en la convicción de que el discurso solamente recibe un entendimiento y explicación, adecuadas si se asume que éste se produce en un encuentro, realizado por un locutor, de su subjetividad con un interlocutor ubicado en un orden social, y en relación con un objeto al cual se refiere.

Sin embargo, en este trabajo enfatizaré lo concerniente con la polifonía y, una de sus variantes, el dialogismo. En función de este compromiso presentaré inicialmente, una concepción crítica de la lingüística, para introducir luego mi pensamiento sobre el lenguaje en la comunicación, ilustrado con un ejemplo, y finalmente, complementaré y respaldaré el enfoque con algunas críticas de Bajtín sobre el tema de polifonía y dialogismo, a quien se le puede atribuir la gran revolución de la lingüística porque socava las bases con las cuales se había creada esta ciencia humana.

LOS MÍNIMOS REFERENTES TEÓRICOS

La Lingüística al pretender estudiar el lenguaje desde un plano unirreferencial, configurándolo como un sistema transparente que representa y refiere al mundo, niega la posibilidad de asumirlo desde una perspectiva del proceso, pues reduce su análisis al significante estático organizado en unidades a través de los diversos niveles y en las combinatorias o sintaxis. El estructuralismo, por ejemplo, asumió la lengua como su objeto de estudio, lo cual implicaba no considerar ni al productor, ni al receptor y, menos, la situación de la producción, generando esto, un estudio en abstracto de los paradigmas integrantes del sistema de la lengua o de significantes verbales: fonemas, morfemas y lexemas. Por su parte, la Gramática Generativa Transformacional tampoco incluye en su teoría al productor o interlocutor de la comunicación, pero avanza a considerar como objeto la competencia: el conjunto de principios o reglas universales que rigen la generación y transformación de las oraciones ideales. De otro lado, la Lingüística del Texto, sin desprenderse de la limitante del carácter ideal, también avanzó hacia una unidad superior a la oración, cuyo objeto se concibió como el conjunto de categorías y reglas de generación y transformación de textos sin incluir los discursos, como expresiones concretas de las necesidades de comunicación.

Contrario a los anteriores planteamientos, nuestra propuesta busca examinar la situación en la cual son utilizados los significantes verbales como parte de la construcción de sentido en procesos de comunicación. Pero ya nuestro interés no girará en torno a los significantes abstraídos y sistematizados en unidades y combinatorias, sino en torno al proceso de comunicación y enunciación de significantes en función de los intereses de un locutor y la perspectiva creada por la ubicación del interlocutor como parte de los contenidos del discurso. Se parte del postulado de que las selecciones de expresiones y sus estructuras discursivas por un locutor no son autodefinibles, ni poseen una gramática neutral¹.

Asumimos así, que el lenguaje es utilizado en actos de comunicación situados en espacios y tiempos establecidos como comunidades de saberes de los interlocutores y desde la perspectiva de un dominio establecido en la experiencia subjetiva del productor o usuario. En otras palabras, la comunicación es el origen, la manifestación y el mantenimiento activo del lenguaje desde donde se transforma y sirve a denominaciones y fijaciones de significados con los cuales, en sus reutilizaciones en actos y sus situaciones, sirven a la construcción de sentido de los discursos.

Los actos de comunicación se dan como decisión de formar un discurso o deconstruirlo ante necesidades y propósitos específicos de un locutor en la perspectiva de interlocutor (incluso, colectivo). Así, el locutor fija una relación de comunicación con el otro, asumiendo ciertos saberes comunes del ámbito específico de la comunicación, desde tales saberes realiza el acto que motivó la comunicación (informar, preguntar, enamorar, enseñar, etc.).

El estado inicial de comunicación o de saberes comunes puede variar con el avance de la ejecución del propósito y luego puede advertir que los presupuestos de saberes del interlocutor no son suficientes o, por el contrario, son reiterativos. Estos saberes comunes en el tiempo de realización del acto comunicativo se consiguen por la articulación de significantes verbales y no verbales en función o en relación con el interlocutor asumido; el locutor en su subjetividad y dominio; y, de los mundos referidos en los aspectos correspondientes. El discurso, precisamente, es la articulación de significantes como combinación de voces procedentes de los saberes culturales referidos, y de los saberes compartidos y presupuestos en el ámbito social de la comunicación².

Como se puede concluir de la caracterización anterior, la comunicación y la producción ponen en relación el discurso producido con el mundo de la cultura, al tematizar saberes y discursos de los cuales se habla; con el mundo intersubjetivo constituido por la relación con el interlocutor; con y

en el mundo subjetivo propio del autor. Hemos llamado polifonía al conjunto de voces articuladas en el discurso, y dialogización al proceso de incluir las voces del otro y de lo otro en el discurso de un autor definido. Los discursos son dialogizados por el autor al poner en diálogo sus propias voces con otras ajenas en la elaboración del discurso. Proceso de dialogización interminable entre el productor y los discursos conocidos y en conocimiento, con cada uno de los discursos que produce; con los discursos con los cuales asume al interlocutor y su relación dialógica con el discurso que los incluye. Por su parte, el interlocutor, establece dialogización entre las voces dominadas y las voces encontradas en el discurso en interpretación.

La dialogización o puesta en relación de voces, nos lleva a afirmar que este acto en la comunicación es único por la situación en que se produce, pero nos confirma que el punto de partida para la producción de los discursos no son los sistemas de significantes de la lengua sino los saberes y los propósitos o necesidades de comunicación. Es decir, las palabras no provienen del vocabulario, o como lo aclara Augusto Ponzio (1998, pp.93-94), "no provienen de la lengua, entendida de forma abstracta, sino de determinados lenguajes, registros, de determinados géneros de discurso "cotidiano", "literario", "científico", etc.". Así, ante la necesidad del locutor de actuar comunicándose, acude a los saberes o voces, incluso con las expresiones propias de esos discursos, con los términos en sus sentidos específicos al discurso en donde funciona tradicionalmente. Para ilustrar tal situación, tomemos por ejemplo, la palabra "margen", la cual no es utilizada partiendo de un supuesto significado general o propio de la lengua, es extraída con su valor propio del discurso en la comunicación que lo generó. Es decir, en el discurso de unas encuestas con determinados resultados, al aclarar que "hay un margen de error del 4%", la expresión "margen" es tomada del sentido en los discursos de las encuestas y no de la lengua. Diferente sería el uso del mismo significante en un discurso sobre unos sobrevivientes "que quedaron atrapados en el margen derecho del río", es otro discurso y cada uno de sus términos tiene su sentido en el respectivo acto comunicativo.

La polifonía y la dialogización también se manifiestan en la estructuración significativa del discurso, de un lado, con la enunciación, la textualización y la discursivización; y del sentido de la interlocución; por el otro, con la argumentación, la narración y la descripción. La huella de lo referido, o voz de lo otro, conforma el texto o significado del discurso. La marcación del locutor en su voz tiene directa presencia en el enunciado producto de la enunciación y la presencia del otro o interlocutor en el discurso, como resultado de las relaciones establecidas con él desde el locutor. Estas dimensiones aparecen simultáneamente en las articulaciones discursivas aunque algunos marcadores lingüísticos parecieran tener una función básica. Tal es el caso de las proformas y pronombres como el “yo”, el “tu”, y el “él”, pero como es sabido cada uno de ellos es utilizado en una perspectiva que pone al locutor y su marcador “yo”, como la base para la generación de los otros. De esta manera, los tres marcadores integran la enunciación, es decir, la perspectiva subjetiva de la voz del enunciador, aunque estén marcando simultáneamente la presencia del interlocutor y del objeto de referencia.

Respecto a la otra perspectiva de organización en los sentidos de la interlocución, u organizaciones de discursos por la jerarquización de voces ante las exigencias de manejo de información en función con la interlocución, tenemos la argumentación en la cual la voz del “yo” dinamiza el resto del discurso por su presencia con el punto de vista o la tesis o la hipótesis, desde donde surge, en la relación con el interlocutor, el marco teórico o punto de partida del proceso argumentativo, y finalmente los argumentos como voces de lo otro, es decir, de las voces del “él” o del “ello”. En cuanto a la narración, aparece el “él”, como el núcleo dinamizador, pero el enunciador es subordinado al objeto narrado, aunque lo cuenta desde su perspectiva subjetiva. El interlocutor (“ud.”) ignora lo narrado.

Un último aspecto importante de la presencia de las voces en el discurso, que ya no se trata de la composición de sentido o de la estructura significativa, es el grado de presencia e importancia de la voz del locutor, la del interlocutor, o del mundo referido, con respecto a las otras voces. Desde

tales presencias he fijado la primera gran tipología de los discursos: el discurso literario en el cual prevalece plenamente con toda su posibilidad de libertad y expresividad, la voz del sujeto; el discurso de la cotidianidad producido en función de la voz del otro, del interlocutor y dando orígenes a las posibles éticas; y la presencia dominante de las voces referidas o referentes, con las cuales se forman los discursos de la ciencia, la tecnología, etc., como búsqueda de la verdad.

Un caso para examinar

En un intento de clarificar los presupuestos teóricos antes señalados, presento a continuación un ejemplo de lectura productiva del discurso desde nuestra propuesta. En la revista **Cambio** No.84 del 27 al 3 de Diciembre de 2008, publicada en Bogotá, apareció la siguiente noticia en la página 16.

TODO SOBRE "EL UBÉRRIMO"

En medio del boom de libros de ex secuestrados y de testigos de la mafia, se anuncia una publicación cuyo título ya genera expectativa: 'A las puertas del Ubérrimo' escrito al alimón por Iván Cepeda, columnista de El Espectador y vocero de las víctimas y Jorge Rojas, director de Codhes. Editado por Radom House Mondadori, el libro promete generar polémica y convertirse en best seller, pues el 'Ubérrimo' es la propiedad emblemática del presidente Uribe Vélez en Córdoba.

En el anterior discurso producido por el editor de la revista, se articuló narrativamente en la cadena significante total, una información, supuestamente, no conocida por el interlocutor: "se anuncia una publicación cuyo título ya genera expectativa: 'A las puertas del Ubérrimo'", escrito por Iván Cepeda, columnista de El Espectador y vocero de las víctimas y Jorge Rojas, director de Codhes. Editado por Radom House Mondadori". Así, el acto de información sobre la referencia o publicación del mencionado libro y los autores citados, voz o contenido tomado de alguna fuente informativa, aparece

en medio de las voces procedentes de los lectores, en cuanto, los asume como desconocedores de esta información. Esa voz referida y las presuposiciones de no saber esos datos impulsan al editor a enunciar el discurso tal como aparece en el escrito. Es una enunciación que sitúa en el futuro la entrega del libro y ubica en terceras personas a las dos mencionadas como autores. Presupone, además, el reconocimiento de los lectores, del lugar como el aquí de la enunciación, es decir, Bogotá o Colombia, punto del locutor asumido como el espacio canónico para examinar la ubicación de los referentes “El” y “ello”. Igualmente, aparece una actitud calificadora y modalizada por el sujeto enunciator de lo enunciado cuando dice “promete generar polémica y convertirse en best seller”, al recordar que “el ‘Ubérrimo’ es la propiedad emblemática del presidente Uribe Vélez en Córdoba”

El discurso es una noticia con un enunciator “yo”, que cuenta (narra) un acontecimiento de entrega de libros por (él) Iván Cepeda y otro, cuyo interlocutor (ud), está asumido como si desconociera tal noticia. Aquí entonces lo importante es lo referido, la voz de “él”. La enunciación está dada por la relación establecida entre el enunciator “yo” y el significado textual “la publicación del libro por los mencionados autores”, con la cual la considera un posible best seller.

Este discurso y su explicitación del proceso de generación de sentido hace parte de unas relaciones entre actores productores e interlocutores, cada uno con sus roles y dominios, fundamentales en la orientación de la articulación significativa de los discursos. El autor-editor sabe y asume que la revista Cambio tiene un rol importante en la sociedad como medio de información y, por tanto, asume que la revista tiene credibilidad por el conocimiento y la seriedad de las fuentes de información, y, en consecuencia, al reconocerle su rol y poder, sus lectores aceptarán como verdadera la noticia. Es muy probable que Cambio haya considerado el impacto de esta noticia al presuponer que los lectores conocen la rivalidad y los enfrentamientos entre el presidente Uribe y uno de los autores del libro anunciado, Iván Cepeda, como hijo de un líder de izquierda y director

del periódico de oposición *Voz proletaria*; además, que conoce las dudas levantadas alrededor de la hacienda “El Ubérrimo” cuyo propietario es el presidente Uribe. Con estos presupuestos sobre los lectores, el editor de la revista, sabe el interés que puede suscitar la noticia sobre un libro que de seguro presentará informaciones y análisis polémicos tanto a partidarios como a opositores del presidente.

El dialogismo se presenta entre las voces o polifonías constituidas en la voz del locutor, el editor, con la inclusión de los presupuestos de conocimiento del interlocutor acerca de la trayectoria de Iván Cepeda como defensor de los derechos humanos y defensor de las víctimas de la violencia del estado, y los enfrentamientos con el presidente. Es decir, la noticia, o narración es producto de la dialogización con los supuestos saberes atribuidos a los lectores, con la fuente y el hecho presentado, todo acomodado a las intenciones de la revista de impactar al revelar algo de interés contando con su credibilidad y el espacio disponible en la organización del discurso total integrados de un ejemplar de la revista.

La versión polifónica y de dialogismo de Bajtín y algunas críticas.

A continuación expongo críticamente los antecedentes de este enfoque polifónico, planteando a la vez, mis reconocimientos y críticas. Los conceptos de dialogismo y polifonía habían sido planteados por Bajtín y como interpretación de este, por Oswald Ducrot, Julia Kristeva, G. Genette, M. Riffaterre.

Indudablemente, M. Bajtín constituye un punto importante de arranque de una teoría con una visión no unificadora del lenguaje en específico, pues la perspectiva filosófica había sido iniciada por Ludwig Wittgenstein con la consideración del habla como cumplimiento de las reglas de un juego con lo cual se desplazaba la mirada objetivista y subjetivista del lenguaje a un enfoque que recupera la condición del interlocutor. Bajtín, o Voloshinov (1992), comienza la justificación de su teoría haciendo una

dura crítica a la Lingüística por su objetivismo poco funcional y con la cual se había constituido una teoría válida para lenguas muertas por haberlas excluido de sus usuarios y de sus situaciones o contextos. Al parecer, su propósito era hacer un replanteamiento del concepto de lengua, pero no de sustituirlo, cuando afirma: “Los actos individuales de enunciación desde el punto de vista de la lengua aparecen apenas como refracciones y variaciones casuales, o solo como distorsiones de las formas normativamente idénticas” (p.87). Quería mostrar que esas unidades de la lengua adquirirían nuevos matices significativos al ser usados con su inclusión en los enunciados.

En ese interés justamente de mostrar “los actos individuales de enunciación”, Bajtín (1989) reduce estos actos a la producción de enunciados para representar el objeto en función de un interlocutor u oyente. Esa relación con el objeto, o referencia, está mediada por diversas voces sociales: “entre la palabra y el objeto, entre la palabra y el individuo que habla, existe el medio maleable, frecuentemente difícil de penetrar, de las demás palabras ajenas acerca del mismo objeto, sobre el mismo tema” (p.94). Esta consideración mediadora significa el núcleo de la diferencia con los enfoques tradicionales de la lingüística, porque aunque mantiene la idea de que la relación con el objeto es el punto de partida del uso del lenguaje, ya se acepta la mediación de la palabra por otras perspectivas nacidas del poliglotismo, variedades de las cuales se integran las palabras utilizadas:

Facetas de la imagen creadas por la palabra a través de la refracción del rayo palabra, no ya en el interior del objeto mismo (como el juego de la imagen tropo del lenguaje poético en sentido restringido, dentro de la palabra enajenada), sino en medio de las palabras, las valoraciones y los acentos ajenos, atravesados por el rayo en su camino hacia el objeto: la atmósfera social de la palabra, que rodea al objeto, hace que brillen las facetas de su imagen (p.95).

Este condicionamiento social es una constante que va a determinar tanto esta relación entre palabra y el objeto, como la producción en su conjunto;

descartando así, cualquier indicio subjetivo o de reducción a lo objetivo. Ahora bien, en este fundamento social e histórico atribuido al enunciado constituye, además, el origen del concepto de dialogismo como si ese enunciado fuera parte de los múltiples cruces de voces creados por los diversos grupos sociales pero manteniéndose en una lengua nacional.

Un enunciado vivo, aparecido conscientemente en un momento histórico determinado, en un medio social determinado, no puede dejar de tocar miles de hilos dialógicos vivos, tejidos alrededor del objeto de ese enunciado por la conciencia ideológico-social; no puede dejar de participar activamente en el diálogo social (p.94).

En estas dependencias de lo social cabe distinguir diálogo, y dialogismo, tal como los concibe este autor. El diálogo es la alternancia de intervenciones de dos interlocutores de cara a cara. Pero en cada una de las intervenciones de alguna manera se incluye la intervención del otro. Así, a esa dialogización nacida de la relación de la palabra con el objeto, Bajtín añade la dialogización originada por la relación del enunciado con el posible oyente: "Toda palabra está orientada hacia una respuesta y no puede evitar la influencia profunda de la palabra-réplica prevista" (p.97). Esta orientación de la palabra hacia su posible oyente producida socialmente tiene una percepción igualmente social: "hacia ese *fondo aperceptivo* del entendimiento (no lingüístico, sino objetual expresivo), se orienta todo enunciado. Tiene lugar un nuevo encuentro del enunciado con la palabra ajena que ejerce una influencia específica nueva en el estilo de esta" (p.98).

En esta misma dirección de condicionamiento y orientación al oyente, y de la concepción polifónica y dialógica de la palabra en Bajtín, surge su particular explicación de la comprensión:

La significación lingüística de un enunciado se entiende en el trasfondo del lenguaje, y su sentido actual se entiende en el trasfondo de otros enunciados concretos sobre el mismo tema, en el trasfondo de

las opiniones, puntos de vista y apreciaciones plurilingüales, es decir, en el trasfondo de lo que, como vemos, complica el camino de toda palabra hacia su objeto (p.98).

La condición particular de recepción de los discursos, también, está condicionada por la conciencia social del interlocutor: de esa definición Bajtín hace la diferencia entre una comprensión pasiva y la activa, dependiente de las voces enfrentadas en el encuentro aperceptivo. Desde luego, este autor se inclina por la comprensión activa del interlocutor.

De igual manera, Bajtín, o Voloshinov (1989), presenta el discurso ajeno como “discurso en el discurso, enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado” p.135. Esta definición de discurso ajeno está admitiendo en los discursos la presencia de otros discursos cuyos orígenes están en otros autores. En estos discursos, aparecen diversas voces en una articulación sistemática en la sintaxis de voces ajenas con respecto a la voz propia:

En nuestra opinión, el fenómeno del *discurso ajeno*, es decir, los modelos sintácticos estilo directo (“estilo directo” “estilo indirecto”, “estilo indirecto libre”), sus modificaciones y variantes que encontramos en la lengua para transmitir los enunciados ajenos y para incluirlos precisamente en cuanto enunciados de otros en un contexto monológico coherente, resulta precisamente sumamente productivo y relevante (p.153).

En esta mención directa sobre la polifonía, supone un reconocimiento de la lengua por las formas sistemáticas de combinación o de sintaxis de las voces integradas en los enunciados en sí mismos. Aparentemente, este concepto formal de polifonía, basado en las citas incluyentes e incluidas, se complementa con otras apariciones de diversos lenguajes, estilos, dialectos en el enunciado.

En resumen la inclusión de voces y las relaciones dialógicas en Bajtín se presentan entre los enunciados, cuando estos son réplicas de los otros enunciados en un diálogo; en cualquier intervención al preveer al oyente en una determinada respuesta; o cuando al referirse, se mencionan otros discursos mediante citas.

La propuesta polifónica y dialógica de Bajtín ha merecido más elogios que críticas. Una de estas últimas, es la de O. Ducrot (1986), como uno de los lingüistas más estudiosos y esclarecedores de los planteamientos de Bajtín. Su interés en relación con este concepto de polifonía, fue, entre otras razones, proponer una teoría que reconociera la autoría múltiple de los enunciados, a diferencia de la unicidad del hablante que caracterizó a la lingüística moderna. En ese sentido Ducrot reconoce en Bajtín, ser el precursor del enfoque polifónico, pero le niega haber logrado acabar con la unicidad del sujeto pues: "Esta teoría de Bajtín se aplica siempre a textos, es decir a series de enunciados, y nunca a los propios enunciados que componían esos textos. De suerte que esa teoría no llegó a poner en duda el postulado según el cual un enunciado aislado hace oír una única voz" (p.176). Con este comentario de Ducrot supondría una teoría polifónica para enunciados cortos y otra para enunciados extensos y complejos, llamados por Ducrot, textos.

Así, a esta crítica a Bajtín, Ducrot plantea su teoría polifónica para enunciados cortos sin advertir que también los extensos hacen parte de actos de comunicación cuyos locutores, interlocutores, y referencias se involucran como voces en la composición del discurso. La única diferencia es que los enunciados cortos, producidos en conversaciones y en el habla cotidiana, son más directamente dependientes de las situaciones de comunicación; dependencia que en los textos escritos no es tan cercana ni perceptible. Sin embargo, el uso de la categoría de enunciador con la cual Ducrot cree rebatir la unicidad del sujeto, es una de las voces reconocida por Bajtín como voz con la cual se explica las replicas en un diálogo.

Las críticas y diferencias entre Ducrot y Bajtín se generan por el distinto enfoque teórico del discurso asumido, aunque ambos coinciden en postular unas formas o estructuras ideales desde las cuales supuestamente se generan los discursos, denominadas por Bajtín, oración y, frase por Ducrot, y compartiendo y aceptando la lengua como generador de las diferentes posibilidades del habla. Al parecer, la diferencia entre estos investigadores está en que mientras Bajtín intenta mostrar una mediación entre palabra y referencia influida por las voces histórico sociales y por la perspectiva de réplica en el diálogo con interlocutor; a Ducrot le interesa la organización enunciativa desde los cambios de los marcadores y expresiones lingüísticas. Así, Bajtín plantea una perspectiva externa, con un enfoque social polifónico, por el contrario, Ducrot tiene un enfoque lingüístico, presentado desde la interioridad del enunciado significante. Pero los dos enfoques cuestionan la unicidad y presentan alternativas polifónicas al estudio del discurso.

Desde mi perspectiva de concepción del discurso como un encuentro de voces procedentes del discurso quien, en su propia voz, incluye las voces por las relaciones con el interlocutor y las voces referidas, reconozco críticas y diferencias importantes con respecto a los planteamientos de Bajtín.

Bajtín propone un modelo de enunciado cultural cuyo factor integrador de las voces y discursos es su condición social garantizada por la unidad de la lengua nacional. Es una manera de unificar socialmente el discurso, lo mismo que los lingüistas habían unificado por el objeto representado, y la Estilística por el individuo creador. Desconociendo que los discursos son relaciones entre una subjetividad con un intersubjetividad por una objetividad. Como modelo de representación social, excluye las diferencias generadas en las realizaciones específicas, y manteniendo el criterio universalista de la lengua, y las distinciones entre enunciado (manifestación) y oración (modelo).

Otro punto para discutir del enfoque de Bajtín, que me resulta hasta contradictorio, es el concepto de lengua propuesto en las diferentes publicaciones. Desde el libro publicado a nombre de Voloshinov (1992) hasta los últimos

sobre teoría de la novela, critica el objetivismo de los lingüistas en el uso del concepto de lengua con una teoría, también reducida: “La lengua es un sistema estable e invariable de formas normativamente idénticas, sistema previamente dado a la conciencia individual e incuestionable para esta” (p.87). Crítica que lo lleva a calificar la actividad de los lingüistas como el estudio de las lenguas muertas, como ya lo mencionamos, y a justificar sus propuestas como el estudio de las lenguas vivas. Sin embargo, más adelante cuando presenta la alternativa mantiene la misma categoría de lengua, aunque aclara que la asume como signos y no como señales, utilizada por los lingüistas, cuando afirma que: “al hablante no le importa la forma lingüística como una señal estable y siempre igual a sí misma, sino como un signo siempre mutante y elástico” (p.98). Se presenta así un cambio de la concepción de la lengua, aunque sigue siendo la forma que adquiere dimensiones sociales por las relaciones con el otro, es decir, mantiene la lengua como esquema y forma ideal de donde parten los hablantes para producir los enunciados: “lo que al hablante le importa es aquel aspecto de la forma lingüística gracias al cual se convierte en un signo apropiado para las condiciones concretas de una situación dada” (p.98).

De otro lado, Bajtín al mantener el interés en el examen de la capacidad representativa del lenguaje, desconoció que estas mediaciones y complejidades del dialogismo por las voces, son parte de una acción con el establecimiento de una comunicación. Es decir, un acto de un locutor o interlocutor realizado por necesidades o propósitos cada vez únicos con situaciones distintas. Así, desconoce que cuando uno lee o escribe realiza acciones, informar o informarse, divertir o divertirse, cumplir con una tarea, etc., y que cada una de ellas supone posibilidades y usos diferentes del dialogismo.

Igualmente, aplica una clase de reduccionismo y determinismo social, similares al determinismo objetivista de la lingüística y del subjetivismo de la estilística, Bajtín lo aplica ahora al intersubjetivismo, a las relaciones con el grupo social. En esa dirección, con suficientes argumentos y con el enfoque polifónico, demuestra que la relación entre objeto y palabra no es directa, es

mediado con diferentes lenguajes y voces, haciéndola compleja. Pero en este sentido desconoce que el lenguaje funciona en actos de comunicación con un sujeto actor y responsable directo o indirecto de los enunciados. Bajtín muestra así su pleno desconocimiento de las condiciones particulares en las cuales se produce el discurso, y de manera directa al sujeto productor con sus posibilidades y creaciones originales. El plurilinguismo y tonos son sociales, no incluye el tono particular.

Otro aspecto del cual me aparto es la reducción de la función básica del lenguaje a la representación de la palabra. A la palabra le atribuye la capacidad de representación de los objetos, y aunque mediada por las voces, no aparece modificada, es ajena al individuo que la representa. Sin embargo, me surgen críticas acerca de la validez de la relación primera de palabra objeto, manteniendo la tendencia de la representación, característico del pensamiento moderno con la atribución única al lenguaje de representación del mundo. La única variación propuesta por Bajtín, es la influencia de la polifonía en esta mediación enunciado objeto. Es decir, y a pesar de la importante contribución al cuestionamiento de la lingüística por el enfoque de relación mecánica y puro reflejo, Bajtín sigue privilegiando esta relación de representación, asumiendo como si el lenguaje al ser usado se refiriera a mundos externos, ya constituidos, y a los cuales se nombra, desconociendo así que los discursos se refieren a otros discursos o voces porque aunque haya enunciados fácticos, son enunciados sobre otros enunciados que le han dado sentido y significación en él entramado de la cultura.

Para sintetizar las diferencias con Bajtín en la concepción global del discurso, estas nacen del punto de partida asumido por las dos propuestas teóricas. Mi interés es entender lo que hace un individuo concreto con unos deseos y necesidades de acción y comunicación, al producir el discurso. Desde esas necesidades considero que el autor incluye al interlocutor y los discursos o textos de la cultura tomados como referentes, no parto de una determinación específica por la relación con el otro, o con el objeto, ni con el sujeto. Si hay una esfera dominante o equilibrada, depende de los ámbitos

y el tipo de discurso que se genere. Por ejemplo, en el discurso literario, no se puede afirmar que allí lo dominante es lo social cuando el punto presentado es el deseado por el autor. Por el contrario, el punto de partida de toda la concepción de Bajtín es la función atribuida al lenguaje como representación resultado en el enunciado del objeto aunque resultado de multiplicidad de voces, de los cuales excluye al individuo autor, y lenguajes sociales e instaurados como replicas y diálogos con el interlocutor. No previó que esa representación atribuida al lenguaje también es parte de un sinnúmero de actos posibles de realización, y que el mismo lenguaje dispone de repertorio de expresiones o significantes para denominar las acciones. Expresiones en acción reconocidas inicialmente por J. Austin cuando distinguió entre formas performativas y constativos, precisamente como reacción a esa tendencia de los estudios de los gramáticos y filósofos de asumir el lenguaje como duplicador o constatador del mundo.

Para finalizar con algunas provisionales conclusiones

Se ha planteado así, una propuesta teórica del discurso cuyo punto de partida es el proceso de comunicación de un locutor concreto, y quien realiza, al mismo tiempo, un acto de interpretación de voces en diálogo con los referentes, los interlocutores y consigo mismo.

Planteado así, el proceso de comunicación y de producción de discurso, mis diferencias con respecto a Bajtín, son: mientras este autor se basa en su determinismo social, yo parto del acto de la producción subjetiva de un individuo quien se comunica en función de un interlocutor sobre algo en los respectivos mundos. El grado de subjetividad o de sociabilidad depende del ámbito, y las necesidades generadoras de la comunicación. El discurso literario, por ejemplo, es el más auténtico, original y subjetivo, si se le compara con el cotidiano o el científico. Además mi punto de partida, es el acto o proceso de comunicación y de significación o de interpretación; Bajtín, por el contrario, considera las voces o el lenguaje en el producto, en la obra terminada.

Mi perspectiva diferente de los estudios del lenguaje implica superar el enfoque limitado al estudio de la lengua o sistema como unidades significantes positivas, abstraídas y separadas de las acciones de comunicación y de sus actores y situaciones, para optar por un enfoque cultural, social y procesal de actuación discursiva. Conlleva una gran responsabilidad para los investigadores y pedagogos del lenguaje, sustentada en el serio compromiso con los problemas y procesos generados en la significación en la comunicación; con la polifonía de intereses e ideologías, hegemonías y sometimientos, manipulaciones e ingenuidades de las personas y sus grupos de organización; en fin, requiere interesarse menos por las formas significantes abstractas, que por los sentidos sociales y culturales constituidos en los discursos.

Metodológicamente, implica ser más creativo, original e innovador en los medios de acceso al conocimiento y en la transformación de los discursos, menos dependiente de los rígidos métodos impuestos por las disciplinas, en este caso, la lingüística. Incluso, requiere a un investigador más localista y realista en los temas y discursos como objetos a estudiar, no sólo para describirlos, sino para entenderlos y criticarlos. Es un enfoque del lenguaje válido para examinar, por ejemplo, el manejo de voces de hegemonías y dominados en el discurso pedagógico, o las estructura argumentativas de las voces con las cuales nos engañan en los medios masivos de comunicación.

Esta concepción del lenguaje desde el acto de comunicación y sus diversos sentidos y voces, tiene una gran implicación en nuestras prácticas. Como docentes, por ejemplo los discursos pedagógicos requieren permanentemente estudio y valoración crítica para que se mejore la educación en la formación de personas libres por su capacidad crítica y responsables por su disposición a convivir con el otro, aceptándolo y respetándolo como diferente. Una pedagogía que pretenda formar hombres libres no puede estar orientada por la voz de un profesor que impone otras voces o textos, anulando la voz del estudiante. Por el contrario, este profesor debiera propiciar la construcción o formación de la propia voz, reconociendo la inclusión de las otras voces y respetando el distanciamiento de otras.

NOTAS

1. En este sentido comparto la afirmación de Bajtín (1989, p.97): “La dialogización interna de la palabra encuentra su expresión en una serie de particularidades de la semántica, de la sintaxis y de la composición que no han sido, en absoluto, estudiadas hasta ahora por la lingüística”.
2. Estos conceptos están ampliados en mi libro “Comunicación y Discurso”. Bogotá: Magisterio, 2008.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal
- Bajtín, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus
- Oswald Ducrot (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós
- Ponzio, Augusto (1998). *La revolución Bajtiniana*. Madrid: Cátedra.
- Ramírez Peña (2008). *Comunicación y discurso*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Voloshinov, Valentín (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

EL LENGUAJE DE LA TELENVELA DESDE EL ESTEREOTIPO Y LA MORALEJA

*Mireya Cisneros Estupiñán**, *Giohanny Olave Arias*** e *Ilene Rojas García***
Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia

ABSTRACT

In this paper a review of some aspects of the telenovela “New rich, new poor” is presented from the stereotyping of language as a discursive strategy in their levels of hegemonic legitimization of social classes, positive self-esteem and in caricature self- presentation of complex social tensions and seeking of acceptance from the transmission of social morals. The article has been divided into three chapters: The repetition of patterns: between industry and social mediations, the linguistic stereotype: discursive and rhetorical mechanism for the spectacle of “*approchement*”, and the soap opera: towards the transmission of morals.

* Mireya Cisneros es Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo y Candidata a Doctora de la RUDE-COLOMBIA con sede en Popayán. Profesora Asistente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Pereira.

** Giohanny Olave Arias e Ilene Rojas García son Licenciados en Español y Literatura y actuales estudiantes de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira.

KEY WORDS: Soap opera, moral teaching, stereotypical language, the language of soap operas.

RESUMEN

En este artículo documento se revisan algunos aspectos de la telenovela "*Nuevo rico, nuevo pobre*", desde la estereotipación de la lengua como estrategia discursiva en sus niveles de legitimación hegemónica de clases, auto-presentación positiva y caricaturesca de tensiones sociales complejas y búsqueda de aceptación desde la transmisión de moralejas sociales. El tema se ha dividido en tres capítulos: La repetición de esquemas: entre la industria y las mediaciones sociales, El estereotipo lingüístico, mecanismo retórico y discursivo para el espectáculo del "acercamiento" y, la telenovela hacia la transmisión de moralejas.

PALABRAS CLAVE: Telenovela, moraleja, estereotipo lingüístico, lenguaje de la telenovela.

Este documento se articula con la averiguación que venimos adelantando al interior del grupo de investigación *Estudios del Habla y la comunicación* de la Universidad Tecnológica de Pereira, sobre la relación entre lengua y sociedad en la telenovela colombiana. Ha sido nuestro interés la reflexión desde los productos contemporáneos emitidos y comercializados con éxito en Colombia y otros países, es decir, aquellas telenovelas que han ingresado al mundo cotidiano del televidente resignificándolo como producto de la industria cultural en lo que Martín-Barbero (1998) denomina un "lugar fundamental para la introducción de hábitos y valores (que) permite 'tomar el pulso', desde un producto concreto, a las relaciones entre cultura, comunicación y una sociedad como la colombiana".

En continuidad con un trabajo anterior sobre la telenovela *Los Reyes*¹, y motivados por la amplitud de investigaciones sobre la telenovela en Latinoamérica desde perspectivas diversas, en esta ocasión vamos a revisar

algunos aspectos de la telenovela *Nuevo rico, nuevo pobre*¹⁷, desde la estereotipación de la lengua como estrategia discursiva en sus niveles de legitimación hegemónica de clases, autopresentación positiva y caricaturesca de tensiones sociales complejas y búsqueda de aceptación desde la transmisión de moralejas sociales. La reflexión abordará la telenovela como “ficción y ritual de masas, (que) muestra los modelos de interacción social en los que se halla inmersa poniendo en escena una versión de la realidad a través del entramado de elementos que la constituyen” (Cisneros y otros, 2008), uno de los cuales que venimos considerando fundamental en los mecanismos de planeación, producción y recepción de la telenovela es el uso estereotipado de la lengua como mecanismo de “poder”.

La repetición de esquemas: entre la industria y las mediaciones sociales

La telenovela en Latinoamérica constituye un punto de interés central, por el impacto que ha alcanzado tanto a nivel cultural como industrial:

La telenovela es quizás el producto de origen latinoamericano que más se intercambia dentro de la región, y que más ampliamente se exporta al resto del mundo, incluyendo mercados en Europa occidental y oriental, en el sudeste asiático, y en los países árabes. No sólo eso, sino que es el producto que más muestra aspectos de los países de origen, sus paisajes, y sus gentes, con sus costumbres, problemas, pasiones y valores, ya sea ante los propios públicos nacionales o extranjeros. No porque necesariamente los muestre más que una novela impresa, o una pintura, sino por lo extenso de los públicos que consumen el género (Mato, 1999).

La relevancia en cobertura y profundidad del impacto de la telenovela le ha dado un claro protagonismo del que ella misma se ha hecho consciente y que le ha generado interrogantes sobre la relación entre sus intereses industriales y su incidencia en el público de masas.

De acuerdo con Martín-Barbero (1998): “lo que se produce en la televisión no responde únicamente a requerimientos del sistema industrial y a estrategias comerciales sino también a exigencias que vienen de la trama cultural y los modos de ver”. Especialmente en la telenovela colombiana, los últimos productos destacados se caracterizan por situarse a medio camino entre los intereses comerciales de la industria de la televisión y los requerimientos sociales del público, evaluados desde la recepción de productos anteriores. Desde esa lógica del consumo, entendido como “*el conjunto de los procesos sociales de apropiación de los productos*” (Canclini, citado por Martín-Barbero, 1998), las productoras de telenovelas le apuestan a la repetición de formatos, no sólo porque “se repite lo que funciona” y “funciona lo que se repite”, sino también porque las dinámicas de apropiación de la telenovela han adquirido una dimensión de responsabilidad social que al mismo tiempo se convierte en el indicador de su valía y el garante de su legitimación: parece que la telenovela se ha (o le han) endilgado una cierta función de educar y transmitir valores morales, sociales y democráticos en boga, de manera que la tradicional “historia rosa” se ha redimensionado como transmisora de modelos políticos de equidad y justicia social.

Bajo esa directriz, la producción de telenovelas pasa por un paradigma de ruptura con los modelos tradicionales del melodrama a través de diversas estrategias en su concepción y comercialización; una de ellas, la que nos ocupa en el caso de *Nuevo rico, nuevo pobre*, como repetición de un esquema planteado por otras anteriores (*Los Reyes, Pedro el escamoso, Yo soy Betty, la fea, etc.*) es el de la incursión en la telenovela cómica, donde el género guarda los lugares comunes de su formato pero añade lo cómico en el uso de la lengua como herramienta eficaz de acercamiento al televidente, en función del sentido de la identificación, que deviene en fidelización y repetición de un estereotipo, (que) ha sido interpretado por Amigo Latorre (2007: 2-4) como una articulación de “lazos cognitivos y afectivos e imágenes proto y estereotípicas que le permiten dar sentido a la acción del media y de sus personajes más allá de lo estrictamente racional”, de manera que la identificación no acontece bajo la conciencia del espectador. Con la complicidad de

esa “inconciencia”, el uso de la lengua en la telenovela -resignificado a través de los lazos cognitivos y afectivos con el televidente-, adquiere el doble sentido de la norma y el modelo (Cisneros y otros, 2008), con ello, el televidente no va a concebir la telenovela como re-presentación de la realidad, sino como reflejo de la misma, obviando el marco ficcional y comercial de sus discursos.

En *Nuevo rico, nuevo pobre*, que repite de *Los reyes* el uso de la comicidad especialmente lingüística como herramienta, el televidente asiste a la comedia de las equivocaciones arquetípicas: el cambio de recién nacidos desde la cuna e intercambio de roles, el giro de la fortuna, la historia de amor y las llamadas “Oposiciones identificatorias” (lo noble y lo vulgar, lo masculino y lo femenino, lo colombiano y lo extranjero, lo moderno y lo tradicional, lo rural y lo urbano, etc.) que Martín-Barbero (1998) ubica al nivel de la Estructura del Imaginario en su modelo de análisis de la telenovela. Como lo afirma Arroyo (2005), este género se sitúa en un equilibrio entre anquilosamiento y novedad, igual que en los cuentos tradicionales, “en una dinámica de monotonía y cambio como la que señaló Propp al insistir en la repetición constante de ciertas funciones”. Para Arroyo, la repetición de los esquemas en la telenovela responde al “mero fin de que el público permanezca pasivo y hechizado ante la televisión, así como para que nuevos espectadores puedan “engancharse” al serial y entender la historia a pesar de que ésta esté ya avanzada. Sin embargo, entendemos con Martín-Barbero que no se trata de pasividad sino de relación-diálogo de imaginarios sociales entre el televidente y la telenovela, en una doble influencia o simbiosis entre ellos, en tanto que “la televisión no funciona sino en la medida en que asume -y al asumir legítima- demandas que vienen de los grupos receptores” (Martín-Barbero, 1998) y genera extrapolaciones (de conducta, habla, modelos e imaginarios) en ambos sentidos.

El humor, la hipérbole y la ridiculización de personajes y situaciones será el ingrediente destacado sobre las estructuras lógicas del relato tradicional y repetido como fórmula ganadora; dentro de ella, será imprescindible dotar a las producciones de un típico “sabor local”, muchas veces artificioso por

exagerado, es decir, la puesta en escena de elementos que identifican y diferencian una parcela particular del mundo. Desde este punto de vista, Cervantes (2005) explica que “la industria de la televisión ha creado, además del género, modelos de historia y de personajes arquetípicos para la telenovela: Martín-Barbero (1998) lo califica como una “esquematación que se da en el manejo de personajes planos, desprovistos de toda psicología y que son simplemente símbolos heredados de la novela negra (el traidor), la epopeya (el justiciero), la tragedia (la víctima) y la comedia (el bobo). Y una polarización reducida a los valores del bien y el mal manifiestos a través de estos personajes”.

El corte transversal de lo cómico sobre la historia y los personajes en *Nuevo rico, nuevo pobre* y en producciones anteriores que siguen este esquema, se constituye en herramienta que sirve para crear un sentido de lo local-identitario y una empatía con el espectador desde la burla, la parodia y la ridiculización. El llamado “sabor local” viene definiéndose desde esta concepción del humor como “gancho” y persuasión: la consigna generada o construida por la teleaudiencia y las productoras es la de “burlarnos de lo que somos”, asumiendo que ese “ser así” (mostrado desde la hipérbole) es una condición heredada e inmutable, de la que una suerte de orgullo cómico la exime de cualquier reflexión o razón de cambio.

El estereotipo lingüístico, mecanismo retórico y discursivo para el espectáculo del “acercamiento”

Ahora bien, dentro de “lo cómico” en *Nuevo rico, nuevo pobre*, lo más destacado será el uso de la lengua en razón de que a través de ella, del estereotipo lingüístico, se vehicula la legitimación de un modelo mental de realidad dirigido a presentar el espectáculo del *acercamiento* o *nueva sensibilidad de las masas* (Cervantes, 2005). Al respecto, Cervantes (2005) advierte que “no es un azar que el encuentro de los grupos marginados con la clase alta se haya convertido en el espectáculo de las telenovelas, y que en ellas la clase popular, el género femenino y las diferentes etnias logren una

mayor representación". Sin embargo, la puesta en escena de esos grupos marginados en la telenovela está cruzada por la estereotipación de sus modos de ser, marco burlado de acciones donde el acercamiento ya no es encuentro dialógico entre dos visiones del mundo sino simulación, banalidad y broma.

En *Nuevo rico, nuevo pobre*, el uso de la lengua aplica un modelo simple de estratificación de la lengua desde una visión llana de la realidad: ricos-lengua estilizada; pobres-lengua vulgar, que refuerza imaginarios socio-económicos y culturales de statu quo, igual que en la telenovela *Los Reyes*: "el televidente asiste a un contacto entre usos estigmatizados de la lengua, provenientes de estereotipos del habla prestigiosa frente al habla estigmatizada. Aquí, estereotipos del habla se refiere a todos aquellos usos que los telespectadores asocian directamente con la pertenencia a un grupo social determinado" (Cisneros y otros, 2008).

La trama de la telenovela hace que los personajes centrales (Brayan Galindo y Andrés Ferreira) intercambien sus condiciones socioeconómicas, lugares y relaciones sociales y afectivas; en todos los niveles, el intercambio encontrará tensiones alrededor del uso que los personajes hacen de su lengua, desde el mismo cruce de apellidos: tanto el "nuevo rico" (Brayan Ferreira) como el "nuevo pobre" (Andrés Galindo) hallarán descontextualizada su forma de hablar, pero insistirán en conservarla y usarla sin ningún asomo de conciencia sobre estos desfases.

A través de los usos estereotipados de la lengua se caracteriza a los personajes centrales y secundarios de la telenovela. Así, los rasgos que corresponden al temperamento de los personajes están relacionados directamente con su escala social y, por tanto, con su uso de la lengua. De esta manera, esos usos estigmatizan pues evidencian una equivalencia simplista y un círculo vicioso entre el decir, el hacer y el ser.

Personaje	Brayan Galindo
Papel en la trama	Co-protagonista. Será el “nuevo rico” cuando su madre biológica (que él no conoce) decida intercambiar su forma de vida con la de su otro hijo rico.
Usos estereotipados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transgresión cómica de la norma lingüística ▪ Dichos, refranes y exageraciones ▪ Vulgarismos ▪ Apelativos ▪ Apodos ▪ Extranjerismos burlados ▪ Redundancias ▪ Jergas y argot ▪ Ritmo rápido y sin pausas al hablar ▪ Timbre de voz alto
Estrato socioeconómico	Bajo
Características	Es un campesino joven que emigra a la ciudad. Es flojo para trabajar, de baja inteligencia y sin estudio, desagradecido con su padre, ordinario, brusco y rústico en sus maneras de comportarse. Su carácter es jovial y jocosos. Es enamorado y espontáneo.

Personaje	Andrés Ferreira
Papel en la trama	Co-protagonista. Será el “nuevo pobre” cuando su madre adoptiva decida intercambiar su forma de vida con la de su otro hijo pobre.
Usos estereotipados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilizado ▪ Construcciones gramaticales más cercanas a la escritura que a la oralidad ▪ Extranjerismos ▪ Ritmo lento y pausado al hablar ▪ Timbre de voz bajo, gutural.
Estrato socioeconómico	Alto
Características	Es serio, inteligente y adicto al trabajo; se encuentra en la madurez intelectual y en la cima laboral. Tiene su vida programada, lo que hace que tenga una relación fría con su mamá. Su carácter es introvertido, agresivo y explosivo. Se muestra orgulloso y arrogante.

Personaje	Antonia de Ferreira
Papel en la trama	Co-protagonista. Madre de Brayan y Andrés, decidirá intercambiar la forma de vida de sus hijos años después, cuando se entera del error cometido por una enfermera en el hospital cuando ellos nacieron.

Usos estereotipados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilizado ▪ Construcciones gramaticales más cercanas a la escritura que a la oralidad ▪ Extranjerismos ▪ Ritmo lento y pausado al hablar ▪ Timbre de voz bajo, gutural.
Estrato socioeconómico	Alto
Características	Elegante, seria y amable. Al morir su esposo, asume la presidencia de MundoExpress, empresa multinacional de envíos y negocio lucrativo de la familia. Su carácter es ecuánime y reflexivo, planificador y bondadoso. Muestra preparación intelectual y estrato socioeconómico alto.

Personaje	Rosmery Peláez
Papel en la trama	Co-protagonista. Novia de Brayan y luego de Andrés. Conformar la pareja para la historia de amor de la telenovela.
Usos estereotipados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transgresión cómica de la norma lingüística ▪ Dichos, refranes y exageraciones ▪ Vulgarismos ▪ Apelativos y diminutivos ▪ Dialecto bogotano ▪ Extranjerismos burlados ▪ Redundancias ▪ Jergas y argot ▪ Ritmo rápido y sin pausas al hablar ▪ Timbre de voz alto
Estrato socioeconómico	Bajo
Características	De origen humilde, risueña, enamorada, fiel, dedicada a su familia. Es la heroína sentimental, pura e inocente, aunque emprendedora. Su carácter es jovial y laborioso.

Personaje	Fernanda Sanmiguel
Papel en la trama	Antagonista. Modelo de la empresa de los Ferreira. Se aliará con Mateo para apoderarse de la fortuna familiar, fingiendo amor tanto por Andrés como por Brayan.
Usos estereotipados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilizado ▪ Extranjerismos ▪ Dialecto costeño ▪ Timbre de voz alto
Estrato socioeconómico	Alto
Características	Modelo cotizada, engreída, manipuladora y materialista. De poca inteligencia y estudio, facilista y malvada. Se muestra superficial y mimada.

Personaje	Mateo López
Papel en la trama	Antagonista. Sobrino de Antonia, quiere apoderarse de la fortuna de los Ferreira, le hará la vida imposible tanto a Brayan como a Andrés.
Usos estereotipados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilizado y acartonado ▪ Construcciones gramaticales más cercanas a la escritura que a la oralidad ▪ Ritmo lento y pausado al hablar ▪ Timbre de voz bajo, gutural.
Estrato socioeconómico	Alto
Características	Envidioso y ambicioso, se muestra oportunista y mentiroso según su conveniencia. Su temperamento es fuerte y explosivo, muy calculador y frío.

El *acercamiento* entre los ricos y los pobres, como espectáculo de la desentronización y asignación de un orden inverso al mundo que propone esta telenovela, resulta reforzando el imaginario sociocultural de las diferencias insalvables entre estratos económicos, una brecha abierta en razón de la validación de unos usos de la lengua y su prestigio sobre otros. A continuación se ejemplificarán estos discursos de acercamiento a través de algunos diálogos tomados de la telenovela², elegidos por la intervención de personajes (modelos estereotipados) ricos y pobres en diferentes contextos de enunciación:

EJEMPLO 1	
Situación	Cena en un restaurante lujoso y, posteriormente, ingreso a un apartamento igual de ostentoso.
Participantes	Brayan Ferreira y Carlos (antagonista secundario)
Finalidades	El antagonista pretende engañar a Brayan haciéndole creer que es un buen amigo y que puede confiar en él, a pesar de las diferencias en cuanto a las maneras “cultas” de habla y conducta. En realidad se encuentra interesado en arrebatarle la fortuna aprovechándose de su ignorancia-inocencia (estereotipo).

<p>Secuencia de actos</p>	<p>Carlos: (Risa moderada, fina y fingida) No me divertía tanto desde que hice mi PhD en Harvard</p> <p>Brayan: ¡Ahh! Yo sí sabía que eso de HP es porque vienes de Harvard... (...)</p> <p>Brayan: ¡Uy, Carlangas!, ese Galindo es mucho tilín tilín y nada de paletas, se cree mucho café con leche.</p> <p>Carlos: Tienes razón, ese Andrés sí es un paquete chileno</p> <p>Brayan: (En un tono de voz muy alto y fingiendo acento argentino burlesco): No, lo que es es un paquete argentino... (...)</p> <p>Carlos: ¿Entonces te vas a hospedar en un hotel?</p> <p>Brayan: Nada, no tengo gara. Me va a tocar en el hotel de Lucho: el hotel-ucho (carcajada fuerte). ¿O qué me recomiendas?</p> <p>Carlos: El de Guillermotel. (carcajada acartonada). O te llevo a un apartamento reservado para los altos ejecutivos.</p> <p>Brayan: ¿Te estás burlando de mí? Yo sí soy ejecutivo pero soy bajito (carcajada fuerte). (...)</p> <p>Carlos: ¡Hombre! Cómo me duele verte así lesionado, con esa animadversión de tu familia</p> <p>Brayan: ¡Venga acá un abrazo rompehuesos! Pero respetuoso, ¿vale? (...)</p> <p>Carlos: Bienvenido a tu nuevo apartamento, Mister Braian</p> <p>Brayan: ¡Uy juemadre! Pero severo rancho el que tienes Es que a veces mi Dios le da pan al que no tiene dientes, pero yo sí, vea, (muestra los dientes en un gesto exagerado) yo soy piraña cuando veo la oportunidad. (...)</p> <p>Brayan: Carlangas muchas gracias, se me agrió el ojo porque en este momento estoy más solo que la una.</p> <p>Carlos: Está bien. ¡Con tal de que no se te moje la canoa!</p>
<p>Clave</p>	<p>El personaje que representa el estrato sociocultural bajo utiliza un tono de voz alto y jocoso, hace bromas constantemente y exagera sus gestos grotescamente para acompañar sus palabras, es altamente expresivo, espontáneo y lenguaraz. El personaje de estrato alto utiliza un tono más formal y serio, aunque accede a las bromas del interlocutor bajo sus intereses.</p>

Instrumentos	El habla del pobre está matizada por los juegos de palabras, la transgresión cómica de la norma lingüística, uso de vulgarismos, apelativos, refranes y burla a extranjerismos, además utiliza ritmos rápidos y sin pausas al hablar, con apariencia de improvisación y espontaneidad; en contraste, el rico habla formal, calculada y pausadamente, usa extranjerismos, tanto en su habla como en su conducta (aun en su risa) se muestra artificioso y acartonado, con un código más cercano a la escritura planificada que al uso oral. Por sus intenciones en la trama, el personaje rico pretende imitar el uso de la lengua del pobre mezclando con sus cultismos algunos juegos de palabras y dichos populares, conservando la postura de poder en lo paralingüístico y extralingüístico, que lo caracteriza.
Normas	El personaje de estrato bajo ignora las normas sociales de etiqueta presupuestas en el contexto de enunciación, frente a la vergüenza y el esfuerzo que hace el personaje de estrato alto por pasar desapercibido en el lugar y conservar su estatus dominante.
Género	Conversación informal

EJEMPLO 2	
Situación	Celda de una cárcel donde hablan secretamente unos presos. Uno de los personajes escucha detrás de una pared y es sorprendido espiando.
Participantes	Miller Afanador (secundario), maleantes y guardia.
Finalidades	Miller ha sido atrapado por unos maleantes escuchando sus planes de fuga, así que quieren intimidarlo para que no los delate.
Secuencia de actos	<p><i>Maleante:</i> Cayetano pues, no se vaya a poner de sapo que se las cobro al doble...</p> <p><i>Miller:</i> No, papá, yo no voy a cantar nada, ¿sabe qué? Yo me te-suer antes de que meta en saperoco papá. Pero prometamen...</p> <p><i>Guardia:</i> (interrumpiendo sorpresivamente con voz firme) ¿Cuál es la cuchicheadera que tienen aquí? (...) ¡Me dejan el romance para otro día! ¡Dispérsense, carrera, marrrrrr!</p> <p><i>Miller:</i> Uy, papá, espícheme el botón que yo me abro, como el paraguas. ¡Chao que huele a pescao!</p>

Clave	Los personajes son representaciones de la autoridad frente al sometimiento. El tono de expresión del guardia es firme, fuerte y sin inflexiones, lo que le confiere su posición de poder. Los demás personajes se expresan en voz baja y secretamente, en tono de amenaza y de temor, mediado por el elemento cómico.
Instrumentos	En los presos domina la transgresión cómica de la norma lingüística y los juegos de palabras que dan plasticidad a la lengua, también desde los giros dialectales, el acento y ritmo particulares asociados a las zonas marginales de Bogotá. El habla del guardia no presenta transgresión de la norma y se realiza desde la autoridad, incluyendo estereotipos fonéticos sociolectales del habla militar.
Normas	El personaje que representa la autoridad está en poder de interrumpir los turnos de habla de la conversación secreta de los presos, así como de impartir órdenes y regular la situación de habla.
Género	Conversación secreta interrumpida

EJEMPLO 3	
Situación	Patio de una cárcel en la hora del descanso, los personajes deambulan por los alrededores en grupos o solitarios.
Participantes	Andrés Galindo y maleantes
Finalidades	Los maleantes quieren intimidar a Andrés, recién llegado a la cárcel. Él no quiere discutir, pero se exalta fácilmente por su carácter.
Secuencia de actos	<p><i>Andrés: Yo no estoy buscando problemas así que ¡Déjenme en paz!</i></p> <p><i>Maleante 1: Vea vea, ¿sabe qué es lo que más mal me cae de usted? Esa elegancia que se gasta pa'todo.</i></p> <p><i>Andrés: Yo no quiero ser grosero, pero si me obligan voy a tener que serlo...</i></p> <p><i>Maleante 2: (empujándolo y a punto de darle un golpe) ¿Quiere que le desordene esa cara, lindo? ¡Vea! ¡Tome pa' que lleve!</i></p>

Clave	Los personajes que representan el estrato socioeconómico bajo manifiestan un tono de voz y acento asociado a las zonas marginales de Bogotá. El objetivo de la intimidación se acentúa a través del gesto de amenaza y otros elementos extralingüísticos (apariencia física, vestido, etc.). El personaje de estrato alto conserva una formalidad (tanto en el habla como en la conducta) descontextualizada y caricaturesca, y expresa su firmeza desde la imposición de órdenes y advertencias.
Instrumentos	Habla estilizada con señales de agresividad pasiva en el personaje rico, frente al habla coloquial con agresividad abierta, código restringido, uso de apelativos ofensivos y giros dialectales en los pobres.
Normas	La asociación que se establece es simple: los ricos son buenos, formales y correctos, aunque caigan en desgracia, y están en posición de exigir respeto y pleitesía, mientras que los pobres son maleantes peligrosos e irracionales, que justifican un acto violento desde la incomodidad que les suscita la presencia (“elegancia”) del rico.
Género	Provocación y agresión verbal, previa agresión física.

EJEMPLO 4	
Situación	Momento de trabajo en las oficinas de Mundoexpress, la empresa de los Ferreira. Los personajes se encuentran reunidos junto al escritorio de una secretaria.
Participantes	Antonia de Ferreira, secretaria y guardia personal de Antonia.
Finalidades	Antonia, su guardia personal y una secretaria critican la actitud de Brayan por haber enviado injustamente a la cárcel a su hermano Andrés.

Secuencia de actos	<p><i>Secretaria: (alterada, en tono de voz alto) ¡Es que Brayan tiene que dejar de ser tan bestia!</i></p> <p><i>Antonia: (tranquila) Sí, tiene que recapacitar y entender que todo es un malentendido.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Antonia: Hugo, por favor, te pido encarecidamente que dejes este caso en manos de las autoridades competentes. No quiero que expongas tu vida por ayudarnos.</i></p> <p><i>Hugo: Discúlpeme señora Antonia por lo que le voy a decir, pero le ruego de mil maneras que no insista en que haga eso.</i></p>
Clave	<p>El personaje que representa el estrato socioeconómico bajo (secretaria) habla en un tono de voz alto haciendo un reproche retórico para un tercero ausente, Antonia, personaje de estrato alto, "traduce" el mismo reproche en un tono formal que recuerda algunos giros de habla típicos de la telenovela tradicional, bajo el rigor del acartonamiento. El tercer personaje, un guardia personal que se ubicaría en un estrato medio, utiliza un tono formal imitativo que redundante y exagera la distancia social de respeto y admiración entre él mismo y su jefe Antonia.</p> <p>La imagen que proyecta el personaje pobre es de impulsividad e irracionalidad, que se deja llevar por las emociones del momento y lo expresa espontáneamente. Por el contrario, el personaje rico se muestra estilizado en su habla, aun frente a alguna situación de angustia, no pierde una aparente postura de lo correcto y reflexivo.</p>
Instrumentos	Giro dialectal del personaje pobre, frente al uso formal del rico, más cercano al código oral que al escrito, por su estilización, planeación y artificiosidad.
Normas	El habla del rico, mediada por la posición jerárquica superior en la trama de la telenovela, se proyecta como modelo de actuación al permitirse corregir al pobre parafraseando sus líneas de la manera "correcta", desde la formalidad y estilización del habla; así como desde la imitación de la que es objeto por parte del personaje de estrato medio.
Género	Diálogo-comentario colectivo con juicios de valor

EJEMPLO 5	
Situación	Transporte en una buseta de servicio público en movimiento, atiborrada de gente. Los personajes se encuentran sentados pero están siendo empujados por aquellos que están de pie.
Participantes	Mateo López (antagonista) y Héctor (secundario, cómplice).
Finalidades	Héctor, personaje pobre, quiere mostrarle la incomodidad a la que están acostumbrados los pobres en las busetas, así como burlarse de Mateo por su arrogancia en un momento en el que está venido a menos.
Secuencia de actos	<i>Mateo: ¡Oiga! ¿Es que tiene que echárseme encima? ¡Quite!</i> <i>Héctor: Y espere y virá que lleguemos a la Primero de mayo pa' que se dé cuenta cómo es que es esto: cachete con cachete, pechito con pechito y ...glúteo con glúteo.</i>
Clave	El personaje que representa el estrato socioeconómico bajo adopta un tono cómico de burla que se acentúa con el disgusto y agresividad del personaje que representa el estrato alto. Aquí, los pobres son bromistas, ordinarios, fastidiosos e inoportunos, mientras que los ricos son escrupulosos e irritables.
Instrumentos	Lengua coloquial e imprudente del pobre con uso de vulgarismos frente al registro formal y agresivo del rico.
Normas	El rico está en capacidad de mandar y gritar al pobre, por la exaltación de su temperamento y la incomodidad de la situación; el pobre responde a la agresión con un juego cómico de palabras.
Género	Discusión y desacuerdo oral.

La telenovela hacia la transmisión de moralejas

El esquema que perpetúa la telenovela *Nuevo rico, nuevo pobre* no sólo da continuidad a una estrategia comercial basada en lo cómico estereotipado del habla, sino que también devela una función transmisora de valores a partir del *acercamiento* que propone con los personajes como representantes de dos clases sociales polarizadas. Esto es así en función de esos “requerimientos sociales” a los que alude Martín-Barbero al analizar el devenir de la telenovela desde sus procesos culturales. También Cervantes (2005) ha llamado la atención sobre la función social de reivindicación de las identidades marginadas en la telenovela colombiana, función que deviene en estereotipación de esas mismas identidades y que parece estar más encaminada hacia la fórmula de la *moraleja social* transmitida bajo el sesgo de la lógica comercial.

La *moraleja social* se entenderá, pues, como una estrategia en forma de juicio de valor enviado desde la planeación, producción y difusión publicitaria de la telenovela colombiana, que resuelve las problemáticas complejas de exclusión socioeconómica y las tensiones cotidianas en la relación entre élites y marginados, a través del facilismo de la ficción y que le permite al televidente, a la manera del cuento de hadas tradicional, esperar el final feliz, el castigo de los tiranos y la justa compensación de las acciones tanto bondadosas como perversas: “A medida que el final de la historia se va acercando, los motivos propios del género se intensifican, porque todo lo relacionado con el mundo exagerado y pasional en el que vive la pareja se va imponiendo a la lógica social. Y así, en el momento final de la boda, todos los aspectos realistas quedan suspendidos por la verosimilitud propia de los cuentos maravillosos”. (Arroyo, 2005).

Así es que en *Nuevo rico, nuevo pobre* se presentan, como lema de base y canción del cabezote, frases propias de la sabiduría popular, como “Nadie sabe lo que tiene hasta que lo pierde”; “la vida es una ruleta y nadie sabe dónde acaba”; o “lo bueno pa’uno hoy es malo pa’l otro”. En la sinopsis

que publica la programadora en Internet se revela tempranamente este sentido de la moraleja, que además de su función tradicional en el relato le sirve ahora a la telenovela como gancho publicitario en tanto que hace parte de un esquema de garantizada aceptación en la teleaudiencia.

Con insistencia se le presenta al futuro seguidor de la telenovela el hecho de que “se les dará una lección” de vida a unos personajes que deben “aprender a valorar” lo que tienen, es decir que la naturaleza modeladora y transmisora de valores está clara desde el principio. Este tipo de mensajes ya no se dirigen al individuo televidente, sino a la familia, porque “la cotidianidad familiar media los usos sociales de la televisión. Como también lo ha destacado aquella línea de investigación conocida como “etnografía de audiencias”, la familia (y no el individuo) es la unidad básica del consumo televisivo” (Sunkel, 2002). Bajo el “leitmotiv” del castigo, *Nuevo rico, nuevo pobre* estructura su contenido y asegura la conversión de los “malos” en “buenos” y de los “buenos” en “mejores”: Andrés Ferreira se transforma en un sensible altruista cuando fuera un ejecutivo antipático; y Brayan Galindo pasa de ser pobre a rico porque así “estaba destinado” y porque es víctima de las circunstancias (ver subrayados), aunque su carácter holgazán y cómodo lo acompañen durante toda la telenovela, porque esta es su “personalidad” validada por el elemento cómico.

A manera de conclusión

La moraleja social en *Nuevo rico, nuevo pobre* repite el formato de telenovelas anteriores donde cada quien recibe, tarde o temprano, lo que se merece: dinámicas de la recompensa y el castigo que inician con un golpe de suerte, un giro inesperado o la justicia de un destino divino que soluciona cualquier conflicto de orden socioeconómico; conflictos fuertemente concebidos como reflejo fidedigno de la realidad colombiana, pero resueltos desde el facilismo simpático, cómico e irreal de la telenovela.

La telenovela aplica un modelo simple de estratificación del lenguaje desde una visión llana de la realidad -ricos: lenguaje estilizado; pobres:

lenguaje vulgar- que refuerza imaginarios socio-económicos y culturales estéticos en los televidentes. Así el contexto, como modelo mental de la realidad del televidente, es controlado desde el discurso hegemónico de clases y reforzado desde el estereotipo: en la telenovela, los usos lingüísticos de los personajes no evolucionan, (aun escalando otra posición social) pues representan esquemas fijos identitarios. Lo que convoca y refuerza este discurso hegemónico es desplazado o “suavizado” por sus elementos externos: el humor, la simpatía y el drama.

Los televidentes incorporan estereotipos lingüísticos en sus contextos de enunciación desde la cotidianidad de sus prácticas, condicionando estos usos al contrato discursivo establecido con sus enunciatarios (pares de teleaudiencia, pertenencia a grupos y situaciones de habla informales) hacia una construcción identitaria, también incorporada en el plan estratégico de la telenovela. Sin embargo, se observa que los usos lingüísticos adoptados de las telenovelas se constituyen en “modas lingüísticas” y no siempre generan “cambio lingüístico”. Estas “modas” se repiten en la aparición de nuevas telenovelas, conservando la estereotipación del lenguaje como estrategia discursiva y variando los recursos de identificación, de recordación y de control.

NOTAS

1. La telenovela “Los Reyes” se transmitió por RCN Televisión entre 2005 y 2006. Sobre esta telenovela está en prensa el artículo Cisneros, Olave y Rojas (2008), “Telenovela y uso social de la lengua” en: Revista Hablas y decires de la Facultad de Comunicación de la Universidad Santiago de Cali, Colombia.
2. Tomaremos como ejemplo los capítulos de la telenovela de Caracol Televisión, 2007-2009, titulada “Nuevo rico, nuevo pobre”, emitidos entre febrero 15 y 23 de 2008, específicamente registrados para anexar al corpus audiovisual de telenovelas colombianas.

3. Capítulos emitidos entre febrero 15 y 23 de 2008

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Amigo Latorre, Bernardo (2007). *La telenovela desde la recepción: la dimensión espectral como dimensión de uso de la ficción*. En: http://fcom.altavoz.net/prontus_fcom/site/artic/20070417/asocfile/20070417102026/14_bernardo_amigo.pdf [Consultado mayo de 2007]

Arroyo Redondo, Susana (2006). "La estructura de la telenovela como relato tradicional". *Culturas Populares. Revista Electrónica* 2, 20pp. Disponible en: <http://www.culturaspopulares.org/textos2/articulos/arroyo1.pdf> {Consultado julio de 2008}.

Cervantes, Ana Cecilia (2005). "La telenovela colombiana: un relato que reivindicó las identidades marginadas". En: *Revista Investigación y Desarrollo*, Vol. 13, No. 2. Disponible en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/13-2/3_La%20telenovela%20colombiana.pdf {Consultado julio de 2008}.

Cisneros, Mireya; Rojas, Ilene y Olave, Giohanny (2008), "Telenovela y uso social de la lengua" en: *Revista Hablas y decires de la Facultad de Comunicación de la Universidad Santiago de Cali, Colombia*.

Martin-Barbero, Jesús (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Mato, Daniel (1999). "Telenovelas: transnacionalización de la industria y transformaciones del género", artículo publicado en: Canclini, Néstor García y Moneta, Juan, coords. (1999), *Industrias Culturales e Integración Latinoamericana*, Buenos Aires: EUDEBA.

Sunkel, Guillermo (2002). "Una mirada otra. La cultura desde el consumo". *En libro: Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Daniel Mato (compilador). Caracas: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/sunkel.doc>, http://www.canalcaracol.com/plant_contenido.asp?hid_id_menu=252

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Areiza, Rafael; Cisneros, Mireya; Tabares, Luis (2004), *Hacia una nueva visión sociolingüística*, Bogotá: Ecoe.

Ávila, Raúl (2000), "Telenovelas, audiencias, nivel de comprensión" Ponencia presentada en el Simposio "El lenguaje de las telenovelas", México: El Colegio de México, octubre 31 de 2000.

Aguaded, José Ignacio. "El discurso televisivo: los fundamentos semiológicos de la televisión". En: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/5.1.htm> [Consultado mayo de 2007].

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999). *Las cosas del decir, manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cisneros, Mireya (2003). "Breve aproximación al estudio del lenguaje en la telenovela colombiana". En: *Revista Litterae*, No 12, Bogotá: Asociación de ex alumnos del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo.

Hymes, Dell (1972) *La etnografía de la comunicación*. New York: Basil Blackwell.

Martin-Barbero, Jesús y Muñoz, Sonia (1992). *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

-----, y Rey, Germán (1999). *Los ejercicios del ver*, Gedisa: Barcelona.

Martínez, Betty; Muñoz, Clarena y Asqueta, María Cristina (2006). *Érase una vez... Análisis crítico de la telenovela*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

-----, "¿Poder del discurso o discurso del poder? Una propuesta para el análisis crítico de la telenovela". En: Luis A. Ramirez P. y Gladis L. Acosta V. (comp.) *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín, ALED, 2005.

Moreno, Marcelo. Aproximación a la telenovela. En: http://antroposmoderno.com/antro_articulo.php?id_articulo=479 [Consultado mayo de 2007].

Pérez tornero, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Paidós: Barcelona.

Pardo, Maria Laura. *El texto híbrido: Una ejemplificación a través de la telenovela latinoamericana*. En: [http://discurso.org/cursoverano/El texto h%EDbrido.pdf](http://discurso.org/cursoverano/El_texto_h%C3%ADbrido.pdf) [Consultado en octubre de 2006].

Van Dijk, Teun (2000). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

ESTUDIOS ETNOLINGÜÍSTICOS Y PEDAGÓGICOS EN LAS LENGUAS ESPAÑOLA E INGA

*ALONSO MAFFLA BILBAO**

Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

ABSTRACT

This article presents an analysis of the various investigations carried out by the author in different areas of lexicon, ethno-linguistics and language pedagogy. The first part will look at works on the Indo-american lexicon as a contribution of indigenous languages to Spanish in general and to the Spanish of our region. The second part will concentrate on linguistic and folkloric aspects. The third part is about grammatical issues, language pedagogy and contains some reflections on such matters. The final part will look at themes related to the Inga language. The summary of the works presented in this article focuses solely on the linguistic identity of the Spanish speaking world and of our region.

KEY WORDS: philology, linguistic investigation, Latin-American Spanish, indigenous voices in Nariño, folklore, Indo- American lexicon.

* Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle y Doctor en Filología Hispánica de la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular y Catedrático del Depto. de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis de las investigaciones realizadas por el autor en diferentes áreas del léxico, la etnolingüística y la pedagogía de la lengua. La primera parte estará dedicada a los trabajos del léxico indo-americano como un aporte de las lenguas indígenas al español general y al de nuestra región. La segunda se ocupará de aspectos lingüísticos y folclóricos. La tercera tiene que ver con cuestiones gramaticales, pedagogía de la lengua y algunas reflexiones sobre la misma, y a última parte se la dedica al estudio de temas propios de la lengua inga. El resumen de los trabajos que se presentan en este artículo no hacen otra cosa que establecer la identidad lingüística -en unos casos- del mundo hispanohablante y -en otros- de la lengua de nuestra región.

PALABRAS CLAVE: Filología, investigación lingüística, español de América, voces indígenas en Nariño, folclor, indo-americanismos léxicos.

“Reunir trabajos dispersos es un agridulce sabor. Tan agridulce como contemplar la vuelta de los hijos a la casa paterna. Justifica el haber vivido y tiene ya un amago de despedida. Porque un día el viento dispersó las criaturas a las que amamos, y las criaturas vuelven —uno y otro día— con el temor de que una sea la peregrinación última. Pero son estas cosas que cada uno lleva en el alma y las rumia en las propias soledades. Y también hay un gozo en los reencuentros: Del gozo quisiera hablar. No porque sea propio, sino porque me obliga a la gratitud”.

Manuel Alvar

PALABRAS PRELIMINARES

La sistematización de las investigaciones realizadas en los campos de la etnolingüística, la lingüística y la pedagogía de las lenguas española e inga me ha llevado nuevamente a recorrer caminos que un día o algunos años atrás ambulante transité, y que ya la maleza parecía que los había cubierto. Tras recoger estas criaturas mías, he tenido que reunir muchísimos recuerdos somnolientos; mi imaginación volvió a pasar por aquellos pueblos de la sierra nariñense, y por algunos —muy pocos— de la costa; retomar las calles y veredas de Ipiales, Túquerres, Gualmatán,, Ricaurte, Tumaco, San Pablo, Belén, Buesaco, La Cruz, Sandoná. Conscá, Samaniego, etc.; y del vecino Departamento del Putumayo: Santiago, San Andrés, Sibundoy, Mocoa, Puerto Asís, entre muchos otros lugares de mil vivencias y descubrimientos del hablar cotidiano de los moradores de esos importantes sitios. Son ciudades y pueblos que me acogieron cuando cargado de encuestas y/o cuestionarios debía comprobar o recoger los materiales crudos para la indagación que me proponía. Y allí están los trabajos, publicados unos, y otros que esperan serlo. Se escribieron porque había visto una luz en las temáticas, y porque cada día -camino de la Universidad- he sentido la responsabilidad de dejar testimonio de la realidad sincrónica del hablar nariñense, y porque también unos hombres me dieron lecciones de moral y de gratitud para con las Instituciones que nos han forjado a través de los años, trajinando unas veces entre los rosales, y otras, por caminos espinosos y de escaso reconocimiento. Este reencuentro con plácidos lugares y amables personas, me ha entretenido en las páginas que he escrito a lo largo de casi treinta y tres años: desde aquel 1975 en que terminaba de redactar mi tesis de grado para optar al título de Magíster en Lingüística y Español en la Universidad del Valle, hasta mi último corto y moderado artículo sobre la “Etimología de algunas calles de Pasto que llevan nombre indígena” y que aparece publicado en el tomo IX del Manual Historia de Pasto, editado por la Academia Nariñense de Historia.

He vuelto a mis parajes y he revivido tiempo y trabajos, así como el recuerdo de mis maestros muertos y el de los que aún florecen sin debilitarse. También el de mis gratos y exitosos alumnos. Gracias a todos ellos se puede justificar lo que da sentido el haber vivido. Estudiantes —un día de casi mi edad— que en su magisterio de hoy acuden diligentes a mi modesta presencia. Ellos son: Roberto Ramírez Bravo, Mireya Cisneros Estupiñán, Pedro Vicente Obando Ordóñez, Armando Mora Bustos, Pilar Londoño Martínez, Edmundo Mora Guerrero, José Edmundo Calvache López, Gerardo León Guerrero Vinuesa, Elda Alicia Hidalgo Dávila, Francisco Tandioy Jansasoy, Miguel Hernández Pantoja, Mauro Gómez Córdoba, Jorge Benavides Burgos, entre otros. Viendo su lealtad pienso que no siempre es cierto que al maestro se le olvida o se le trata con indiferencia. Ellos también habrán sentido la complacencia que produce el éxito de sus alumnos.

Estas líneas sólo pretenden servir de entrada a las páginas que resumen algunos de mis trabajos que, tarde o temprano, servirán de material de consulta para aquellos estudiosos de la sincronía o diacronía de las ciencias del lenguaje. Sus resultados se vislumbran en el campo de la filología, la dialectología, la lingüística, la pedagogía de la lengua, la sociolingüística y el folclor. También recordamos ciertos estudios aplicados a hechos concretos de la lengua española, con especial dedicación al habla regional del sur de Colombia.

I. SOBRE LOS APORTES LÉXICOS DE LAS LENGUAS INDÍGENAS AMERICANAS AL ESPAÑOL

Un repaso somero de mis aportaciones pone de manifiesto mi especial predilección por algunos temas: son los aportes de las lenguas indígenas de América al español. Dentro de este campo quiero esclarecer brevemente algunas cuestiones alusivas a trabajos de esta índole como -iniciando con el primero- el titulado con el nombre de **Etimología de algunas calles de Pasto que llevan nombre indígena.**

Como bien se sabe, la ciudad de Pasto se asienta sobre el pequeño pero acogedor Valle de Atriz. Algunas de las calles del centro de su casco urbano, ya en épocas pasadas, habían sido bautizadas con nombres provenientes de la lengua quechua -quizá por el estrecho contacto con la lengua del incario-, otras con nombres de personajes ilustres, nombres de países, de ciudades o nombres propios de otras regiones; también figuraban las que hacían alusión a aspectos comerciales o a lugares puntuales de la ciudad.

Pasto -como muchas ciudades del país- hoy en día es una heterogénea mezcla de gentes que han llegado de una u otra parte de Colombia, inclusive de algunos países vecinos, al igual que de Europa, del Medio Oriente y unos pocos del Asia. Estos factores definen también una peculiar caracterización lingüística en la que se pierde lo típicamente localista, para adaptarse a las exigencia de una mayor universalidad y de unas necesidades acuciantes de comunicación.

El tema que desarrollo en este trabajo se refiere, fundamentalmente, al estudio de algunas de sus calles. En tal virtud, sólo presto atención al estudio etimológico lingüístico de aquellas calles que llevan nombre indígena y que despiertan interés por conocer su significado, como es el caso de la Calle del *Churo*, Calle *Caracha*, calle de *Taminango*, Calle de *Rumipamba*, etc.

Así mismo, se ha tenido en cuenta la diferencia que existe entre la ciudad que podemos llamar histórica con todas sus posibles disparidades de tamaño y forma y la ciudad recientemente creada, también con sus características diversas, propias de la ciudad moderna. Entonces, esta indagación se constituye -en cierta forma- en un aspecto del pasado, de la historia sociolingüística y dialectal de esa época; pues, muchas cosas que parecían vitales en esa sociedad, se ven ahora convertidas en restos o en placas o en sombras, como es el caso de algunos nombres de las calles de Pasto; pero, de ser posible, habría que rescatar este patrimonio histórico-lingüístico y cultural.

El estudio etimológico quizá no despierta grandes expectativas en lo que tiene que ver con etimologías de la lengua española, pero, sí permite –en este caso– encontrar voces o nombres de calles que provienen de lenguas indígenas, voces no estudiadas anteriormente desde el ángulo filológico-lingüístico y que, además, nos dejan la certeza del influjo de las mismas en el habla nariñense principalmente del quechua, pues, no se puede desconocer la influencia de esta lengua principalmente en la toponimia nariñense y de otras regiones del país.

1.1 Vías de comunicación urbana: las calles

He querido comenzar con el estudio etimológico de la palabra **calle**, cuya voz y análisis acompañan a casi todos los topónimos aquí considerados, para luego continuar con el análisis etimológico de las palabras de procedencia indígena. En cada topónimo se da cuenta de la ubicación de cada calle como es el caso de la nomenclatura actual, el nombre popular antiguo –si lo tiene–, así como el nombre oficial, también antiguo. Después de estos datos iniciales, se da paso al análisis propiamente dicho.

En este orden de ideas, inicié el análisis de la muy conocida **Calle del Churo** y bajo el apoyo de varios autores que hablan acerca de estas voces indígenas, continué con el análisis de las siguientes calles: Calle *Caracha*, Calle de *Rumipamba*, Camellón de *Rumipamba*, Calle del *Achiral*, *Pampa* de San Sebastián, Calle de *Hullaguanga*, Calle de *Pandiacó* y Calle de *Taminango*.

Al finalizar este trabajo llamamos la atención sobre la casi total ausencia de investigaciones en torno a la onomástica del departamento de Nariño. Específicamente, en el terreno de la toponimia, o sea, materia destinada al estudio de los nombres de lugar; apenas sí hay trabajos de carácter monográfico. Ojalá se despierte el interés para cubrir este vacío investigativo.

Otro tema al que me quiero referir con mucho entusiasmo tiene que ver con el estudio de los **Indoamericanismos en las obras de tres cronistas neogranadinos: Juan de Castellanos, Pedro Simón y Juan Rodríguez Freyle**.

En este trabajo presento el resultado comparativo del uso de voces indígenas americanas en el español de la época de los tres cronistas neogranadinos arriba mencionados, con el fin de conocer la persistencia y vitalidad de las palabras indígenas americanas, y determinar -al mismo tiempo- la función ejercida por el castellano al difundir el léxico amerindio por zonas geográficamente insospechadas, con unos resultados que hablan por encima de la propia vida de los usuarios de la lengua.

Pretendo destacar el enriquecimiento léxico del español en el Nuevo Reino de Granada, en ese período de la conquista y la colonización con la entrada o adopción de términos indígenas que hablaban de la nueva realidad desde los primeros contactos de los españoles con arahuaco-taínos, así como con caribes al tomar asiento en las Antillas Mayores, más precisamente en la isla Española, esto es, esa isla de las actuales Haití y República Dominicana.

Alvar documenta en las **Elegías** de Juan de Castellanos, al igual que lo hago yo en las **Noticias históricas** de Pedro Simón y en **El Carnero** de Juan Rodríguez Freyle, un buen número de voces indígenas que fueron penetrando en el español para dar testimonio de las realidades nuevas de América. En el **Diccionario** de Antonio de Nebrija (1493), publicado un año más tarde de que este mismo autor hubiera dado a conocer la primera gramática castellana (1492), se recoge el término *canoa* como si se tratara ya de una palabra española. A esta voz indoamericana le siguen muchas más, relacionadas principalmente con la fauna o la flora, sin dejar de lado términos que se refieren a la organización social, política, religiosa y, en general, a la realidad material o cultural. No obstante, hace algunos años se exageró demasiado en cuanto a la cantidad de términos indígenas en el español americano, al igual que muchos estudiosos de la lexicografía han recogido una serie de voces que no son del uso habitual de los hablantes hispanoamericanos y si a esto substraemos los topónimos o nombres de lugares, los antropónimos o nombres de personas, los nombres de tribus o etnias, etc., llegaríamos a la conclusión de que han sido muy pocos los indoamericanismos que han venido a engrosar el caudal léxico de la lengua de

Castilla, como lo demuestran algunos estudios realizados últimamente; pero, nadie pone en tela de juicio que las lenguas indígenas americanas le prestaron al español muchas palabras nuevas. Sin embargo, estos préstamos no se entregaron de una manera muy simple o desprevenida, hubo que darse unos procedimientos de adaptación y de adopción léxica que pudieran explicar por escrito al Viejo Continente el sentido más adecuado o más exacto de cada vocablo. Alvar (1977:249) señala que “ya en el *Diario* del descubrimiento podemos ver un proceso que será mil veces repetido: hay que recurrir a acercar las nuevas realidades por lo sabido de las viejas; de otro modo todo sería incomprendible. Así pues, se parte de algo conocido y se van añadiendo precisiones [...]”. El mismo autor explica este proceso con un ejemplo muy claro y ya muy clásico: “El objeto americano (I) es igual al de Castilla (1), enriquecido por nuevas implicaciones (a, b, c, ... n)”, según puede verse en esta descripción de *canoas*:

(I) (*canoas*) = ‘almadía’ (1) a (hecha de un árbol) b (como un barco luengo) c (todo de un pedazo) d (labrado muy a maravilla según la tierra) e (con capacidad para 40 ó 50 hombres) o ‘almadía’ (1) a’ (pequeña) b’ (para un solo hombre” (Alvar, 1977 : 4).

Las crónicas de nuestros autores neogranadinos, que como descripción del acontecer de un período notable de la historia, son el testimonio veraz plasmado en documentos que describen una época de situaciones impensadas y extraordinariamente diferente en muchos aspectos : la realidad americana con sus indígenas, más todo un mundo natural alrededor, como lo dijera Uslar Pietri (1987 : 62) : “aquellos hombres nunca antes conocidos, aquellas sociedades extrañas, los minerales, las plantas y animales insólitos para los cuales no tenían ni siquiera nombre, y el de los conquistadores españoles frente a esa realidad tan diversa de la que hasta entonces conocían y que debían entrar a dominarla por medio de su lengua, constituyéndose esta situación en su tarea inicial”. Pues, para entender todo este complejo problema –en la opinión de Alvar– “resulta imprescindible [...] el testimonio de la lingüística”.

Ya he señalado en otro lugar que el español al asentarse en tierras de América recibió el influjo del Nuevo Mundo y su vocabulario se vio enriquecido por un considerable número de indigenismos, fruto de la enorme diversidad lingüística. En efecto, a la llegada de los españoles se estima que “el número de lenguas y variedades lingüísticas amerindias es elevadísimo: sólo para América del Sur alrededor de dos mil tribus y nombres de dialectos pueden ser inventariados en 23 secciones que comprenden 173 grupos” (Lapesa, 1980 : 540).

Los indigenismos que he encontrado en nuestros autores objeto de estudio proceden de tres idiomas como fuentes principales, dos como fuentes secundarias y dos idiomas más que catalogo en un tercer plano. He reunido un pequeño cuarto grupo de voces que clasifiqué como indeterminadas por cuanto me ha resultado difícil establecer con exactitud una etimología u origen seguro.

Siguiendo el orden cronológico con que estas lenguas se encontraron con el español e influyeron en él, hallamos –en primer lugar– la lengua **taína** de la familia **arahuaca** de Santo Domingo, Haití, Puerto Rico y Cuba. Luego, tropezamos con el idioma **caribe** de las pequeñas Islas de Barlovento y ciertas zonas de las grandes Antillas y de las costas de Venezuela, Guayana y Colombia. En el Altiplano Cundiboyacense el **chibcha**, que cierra esta fuente principal.

Como fuente secundaria he señalado al **quechua**, difundido primero por los incas en su expansión territorial y más tarde por los misioneros españoles a lo largo de la Cordillera de los Andes, desde el norte de Chile y noroeste argentino hasta el sur de Colombia en el Putumayo y un pequeño grupo en Aponte, Nariño, al igual que otro en la Bota Caucaña. Dentro de esta fuente se halla también el **náhuatl**, que a la llegada de los españoles era la lengua principal de México, lengua que guarda ciertas relaciones con el **maya**. En tercer lugar habría que mencionarse, aunque con exiguos aportes, al idioma mapuche de Chile, al aimara de la región del lago Titicaca,

entre Perú y Bolivia y al tupí-guaraní del Paraguay. Para el cuarto grupo quedan unas cuantas voces de origen incierto.

1.2 Procedimientos de adopción

Juan de Castellanos, Pedro Simón y Juan Rodríguez Freyle –al igual que los demás cronistas de su época– afrontaron el difícil problema de adoptar nombres para describir esa realidad que iban descubriendo. Hacen uso de procedimientos que de antiguo eran conocidos; con Colón empiezan los procedimientos de adopción; ponen en juego su agudo sentido de observación de la naturaleza, y ajenos a todo tecnicismo describen lo que saben, lo que oyen y lo que ven; todo tiene importancia para ellos, hasta las cosas más elementales son de su interés; pero, lo que más despierta su atención son las especies vegetales y animales, los fenómenos geológicos y geográficos, al igual que la cultura material y espiritual de los territorios de la Nueva Granada, donde vivieron, trabajaron y escribieron.

Cuando estos cronistas neogranadinos narran la realidad americana haciendo uso de voces indígenas, utilizan los mismos procedimientos de adopción que Alvar (1975: 258) encuentra en los cronistas de Indias: “el narrador puede **traducir** sencillamente, puede recurrir a la **disyunción** (término indígena o voz americana), puede **definir** o **explicar** todo lo que rehuye la facilidad de comprensión”. Algunas veces la definición cae en las explicaciones y, entonces, el límite entre definición y explicación puede resultar un poco vago.

De todos estos procedimientos Alvar considera que en las **explicaciones** se encuentra “no sólo la mejor ilustración para nuestra ignorancia, sino –además– la capacidad del escritor para descubrir los secretos de unas cosas que son inéditas para los ojos de Occidente”. Las explicaciones, son para él esa “serie de características externas de cualquier objeto, que sirven, si no para su identificación, a lo menos para su comprensión” (Alvar, 1975 : 261).

La simple **traducción** es un recurso que nuestros autores manejan con regular frecuencia y de la cual encontramos algunos ejemplos: Juan de Castellanos al referirse a la ciudad de Coro expresa : “*cay* allí quería decir oro” (Alvar, 1972 : 66). Pedro Simón (1953, 2, IX: 273) traduce, entre otras, estas palabras : “este vocablo *chocam* que es lo mismo que nosotros llamamos año”; “para significar el [año] pasado decían *chocamana*” (2, IX : 273). En Rodríguez Freyle (1969) encuentro estos ejemplos: “quemaban mucho *moque*, que es el sahumero de estos naturales” (II : 62); “dos coronas de oro que le enviaba con sus *quemés*, que es lo propio que embajadores o mensajeros” (III : 67); “unos con sobrenombres de *ubzaques*, a quien (sic) pertenece el nombre de duques” (II : 62).

Una operación lingüística que Castellanos, Simón y Rodríguez Freyle realizan con mayor asiduidad es la **equivalencia léxica o disyunción**; o sea, la equiparación semántica de un término indígena con uno castellano, o viceversa. Castellanos recoge, entre muchísimos otros, estos ejemplos: “ajíes o pimientos”, “pajizas casas o buhíos”, “reyes o caciques”, “caimán o cocodrilo” (Alvar, 1972 : 67). Simón cosecha estos ejemplos: “[Francisco Martín] aprendió *mohanerías* o hechicerías”, “*cabuyas* o sogas”, “hormigas tostadas en unas *callanas* o cazuelas de barro (Maffla, 2003 : 88). En Rodríguez Freyle, al contrario de lo que ocurre con otros autores, sólo descubro un ejemplo en el que une por medio de una conjunción **disyuntiva** una palabra española y dos voces indígenas de igual significación: “un clérigo engañó al diablo o su *jeque* o *mohán*” (Cap.V : 85).

Hay casos –quizá porque el uso del indigenismo era tan corriente y natural o tal vez porque a ciertos cronistas se les olvidaba el origen indígena del término americano– en que el cotejo lo hacen entre dos voces indígenas, según es corriente en Simón: “*bejuco* o *cabuya*”, “lo debieron de tener por *jeque* o *mohán*, que es tanto como sacerdote entre nosotros”, “que vengan en alguna *piragua* o *curiara* ligera” (Maffla, 2003 : 88).

En el procedimiento que hemos denominado como la **reduplicación del vocabulario mediante el uso de la copulativa y**, Alvar (1972 : 67) señala que “no es frecuente en [Juan de] Castellanos la unión por medio de una **copulativa** de la palabra indígena y la española equivalente [...], pero anota un par de ejemplos: “*sabanas* y *dehesas*”, “*tambos* y *aposentos*”. En Simón encuentro algunos casos de reduplicación del vocabulario, por ejemplo: “*mazatos* y *brebajes*”, “*montañas* y *arcabucos*”, “*hícotecas* y *tortugas*”. No es frecuente en Rodríguez Freyle este procedimiento; sin embargo, descubro igualmente un par de ejemplos: “se quemaba mucho *moque* y *trementina*”, “estaban repartidos por los *jeques* y *mohanes*”.

Para integrar los indigenismos a la lengua española y tratar de codificarlos dentro de su sistema, estos autores acuden a otra operación lingüística no menos útil y funcional que es la **definición**. Esta operación, a su vez, se la puede dividir en una definición lógico-lingüística y en otra que la hemos llamado cultural. En la primera, los cronistas utilizan sufijos derivativos del español o prefijos de la misma lengua con el fin de mostrarnos los consiguientes cambios semánticos como podemos observar en estos ejemplos : de *arcabuco* deriva *arcabuquillo*; de *bija* > *embijar*, *embijado*; de *cacique* > *cacica*, *cacicazgo*, *caciquillo*; de *canoas* > *canoero*, *canoilla*; de *macana* > *macanero*, *macanazo*, etc.

En la segunda definición –que debe distinguirse como cultural– nuestros autores mencionan el vocablo indígena y procuran capturar el contenido semántico del mismo, situando la voz definida en una determinada categoría de la realidad y en seguida se esmeran en añadir precisiones, como escribe Simón: “*arracachas* (son raíces de cierta yerba que tiene hoja como apio)”, “*baquiras* (que son puercos de monte que tienen el ombligo en el espinazo, correspondiente a la parte de los riñones)”, etc. (Maffla, 2003 : 89 - 90).

Fundamentalmente las **disyunciones**, las **definiciones** y las **explicaciones** son los recursos más importantes que Alvar (1972) discrimina para Juan de Castellanos. Son tres procedimientos relevantes que este cronista ha

seguido –como también lo han hecho Simón y Rodríguez Freyle– para lograr integrar el indigenismo a la lengua española.

Estas formas tan variadas de adaptación de la lengua española y los diversos matices de adopción de términos indígenas de América, nos dan una idea lo suficientemente clara de la evolución que siguió el español al propagarse a lo largo y ancho del Continente Americano, y del proceso que siguieron los indoamericanismos léxicos, muchos de los cuales han enriquecido el caudal de voces españolas.

De acuerdo con el testimonio de Alvar (1972 : 70 y ss.), para él, resultó “otra de esas sorpresas que nos depara el haber corrido el riesgo de leer los maltratados ciento veinte mil versos de las *Elegías de varones ilustres de Indias*” y para mí, el hecho de haber leído los once volúmenes de las *Noticias historiales* y uno más, *El Carnero*. Siguiendo al maestro, él nos recuerda que “en la Española el castellano inició su proceso de **adaptación** a la nueva realidad, pero –también– el de **adopción** de palabras que le entraban a raudales”; y continúa: “lo que se aprendió en Santo Domingo o en Cuba era ya español patrimonial como aquel que venía de Castilla la Vieja”.

Pero, ¿cuál es la sorpresa de la que Manuel Alvar nos habla? Pues, el haber encontrado en Juan de Castellanos la no despreciable cifra de 155 palabras indígenas americanas en sus *Elegías*. O lo que yo he encontrado: 253 voces indígenas en las *Noticias historiales* de Pedro Simón y 40 términos –también indígenas– en *El Carnero* de Rodríguez Freyle.

Bajo la misma temática que tiene que ver con los aportes léxicos de las lenguas indígenas al español, trataré de sintetizar el trabajo que he titulado **Presencia y vitalidad de voces indígenas en el español de la zona andina nariñense**; considero pertinente guardar la memoria de muchos términos indígenas que aún son funcionales en el uso del español de esta región –especialmente a nivel rural–, pues hay voces que crecieron conmigo, fueron mis compañeras de infancia y aún las recuerdo y las acaricio, pero hay

muchas que se han ido muriendo lentamente, al igual de lo que ocurre con los seres humanos.

El mencionado trabajo comprende el estudio del proceso que siguieron las palabras indígenas desde el mismo momento en que la lengua española llega a tierras americanas y se pone en contacto con las lenguas indígenas que encontraba a su paso, dando inicio a un proceso de expansión desde sus primeros asentamientos en la isla que Colón llamó Española. Aquí se inicia un mestizaje no sólo de sangre sino de lengua y cultura al adoptar el español voces tanto de procedencia taína como del idioma caribe o de sus dialectos circunvecinos. Cuando los españoles pasan al Continente, prosigue el proceso de adopción de términos de los que carece el español para nombrar la realidad americana.

Los habitantes precolombinos de América tenían en sus lenguas nombres para todo lo que les rodeaba. Los españoles, en muchos casos, encontraron más fácil tomar del caudal de términos que les brindaban las lenguas indígenas que tratar de usar voces de la lengua propia; de modo que, “la apertura a lo desconocido impuso la necesidad de tomar los nombres que se brindaban propicios en las lenguas indígenas” (Zamora, 1976: 91). Desde muy temprano comenzaron a tomarse los préstamos; como ya lo dijimos en otro trabajo, en 1493 el gran lexicógrafo y gramático Antonio de Nebrija incluye en su *Vocabulario* la voz *canoas*. Pronto aparecen *iguana* y *huracán* que pasan como hispanismos a algunas lenguas europeas. Fundamentalmente son las lenguas taína, caribe, náhuatl y quechua las que más voces han aportado al idioma español, sin desconocer los aportes del maya, chibcha, tupí-guaraní y aimara que, en menor proporción y especialmente en sus respectivos territorios, también han ofrecido sus aportes.

Dicho lo anterior, este estudio pretende precisar cuál ha sido el aporte de las lenguas indígenas americanas al español que se habla en la zona andina sur occidental de Colombia, Nariño. El trabajo es muy limitado geográficamente y lo es también lingüísticamente, por cuanto sólo de

manera tangencial me ocupo de otras características, aparte del léxico de la lengua, como las siguientes:

Los aspectos fonéticos, morfológicos y sintácticos como influjo de las lenguas indígenas al español americano no son muchos. Rafael Lapesa (1980: 343) considera tan sólo siete fenómenos en lo que al español americano se refiere, de los cuales -para el caso concreto que ya hemos indicado- únicamente cito tres que considero pertinentes en el uso del español en Nariño que, fundamentalmente, ocurre a nivel rural y casi nunca a nivel urbano. Como señala Lapesa, un primer fenómeno sería “la confusión entre **e-i**, **o-u** en el habla de los indios de la Sierra del Ecuador (por influencia del quechua)”, fenómeno que se extiende al área de nuestro estudio, por ejemplo: en zonas rurales de los Andes nariñenses todavía se escucha: “**si dimurú**” en lugar de **se demoró**, o también “**nusutrus**” en vez de **nosotros**, muy común todavía entre los campesinos mayores de nuestra Sierra, sin ningún efecto en las zonas urbanas. Es factible que la influencia sea quechua ya que el sistema fonológico de esta lengua sólo tiene tres fonemas vocálicos / **i**, **u**, **a** /; las vocales **e** y **o** vienen a ser, entonces, préstamos de la lengua española. El segundo fenómeno que cabe subrayar tiene que ver con las “Alteraciones en el ritmo del habla y en la entonación”, de allí lo pausado y musical o melódico del habla serrana nariñense. Ramiro Pabón Díaz (1988: 327) nos trae la siguiente apreciación: “Siempre se ha afirmado que uno de los dialectos más característicos del español hablado en Colombia es el nariñense. La razón de una singularidad es que —a diferencia de lo que ocurre en otros dialectos como el valluno, el paisa, el rolo, el boyacense, el tolimense u opita, el llanero, el costeño, etc.— el dialecto nariñense está claramente fijado por la entonación, por el léxico y por algunos aspectos particulares de la sintaxis”. Un tercer punto —todavía muy característico del habla nariñense— que bien anota Rafael Lapesa es la “Conservación de la palatal lateral sonora **ll** en el español de regiones bilingües de los Andes (conservación favorecida posiblemente por los sustratos quechua y araucano)”. Sin embargo, es importante anotar que el yeísmo gana terreno especialmente

entre la gente joven de la región y, ante todo, en las zonas urbanas. Desde luego, no es extraño que este fenómeno suceda puesto que la II castellana está en decadencia en todo el mundo hispanohablante.

Las consideraciones anteriores las presento con el objeto de mostrar simplemente la trascendencia e importancia de la variante nariñense. Así mismo, para confrontar con la opinión de Lapesa que, en lo esencial, el español de la Sierra nariñense no difiere demasiado del de la Sierra ecuatoriana y que tampoco afecta a la estructura general del español.

Pero, si tenemos en cuenta el aporte léxico de nuestras lenguas amerindias, la situación cambia, pues, los estudiosos del español de América coinciden en sus apreciaciones; por ejemplo: Ángel Rosenblat (1958 : 2) afirma con razón que “la mayor riqueza de voces indígenas no está en el habla general, sino en la regional o local” [(En: Zamora Munné, 1982 : 154)]. También Alonso Zamora Vicente (1980 : 317) estima que “Donde la huella indígena es más notoria y valiosa es en el terreno del léxico”. Juan M. Lope Blanch (1979: 13) al considerar el dominio léxico expresa: “Aquí, la influencia de las lenguas indígenas de América parece ser tan evidente cuanto profunda”. Lapesa (1980 : 554) coincide con los anteriores cuando señala que “la contribución más importante y segura de las lenguas indígenas está en el léxico”. Y nuestro lingüista colombiano J. J. Montes Giraldo (1982 : 108) al hablar de la influencia del elemento indígena señala: “Naturalmente, es en el léxico en donde primero y más fácilmente se advierten tales influjos”.

Efectivamente, las voces indígenas que mayor uso y difusión geográfica han tenido, son aquellas que proceden de lenguas que por razones de carácter histórico más aportes hicieron al español general. Tal es el caso del taíno -idioma de primer contacto con el español-, el náhuatl, el quechua y el caribe, aunque en menor proporción este último; no así el taíno y el quechua cuyos términos han alcanzado mayor difusión. Habría que añadir,

como idiomas de menor aporte, el maya, el chibcha, el tupí-guaraní, el aimara y el mapuche o araucano. Del léxico de estas lenguas se ha nutrido la variante nariñense serrana.

Las voces indígenas que se conocen y aún se usan con cierta frecuencia en esta zona andina sur occidental de Colombia, y de las que podemos dar testimonio de su vitalidad y persistencia -en la gran mayoría de los casos-, pertenecen a campos semánticos concretos como son la fauna, la flora, los utensilios domésticos, el vestuario, la alimentación que, por lo general, se refieren a aspectos de la naturaleza, de la vida sociocultural, política y religiosa de sus habitantes.

También es oportuno señalar que los vocablos que hemos recogido para este trabajo -incompleto aún-, unos son de conocimiento general (*cacao, canoa, cacique, papa, papaya, chocolate, tomate, cóndor, guaca, coca, pampa, maní, maíz*, etc.); otros, entendidos únicamente por ciertos especialistas, y un tercer grupo de uso exclusivamente rural. Después de esta aclaración paso a ocuparme de los indoamericanismos léxicos. En su orden, inicio con las voces de procedencia arahuaco-taínas, continúo con las voces de procedencia caribe, y así sucesivamente me ocupo de las de procedencia náhuatl, de las voces cunas o de algún dialecto de la familia chibcha, de las de procedencia quechua, que son abundantes, hasta llegar a las lenguas de menor aporte.

Finalmente, es oportuno advertir que los conquistadores y colonizadores españoles tuvieron mayor o menor contacto con cientos de lenguas indígenas, muchas de las cuales no es posible mencionar en este espacio; pero, pertenecían a comunidades lingüísticas con un importante número de hablantes o servían a culturas relativamente avanzadas como es el caso del chibcha de Colombia, el maya de Yucatán, Guatemala y otras regiones adyacentes, el mapuche o araucano de Chile, el aimara de Bolivia, entre las más notables. Infortunadamente sus aportes no son destacables.

Una investigación importante y -en cierta manera- dispendiosa, es la titulada **Indigenismos en las *Noticias historiales* de Fray Pedro Simón**, tesis Doctoral con calificación de Apto Cum Laude por la Universidad Complutense de Madrid (España).

Al respecto, Don Manuel Alvar, Catedrático de la Universidad Complutense, comenta: "La mencionada tesis profundiza sobre un campo de la lingüística que ha tenido enorme importancia en la identificación del aporte que las lenguas indígenas han hecho al español de América y al idioma en general". Vale la pena mencionar también que la Academia Colombiana de Historia le dedica una importante reseña en la que destaca el valor de este trabajo.

En verdad, la crítica especializada desconocía un estudio lingüístico de la obra de Pedro Simón, pese a la magnitud de sus *Noticias Historiales* (Edición Forero, 1953: 9 volúmenes; edición Friede, 1981: 6 volúmenes). Tampoco existe estudio alguno sobre sus indigenismos léxicos, pues, hasta hoy sólo se hallan referencias lingüísticas y literarias y algunos estudios históricos. Se analizan aquí todos los indigenismos de sus *Noticias*. Hemos partido de un corpus de 253 voces de distinta procedencia lingüística, con un alto porcentaje de antillanismos e importante caudal para el estudio del mundo chibcha, quechua y náhuatl.

Metodológicamente la parte principal (capítulo 5) se ha encarado con criterios lexicográficos siguiendo los estudios de Manuel Alvar sobre cronistas de Indias : Bernal Díaz del Castillo y Juan de Castellanos, sin olvidar los aportes de Cuervo, Henríquez Ureña, Lisandro Alvarado, M. Sala, G. Friederici, Hugo A. Mejías, entre otros. Se hace un estudio de cada uno de los indoamericanismos del corpus, muchos de ellos nunca estudiados ni registrados. Se tiene en cuenta aquí la definición del término, el nombre científico -para fauna o flora- y transcripciones de los principales textos. El estudio etimológico pone en juego la documentación pertinente: diccionarios generales y de americanismos, glosarios, vocabularios, gramáticas, etc. De igual modo, se destaca la primera documentación, nuevas

acepciones, cambios semánticos y ortográficos, vigencia y desaparición de la voz, etc. Una encuesta a hispanohablantes rubrica la persistencia o no de tales indigenismos.

Debo destacar en el grupo de trabajos de esta primera parte, la indagación que hice sobre la **Influencia de la lengua quechua en el dialecto pastuso**, trabajo que ha servido para despejar dudas e identificar con precisión la procedencia de las voces indígenas.

Ocuparse de la penetración de las voces quechuas en la lengua española a través del tiempo, tiene interés no sólo lingüístico sino cultural e histórico. En este sentido, en dicho trabajo se deja en claro cómo palabras de los antiguos incas (ingas) o quechuas han pasado a enriquecer la lengua de Cervantes en tiempos y circunstancias muy diferentes entre sí.

Lope Blanch (1979 : 9) encuentra que algunos de los estudios hechos durante los últimos años en torno a la influencia real de las lenguas de sustrato sobre las lenguas invasoras, inducen a revisar las conclusiones a las que se había llegado en lo referente al español de América. Muchos lingüistas como Bertil Malmberg, por ejemplo, se muestran hoy verdaderamente reacios a aceptar tales explicaciones, si no reúnen ciertas condiciones generales que avalen la posibilidad de que se haya ejercido efectivamente la acción sustratal.

En cuanto al español americano –ya lo he señalado en otro trabajo–, son muy pocos los fenómenos fonéticos, morfológicos o sintácticos que se siguen atribuyendo hoy a la influencia de las lenguas indígenas; valga recordar la propuesta de Rafael Lapesa para el caso concreto del español andino.

En efecto, desde el primer encuentro de las dos culturas, las lenguas indígenas se constituyen en una de las fuentes léxicas inevitables del español; pues, una considerable cantidad de voces se incorpora a la lengua española como resultado del contacto que se produjo con los idiomas amerindios, entre los que se destacan el taíno, el náhuatl y el quechua, este último es

el de mayor aporte en nuestra zona andina nariñense, sin olvidar otros de menor aporte como el caribe, el aimara, el mapuche, el guaraní y –en el caso particular colombiano– el chibcha, también llamado muisca.

Al igual de lo que ocurre con otras lenguas amerindias, las palabras que se recogen del quechua se refieren a la organización social, como *inga* ‘común rey del Pirú’; a su realidad material y cultural, *fotuto* ‘flautón de madera que tocan los indios’; la vegetación nos depara un tubérculo universalmente conocido: *papa* ‘solanácea tuberosa originaria de América del Sur’; el atuendo está representado por la voz *ojota* del quechua *uxuta* ‘calzado a manera de sandalia’; entre los utensilios domésticos figura la *callana* ‘cazuela de barro’, etc.

Al parecer los vocablos quechuas que usa Simón en sus *Noticias* son muy pocos en el momento que debió escribir su obra (1624 -1626). Este fenómeno lingüístico tiene su explicación: El español del Nuevo Reino de Granada recibe en primer lugar el influjo léxico que los peninsulares aprendieron de las lenguas antillanas, rechaza nuevos nombres para los vocablos ya adoptados y se limita a dar entrada del quechua únicamente a aquellas voces que no riñen con la realidad ya conocida y que de una u otra manera van familiarizándose entre los usuarios de la lengua española.

Quechuismos utilizados en el español actual en la zona andina nariñense

Si bien es cierto que fueron pocos los quechuismos que penetraron al español durante el siglo XVI y principios del XVII por las razones que explicamos anteriormente, también es verdad que en esta época apenas comenzaba un nuevo contacto entre lenguas; en este caso, entre el español y el quechua. Es por eso que sólo a partir del siglo XVII se produce una amplia penetración de estas voces, gracias a la intensificación del quechua general que se venía realizando desde el siglo anterior, como sostiene Domingo de Santo Tomás (1560): “Y nunca esta lengua en los tiempos antiguos fue tan generalmente usada quasi de todos como el día de oy”.

Sin embargo, encuentro en mi generación algo incomparable a la rica variedad de términos quechuas que aprendimos de nuestros mayores, términos que se han convertido en patrimonio de nuestro cotidiano hablar como usuarios del dialecto nariñense. Pues ese pequeño manojito de 25 palabras que recoge Simón a principios del siglo XVII, se convierte en un gran número que casi llega al centenar y medio de voces, aunque la juventud de ahora se resista a usarlos.

Es importante señalar que, desde el punto de vista gramatical, la gran mayoría de voces recopiladas son sustantivos concretos. Los verbos –dentro del material recopilado hasta ahora– no pasan de diez. Las interjecciones son muy pocas. La categoría de los adjetivos tiene mayor representatividad que estas dos últimas.

Los sustantivos, que sobrepasan el centenar, son en su mayoría designaciones que corresponden a la realidad material y sociocultural; un segundo renglón ocupan los nombres relacionados con la fauna y la flora; y un tercer lugar, muy reducido, corresponde a nombres de comidas.

Al invitarlos a leer el trabajo completo que aquí he tratado de resumir, se les anuncia que la investigación dará cuenta –en otra entrega más exhaustiva de cada vocablo quechua– de la etimología de la palabra, de la definición de la misma, –de ser posible– de su primera documentación, de su propagación, de su lucha por sobrevivir, de su vigencia en el habla de Nariño o si la voz ha sufrido cambios semánticos, fonéticos u ortográficos, etc.

Con una metodología parecida a la de este trabajo, hemos publicado otros artículos en *Hechos y proyecciones del lenguaje*, revista del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. Tal es el caso de **Quechuisms en la obra del cronista Fray Pedro Simón, Los tainismos (o voces arahuaco-táinas)** en la obra del mismo autor. Y en la *Revista de Investigaciones* de la Universidad de Nariño (Vol. III, N° 5, 1989), aparece un resumen de mi investigación sobre **Indigenismos en las Noticias**

historiales de Fray Pedro Simón. Valga señalar también la publicación de varias traducciones sobre lenguas indígenas colombianas, que aparecen en las obras que edita la Editorial Townsend del Instituto Lingüístico de Verano, Lomalinda, Meta, República de Colombia.

2. SOBRE LINGÜÍSTICA Y FOLCLOR

En lo relacionado con esta temática voy a resumir dos investigaciones: la una, **Voces del folclor de la zona andina nariñense** y, la otra, **Historia y simbolismos de los carnavales inga y kamëntsa del Valle de Sibundoy (Alto Putumayo)**, esta última con la coautoría de Oswaldo Granda Paz y Francisco Tandioy Jansasoy.

Entonces, hablemos primero de las **Voces del folclor de la zona andina nariñense:**

□

Durante las tres últimas décadas, he venido observando el abandono o poco uso de muchas voces que constituyen un rico patrimonio lingüístico de nuestra región, particularmente de las voces que conforman lo habitual de nuestro interactuar lingüístico; dicho de otra forma, se ha llegado al descrédito de la palabra hablada y al manejo de los aspectos plásticos y gestuales con evidente detrimento del habla cotidiana y culta de la lengua española. El abandono del empleo de las palabras habladas o escritas, castizas unas e indígenas otras o de la propia creación popular, ha producido una negación muy radical de la importancia del uso de cierto léxico en el campo de la comunicación; se da una especie de ocultación o mistificación de la realidad que solamente con la utilización de esos términos, muy nuestros y muy típicos de nuestro espacio territorial llegamos a un entendimiento inteligible y lúdico en la cabal interacción comunicativa.

Pero, podemos preguntarnos, entonces, ¿cómo debería ser la interacción lingüística en el plano de la realidad?, ¿habrá de reproducirse el habla de la calle?

o ¿cada uno de los hablantes habrá de inventar sus propias maneras de expresión? o ¿cuál es -realmente- la diferencia postulable entre las hablas coloquiales y las literarias? Por supuesto, diferencias se dan, y en algunas culturas hasta el punto de que el lenguaje se halla radicalmente desdoblado no sólo en el habla popular sino en la literaria; siendo así, lo adecuado sería hablar con propiedad en las diferentes situaciones al interior de la comunidad lingüística a la que se pertenece, no dejar morir las voces propias y autóctonas de nuestra región porque nos propician identidad; no debemos sentir temor de robustecer el diálogo dentro y fuera de nuestra comunidad con la convicción y la confianza de que nuestra modalidad es muy adecuada y no inferior a la de los hablantes de otros confines del mundo hispánico.

Tampoco se puede ignorar la existencia de esas expresiones típicas del pueblo y -menos aún- hacer como si no existieran las capas populares que se expresan en esas hablas ... todavía; pero, qué adverso saber que cada día es mayor la intoxicación de las hablas más naturales por los efectos de las expresiones publicitarias y, en general, sofisticadas de la televisión, de la radio o de la prensa, que llegan -con su lenguaje rebuscado, poco adecuado y hasta irreal- a los últimos rincones de la ciudadanía o comunidad lingüística, cada vez más impregnado de la cultura capitalista y sus hablas mercantiles ocultadoras de la verdad, de la sencillez, de la claridad; recuerdo que en cierta ocasión un locutor quería hacer uso de la voz extranjera **performance** para destacar el éxito de nuestros ciclistas en Europa, pero cada vez que utilizaba el término cambiaba su pronunciación (**[perfórmanse / performánsia / performáns]**), en lugar de decir sencillamente que el 'desempeño' de los mismos fue bueno.

En el habla de la juventud actual, el lenguaje popular, regional, autóctono, es casi invisible, aunque aquí y allá asoma la oreja, consecuencia de los filtros que como infranqueables paredes levantan los jóvenes de la actual generación al uso de vocablos populares y a muchos otros considerados de uso rural. Estimo, por ejemplo, que es conveniente conservar los términos y expresiones provenientes del quechua, cuyo uso acarrea una carga semántica muy grande

como cuando alguien dice: “por el afán de correr a recibir a mis **guaguas** me **lluspí**”. La juventud nariñense serrana no debe sentir rechazo a este léxico ni considerarlo un rezago “de mal gusto” del pasado, mientras que se ponen a la moda con los anglicismos en el campo tecnológico y también en la vida corriente. No hay que descartar que tenemos a la mano una gran riqueza léxica, hagamos uso de ella. Al abandonarla, podemos encontrar una de las causas de la muerte lenta, triste, pero constante, de muchas palabras que en determinada época, en determinado tiempo o lugar, y ahora mismo, han formado parte del bagaje lingüístico de los hablantes de la zona andina nariñense.

De modo que, uno de los objetivos de este trabajo es el de divulgación. Cubre las voces que aún mantienen su presencia y vitalidad en la zona andina nariñense, y que hablan de la vida cultural y social de hombres y mujeres de esta tierra, de su desempeño en las labores de casa, de su profesión u oficio, del vestido, de los instrumentos de trabajo, de la naturaleza misma; en fin, de lo que se escucha en la calle y entre las gentes. He querido que el trabajo mantenga una estructura muy delicada capaz de rechazar elementos lingüísticos torpes, inhábiles -o mejor-, inadecuados; se excluye el uso de los vocablos más fuertes y **groseros**, he pensado que la existencia de palabras tradicionalmente malsonantes no elevan para nada la calidad del acervo lingüístico que debemos mantener como identidad que nos distingue de otros pueblos o regiones.

Es preciso que nuestra comunidad lingüística no abandone esa riqueza folclórico-cultural que poseemos, y que especialmente la juventud y la niñez -con el ejemplo de sus mayores y el de sus maestros- no se aparten de las voces folclóricas que se dan en nuestras zonas urbanas y especialmente rurales en la entraña virgen de lo humano esencial, lo cual -aunque no se crea- es una obra efectiva de defensa de la patria, por lo menos de la patria chica, en su patrimonio cultural, tradicional, humano. En este orden de ideas, ofrezco unas voces que son parte de nuestro folclor andino; no aparecen todas, porque para ello se necesita mayor espacio y tiempo para agruparlas. Así que, en orden alfabético, he dado principio a una primera entrega que poco a poco la iré completando en futuras publicaciones.

A esta segunda parte de los resúmenes es preciso añadir la investigación que con Granda y Tandioy hemos titulado **Historia y simbolismo de los carnavales inga y kamëntsa del Valle de Sibundoy (Alto Putumayo)**, trabajo que aún permanece inédito.

En el Valle de Sibundoy (Alto Putumayo), las poblaciones de Santiago y Sibundoy han tenido y cuentan todavía con una abundante colección de símbolos inmersos en sus carnavales que –conservados por tradición– representan un notable aporte a la cultura e idiosincrasia de los indígenas e incluso de los “colonos” o gentes que habitan en la mencionada región.

Durante algunos años de trabajo de campo hemos perseguido una doble finalidad: de una parte, recopilar, anotar y estudiar algunos aspectos de la lengua inga y una gran parte del material tradicional aún vivo en el medio rural; de otra, convencer a los aborígenes que aún ocupan pequeñas parcelas rurales para que no abandonen o desprecien sus propios valores. Es innegable, por ejemplo, que entre los más jóvenes existe una tendencia a mirar con desdén o minusvalorar lo autóctono frente a un tipo de cultura más espectacular que les llega a través de la televisión, la radio y el periódico. Así mismo, entre las personas que tienen más de cincuenta (50) años, pero que no han dejado de apreciar la herencia cultural de sus mayores, se observa una especie de **vergüenza** o inhibición en los procesos de transmisión de sus tradiciones culturales, pues, aunque no sienten ningún recelo al contar o narrar un cuento o algunos episodios de la vida cotidiana a determinados investigadores o a cierto extraño que se lo solicite, sí se lo nota en cambio cuando tienen que hacerlo para sus hijos o nietos, posiblemente porque presienten una reacción negativa de parte de éstos, reacción que, efectivamente, sabemos que se ha producido y se produce hasta ahora por cuanto los jóvenes creen que estos conocimientos, costumbres y tradiciones “no están de moda” o quizá porque el poner en práctica su cultura los haga sentir en situación de inferioridad frente al personaje “blanco”, o frente a la cultura occidental. Creemos que esto ocurre por cuanto no existe voluntad ni programas bien definidos para la preservación de la lengua y la cultura de estos pueblos, y mucho menos para su desarrollo.

Por lo anteriormente señalado, nos propusimos adelantar este trabajo con el fin de dejar memoria de estas fiestas tradicionales que anualmente realizan las dos etnias. La investigación desarrolla aspectos con aportes de carácter histórico - descriptivo, musical y simbólico. Así por ejemplo, al tratar la parte etnohistórica le hemos dado mucha importancia a la influencia inca en el Valle de Sibundoy, pues, encontramos que la comunidad inga es descendiente de esa cultura: su lengua, sus costumbres, etc., nos dan testimonio de ello, y su patrimonio tanto espiritual como material tiene sus raíces allá, en ese legendario pueblo de singulares tradiciones.

En el desarrollo de esta indagación se ha presentado una serie de datos que, de cierta manera, pueden modificar algunos conceptos que guardan relación con la etnohistoria del pueblo inga, mas no del kamëntsa, pues, los sucesos a los que nos referimos ocurrieron en tiempos en los que no se ejercía la historia ni menos la historiografía indiana en el sentido que hoy les damos a estos términos. Por esta razón hemos tenido que acudir a las crónicas que en su gran mayoría narran sucesos cercanos a los acontecimientos y, en muchos otros, sucesos vividos por sus autores. Cronistas de la talla de Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés, de Fray Marcos de Niza, de Fray Pedro Simón, de Francisco López de Jerez, Hernán Pérez de Quezada, Juan de Betanzos, Pedro Cieza de León, Agustín de Zárate, Juan López de Velasco, Guaman Poma de Ayala, Juan Santacruz Pachacuti, Juan de Castellanos, el padre Bernabé Cobo, entre muchos otros, nos han dado la pauta para la descripción etnohistórica en la que se puede probar -con base en las diversas fuentes- la permanencia de los incas en lo que hoy corresponde al Sur de Colombia.

En cuanto a los carnavales inga y kamëntsa ha sido difícil precisar el origen o el comienzo de los mismos debido a la inexistencia de documentos escritos. Para suplir esta debilidad, hemos acudido a varios ancianos de los dos pueblos, muchos de ellos profundos conocedores de la cultura de su etnia, hombres inquietos por la defensa de su raza, orgullosos de su identidad e incansables servidores públicos. Ellos, con su inagotable paciencia, nos contaron acerca del desarrollo de los carnavales en las dos comunidades.

Por lo que respecta al simbolismo de estos carnavales, encontramos cierta similitud en los dos grupos, algo semejante a un acoplamiento cultural de estas dos comunidades en cuanto a la organización de las fiestas carnestolendas; en lo que tiene que ver con el lenguaje, con los ritos, costumbres, etc., al conjugarse entre sí, expresan muchos aspectos de su realidad física y sociocultural de estos grupos humanos; se entrevé, entre otros aspectos, que el ejemplo del carnaval conlleva la idea de un comportamiento sano y la invitación a mantener una vida cotidiana digna durante todo el año. Hay muchos elementos como “la curación de la plaza”, “la limpieza de la misma y de las calles”, “el juego de las ortigas”, etc., que conforman estructuras significativas que definen la vida síquica, fisiológica y social de estas comunidades.

De otra parte, la música de los carnavales inga y kamëntsa, a pesar de que las dos comunidades tienen raigambre diferente, por su semejanza podría ser catalogada como de origen andino. Sin embargo, los ingas –por su ascendencia quechua– obviamente tienen íntima relación entre sus expresiones musicales y de danzas con las expresiones incas. Los kamëntsa, en cambio, son un grupo cuya complejidad resulta de su posible relación con lo amazónico.

Los instrumentos musicales utilizados en sus carnavales son aerófonos de embocadura y flauta de pico, idiófonos y membranófonos. Los instrumentos que son utilizados por los indígenas de las dos comunidades se describen en el trabajo. Éstos, como casi todos los objetos en el mundo prehispánico, al igual que la música y la danza, tenían una filiación muy definida. Es decir, los instrumentos musicales, su música y su uso en determinadas fiestas, guardaban una significación propia, acorde con los conceptos cosmovisivos.

Finalmente, además del simbolismo encerrado en los objetos e instrumentos propios del carnaval que se utilizan para la música y la danza, es importante señalar los símbolos que manejan en su vestimenta los “bailadores” y las diferentes personas que toman parte en los festejos. Sin dejar de lado la comida, ya desde las fiestas prehispánicas se tiene como un elemento importante de los rituales el preparar y consumir alimentos. En las fiestas incas se preparaban

diversos platos y bebidas, en especial se destacaba la gran variedad de *chichas* o *asuakuna*. El cronista Cristóbal de Molina señala que comían y bebían de lo mejor, pues, se creía que “ese día si no se holgase y comiese y bebiese, todo el año avía de estar en mala ventura y trabajo”.

3. GRAMÁTICA, PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y OTRAS REFLEXIONES

A manera de una miscelánea, en esta tercera parte del resumen de que tratamos, quiero abordar pocos temas, algunos de los cuales tratan de aspectos propiamente gramaticales, otros tocan cuestiones que tienen que ver con la pedagogía de la lengua y algunos -poquísimos- hacen referencia a ciertas consideraciones sobre investigación, fonética y fonología o hablan sobre el porvenir de la lengua de Castilla, el español.

En este orden de ideas, comienzo resumiendo la indagación que hicimos sobre **El gerundio en la norma culta de Madrid**, tema que constantemente los gramáticos se han planteado frente al gerundio -y sobre el fondo de diversidad de concepciones teóricas- las cuestiones de su identidad gramatical, de su categoría lingüística, siempre dentro del marco del sistema de la lengua.

Este trabajo pretende aportar algunos datos acerca de la utilización que hacen los hablantes madrileños de la forma verbal gerundio basándose, concretamente, en el estudio del habla culta de Madrid (España).

Lo que aquí hemos tratado de hacer puede resumirse en dos aspectos fundamentales : en primer lugar se describe cómo utilizan los hablantes el gerundio, y en segundo lugar se establecen las diferencias de uso que se observan entre:

- a) Las distintas generaciones y sexos.
- b) Las distintas posibilidades de comportamiento sintáctico funcional de la forma verbal gerundio y, además, comprobar en qué situaciones formales aumenta o disminuye la presencia de tal entidad lingüística.

Espero que este estudio contribuya al conocimiento funcional de esta particularidad de nuestro idioma y, en lo posible, nos permita comprender otras realidades lingüísticas sin perder nunca de vista al hablante como sujeto esencial del “decir”.

A quienes se interesen por la pedagogía de la lengua, los invito a leer dos artículos que se encuentran publicados en los números **1** y **12** de la revista Hechos y proyecciones del lenguaje del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, cuyos títulos son: la **Selección del texto guía para la enseñanza-aprendizaje del español en la escuela secundaria**, y **La descripción grafémica del español y la enseñanza racional de la ortografía**, respectivamente. En el primero analizamos los presupuestos válidos en la selección del texto, las bases para la selección de un texto y la aplicación y metas del mismo. Insistimos en la importancia de hacer una revisión de los problemas conceptuales y metodológicos de la lengua a la luz de los progresos de la lingüística. En el segundo doy cuenta de la preocupación del ser humano por su lengua, de las opiniones de los académicos, de los errores que se cometen en la propia universidad, de las causas de la mala ortografía y de cómo llegar a corregirla de una manera racional.

Para cerrar esta parte también pueden leer las reflexiones que hago acerca de las **Perspectivas de análisis en la investigación lingüística**, y el artículo sobre **La lengua española hacia el siglo XXI**, publicados en la misma revista, números **3** y **9**.

4. ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA INGA (QUECHUA)

Esta parte cubre tres estudios sobre la lengua inga, a saber:

- a. Estructura fonológica y estructura del “VBL” del inga.
- b. Apuntes sobre la gramática inga.
- c. Diccionario inga.

De los tres estudios, el primero es un aporte individual, mientras que el **b** y el **c** se escribieron en coautoría de Stephen H. Levinsohn PhD., lingüista inglés al servicio del Instituto Lingüístico de Verano, y de Domingo Tandioy Chasoy hablante nativo de la lengua indígena.

La tesis que se realizó como prerrequisito para optar al título de Magíster en Lingüística y español en la Universidad del Valle, la he titulado -según lo anoté arriba- **Estructura fonológica y estructura del "VBL" del inga (lengua del Putumayo)**, y es el resultado de la investigación de campo y de la labor constante con informantes nativos para adecuar un material que me ha permitido conocer más a fondo el funcionamiento de esta lengua, al tiempo que la misma ha servido de apoyo a la enseñanza de algunos cursos de lengua inga.

Por razones prácticas y pedagógicas he elegido hacer el análisis fonético y fonológico con base en el modelo articulatorio (estructural) por cuanto es más fácil de explicar y de entender que el modelo basado en rasgos distintivos, el cual podría ser más preciso, pero, tiene el inconveniente de ser mucho más abstracto y también más difícil de manejar en una clase práctica.

Para el análisis morfológico se escogió el modelo transformacional por considerarse más claro y mejor adaptado tanto para el análisis científico como para la explicación en clase.

Partiendo del supuesto que a nivel de estructura profunda todas las lenguas naturales tienen una misma estructura lógica o muchos criterios comunes para la percepción del mundo exterior, presento -como resultado de la investigación- una serie de fórmulas a manera de una especificación de esta parte de la estructura básica del inga. Por consiguiente, se procura explicar de qué modo el hablante hace uso infinito de un medio finito de elementos lingüísticos, creando una expresión apropiada a cualquier situación que no puede explicarse sobre la base de extensión analógica

fundamentada en situaciones similares; de igual manera, se trata de explicar cómo el hablante en esas mismas condiciones es capaz de interpretar cualquier expresión que pertenezca a su lengua.

Procurando explicar el funcionamiento general del idioma inga y también con la coautoría de Stephen H. Levinsohn y Domingo Tandioy Chasoy, publicamos un modesto trabajo con el nombre de **Apuntes sobre la gramática inga**, lengua de los ingas —o inganos— que ocupan territorios y que aún viven en el sur de Colombia. Su realidad lingüística es un dialecto del quechua, idioma éste propio de los incas.

El bosquejo de los puntos más sobresalientes de la fonología y de la gramática de esta lengua aparece también como apéndice del Diccionario Inga que compilamos los mismos autores.

En estos Apuntes sobre la gramática inga tenemos en cuenta los dos dialectos del inga que se habla en el Valle de Sibundoy, a saber: el que utilizan los cinco mil indígenas que pertenecen a las poblaciones de Santiago y Colón (Sant.), y el que caracteriza a los 850 indígenas de la localidad de San Andrés (S.A.), Alto Putumayo. En los dos grupos existen varias diferencias dialectales, muchas de ellas sistemáticas, tal como se manifiestan en las variaciones del verbo en infinitivo (véase la parte B, sección II). También hablan el inga unas mil (1.000) personas que viven en los alrededores de Mocoa (principalmente en Yunguillo, Condagua y Puerto Limón), Bajo Putumayo. Fuera del Departamento del Putumayo encontramos hablantes de esta lengua en Aponte (Departamento de Nariño). Otros tantos están repartidos más bien en familias y se encuentran en el Alto Caquetá, en el Amazonas, en algunas ciudades del país y, especialmente, en la República de Venezuela, pues, su espíritu eminentemente comercial hace que se desplacen hacia diferentes lugares, con el objeto de vender su mercancía consistente en remedios vegetales y cacharro en general.

Finalmente, habría que decir que en estos Apuntes no es posible presentar un estudio detallado de la gramática inga; sin embargo, por ser el inga una lengua

aglutinante, el bosquejo que hemos escrito servirá de ayuda para formar cualquier palabra inga agregando las desinencias pertinentes y adecuadas para cada caso.

El tercer estudio sobre esta lengua lo hemos vertido en un dispendioso trabajo consistente en un **Diccionario inga**. Esta actividad ya tradicional en nuestra América se continúa con diversa fortuna y rigor científico en diversos países y regiones.

Con la entrega del Diccionario inga se ha querido contribuir a la preservación de este acervo lingüístico y cultural del Departamento del Putumayo y otros lugares colombianos, pues, es una riqueza propia e irremplazable.

Dado el sentido práctico de la obra que recoge vocabulario, frases, dichos y giros propios del entorno ingahablante, creemos que se constituye en un valioso aporte para los indígenas que quieran consultar las voces de su lengua nativa o para los que deseen aprender y perfeccionar el español o para los hispanohablantes deseosos de aprender dicha lengua aborígen y, en fin, para todas aquellas personas que, con inclinaciones científicas, se dedican al estudio de la lingüística o la antropología.

El **Diccionario** consta de tres partes: la primera –que es la más amplia– presenta en orden alfabético los vocablos del inga, cada uno con su clasificación gramatical, sus significados en español, las variantes dialectales que existen en cuanto a la forma del vocablo y, en muchos casos, uno o más ejemplos que ilustran el uso de la palabra en frases u oraciones completas.

En la segunda parte presentamos –en orden alfabético– una lista de palabras del español con base en las voces del inga que aparecen en la primera parte del Diccionario. (El Lector debe tener en cuenta que aunque hemos incluido todas las palabras del inga, de las que tenemos conocimiento, seguramente faltan muchas más. De modo que, el libro debe considerarse solamente como una recopilación preliminar, de naturaleza limitada).

La última parte del Diccionario consta de un bosquejo de los puntos más sobresalientes de la fonología y de la gramática del inga.

CONCLUSIONES

Hablar de filología, lingüística española, sobre léxico y folclor, gramática, lingüística indígena, indoamericanismos léxicos u otras reflexiones alrededor de lo idiomático de unas lenguas, no es oportunismo, sino una interesante oportunidad o -si se quiere- necesidad, conveniencia de hacer conocer el funcionamiento general o específico de las mismas, tal es la razón que confiere a un ser humano su dignidad de ser.

Los estudios de los cuales ahora me he ocupado, en su mayoría han sido publicados, otros esperan su oportunidad de salir a la luz pública, pero todos han tenido su motivación pertinente.

Gracias a la generosidad del Dr. Jesús Alirio Bastidas -a quien entrego mi sincero agradecimiento-, estos trabajos se conocerán en su esencia; pues, tal benevolencia la considero como un honor y un regalo al permitirme que la síntesis de estas criaturas mías despierten en un brillante amanecer al publicarse en nuestra revista *Hechos y proyecciones del lenguaje*, cuando ésta ya casi cumple 23 años de su fundación y que tengo la esperanza y confío en que no decaiga hasta que -por lo menos- mis ojos vean el último crepúsculo.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO HERNÁNDEZ, J. L. Literatura y folklor: Problemas de intertextualidad. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1983.

ALVAR, Manuel. La lengua como libertad. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1983.

_____ Americanismos en la “**Historia**” de Bernal Díaz del Castillo. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970.

_____ España y América cara a cara. Valencia: Editorial Bello, 1975.

_____ Juan de Castellanos: tradición española y realidad americana. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1972.

_____ Léxico del mestizaje en Hispanoamérica. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1987.

ALVARADO, Lisandro. Glosario de voces indígenas de Venezuela. Caracas: s.n., 1953.

ÁLVAREZ, Jaime. ¿Qué es qué en Pasto? Pasto: Tipografía y Fotogravado “Javier”, 1985.

_____ El castellano en Nariño. Pasto: Tipografía y fotogravado “Javier”, 1984.

_____ Diccionario nariñense. Pasto: Tipografía y Fotogravado “Javier”, 1984.

ÁLVAREZ NAZARIO, Manuel. El influjo indígena en el español de Puerto Rico. Puerto Rico: Río Piedras, 1977.

BADÍA MARGARIT, A. M. El gerundio de posterioridad. En Presente y futuro de la lengua española, Vol. II. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, MCMLXIV.

BASTIDAS URRESTI, Julián. El cuy y la cultura andina. En : Pasto: folclor, lugares y personajes. Pasto: Ediciones de la Alcaldía Municipal, 2005.

BOHORQUEZ C., Jesús G. Concepto de “americanismo” en la historia del español. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1984.

BOLAÑOS A. Héctor. Diccionario pastuso. Pasto: Imprenta del Departamento, 1978.

BUESA OLIVER, Tomás. Indoamericanismos léxicos en español. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1965.

CARVALHO-NETO, Paulo. Diccionario del folklore ecuatoriano. Quito: Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1964.

CASTELLANOS, Juan de. Elegías de varones ilustres de Indias. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles, 1944.

CASTRO, José Félix. Antología de la poesía nariñense. Bogotá: Edit. Publicitaria, 1975.

CATÁLOGO DE LAS VOCES USUALES DE AYMARA CON LA CORRESPONDENCIA EN CASTELLANO Y QUECHUA. La Paz - Bolivia, 1978.

CAUDMONT, Jean. Los fonemas del inga. En: Revista colombiana de antropología, Vol. I, 1953. p. 357 - 390.

CIEZA DE LEÓN, Pedro. La crónica del Perú. Madrid: Historia 16, 1985.

CORDERO, Luís. Diccionario quichua-castellano, Castellano-quichua. Quito: Corporación Editora Nacional, 2001.

COROMINAS, Joan y Pascual J. A. Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Madrid: Gredos, 2000.

CUERVO, Rufino J. Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano. Bogotá: I.C.C.1955.

DE LOS MOZOS MOCHA, Santiago. El gerundio preposicional. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1973.

ENRÍQUEZ, Balbanera Raquel. Reflexiones acerca del gerundio. En: Revista de Educación I. La Plata: s.n., 1956.

FERRO MEDINA, Germán. Diccionario de palabras que mueren. Bogotá: Editorial Planeta, 2004.

FERNÁNDEZ, Salvador. Algo sobre la fórmula estar + gerundio. S.l.: St. D. Alonso, 1960.

FRAGO GRACIA, Juan Antonio. Historia del español de América. Madrid: Gredos, 1999.

FRIEDERICI, Georg. Amerikanistisches Wörterbuch. Hamburg: Gram, de Gruyter, 1947.

GARCÍA, Carlos y MUÑOZ, César. Diccionario de las hablas populares de Antioquia. Medellín: Editorial Universitaria de Antioquia, 1993.

LAPESA, Rafael. Historia de la lengua española. Madrid: Gredos. 1980.

LEVINSOHN, Stephen H. Fonología del inga. En: Sistemas fonológicos de idiomas colombianos, Vol. IV. Lomalinda (Meta): Editorial Townsend, 1978.

_____ Una gramática pedagógica del inga (dos partes). Lomalinda (Meta): Editorial Townsend, 1974 a, 1976 b.

LOPE BLANCH, Juan M. Léxico indígena en el español de México. México: El Colegio de México, 1979.

LÓPEZ MORALES, Humberto. La aventura del español en América. Madrid: Espasa Calpe, 1998.

MAFFLA BILBAO, Alonso. Etimología de algunas calles de Pasto que llevan nombre Indígena. En: Manual Historia de Pasto, Vol. IX. San Juan de Pasto: Academia Nariñense de Historia. Impresión: Graficolor, 2008.

_____ Voces del folclor de la zona andina nariñense. En: Manual historia de Pasto, t. VIII. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 2006.

_____ Indoamericanismos en las obras de tres cronistas neogranadinos : Juan de Castellanos, Pedro Simón y Juan Rodríguez Freyle. Pasto: Universidad de Nariño, 2005 (Inédito).

_____ Presencia y vitalidad de voces indígenas en el español de la zona andina nariñense. En: Revista de Historia, Vol. X, N° 70. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 2004.

_____ Acerca del habla nariñense. En: Manual historia de Pasto, t. VI. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 2003.

_____ Indigenismos en las Noticias historiales de Fray Pedro Simón. San Juan de Pasto: Editorial Universitaria, 2003.

_____ Historia y simbolismo de los carnavales inga y kamëntsa del Valle de Sibundoy (En coautoría con Francisco Tandioy y Oswaldo Granda). Pasto: Beca del Fondo para la Promoción de la Cultura y las Artes del Depto. Del Putumayo, 1998 (Inédito).

_____ La norma culta de Madrid: Análisis de la utilización del gerundio. Madrid: Instituto de Cultura Hispánica, 1980 (Inédito).

_____ Influencia de la lengua quechua en el dialecto pastuso. En : Antropología, región y desarrollo. San Juan de Pasto: Fundación para la Investigación y el Desarrollo Milciades Chaves Chamorro, Pasto: Impresión: Graficolor, 1996.

_____ (En coautoría con S.H. Levinsohn). Apuntes sobre la gramática inga. Lomalinda (Meta): Editorial Townsend, 1978.

_____ Diccionario inga (En coautoría con Stephen H. Levinsoh y Domingo Tandioy Chasoy). Lomalinda (Meta): Editorial Townsend, 1978.

_____ Estructura fonológica y estructura del "Vbl" del inga. En: Estudios en inga. Lomalinda (Meta): Editorial Townsend, 1976.

MALARET, Augusto. Lexicón de fauna y flora. Madrid: Imprenta Aguirre, 1970.

MEJÍAS, Hugo A. Préstamos de lenguas indígenas en el español americano del Siglo XVII. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1980.

MIDDENDORF, Ernest W. Gramática Keshua. Madrid: Editorial Aguilar, 1970.

MOLINER, María. Diccionario de uso del español. Madrid: Editorial Gredos, 1998.

MORENO, L. G. Quechuismos del habla popular nariñense. Pasto: Tipografía Javier, 1987.

MORÍNIGO, Marcos Augusto. Diccionario del español de América. Madrid: Anaya, 1993.

MUÑOZ CORDERO, Lydia Inés et al. El cuy: Historia, cultura y futuro regional. San Juan de Pasto: Colombia Gráfica, 2004.

NUEVA REVISTA COLOMBIANA DE FOLCLOR. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo - Yerbabuena, Vol. 3, N° 15, 1995.

ORTIZ, Sergio Elías. Lenguas y dialectos indígenas. En: Historia extensa de Colombia, Vol. I, t. 3. Bogotá: Ediciones LERNER, 1965.

_____ Estudios sobre la lingüística aborigen de Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación, 1954. p. 349 - 372.

PABÓN DÍAZ, Ramiro. Consideraciones sobre la evolución del dialecto nariñense serrano. En: Pasto 450 años de historia y cultura. Pasto: Instituto Andino de Artes Populares, IADAP, universidad de Nariño, 1988.

PAZOS BASTIDAS, Arturo. Glosario de quechuismos colombianos. Pasto: Imprenta del Departamento, 1966.

PEÑA R., Ángel de la. Tratado del gerundio. México: Editorial Jus, 1955.

RAMOS MARÍN, Gerardo E. Diccionario del habla popular en Caldas. Manizales: Edigráficas, 2001.

RODRÍGUEZ FREYLE, Juan. El Carnero. Medellín: Ed. Bedout, 1968.

RODRÍGUEZ, María L. Posibles quechuismos en el muisca y en el español de la primitiva zona de asentamiento muisca. En: THESAURUS, t. XLII, N° 1. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1987.

TORRES FERNÁNDEZ DE CÓRDOBA, Glauco. Diccionario kichua-castellano. Cuenca: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1982.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA : DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1992.

SANTAMARÍA, Francisco J. Diccionario general de americanismos, 3 t. México: Editorial Pedro Robredo, 1942.

SANZ MONCAYO, Rafael. Diccionario de la lengua pastusa. Pasto: Impresión y encuadernación Graficolor, 2006.

SIERRA GARCÍA, Jaime. Diccionario folklórico antioqueño. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995.

SIMÓN, Fray Pedro. Noticias historiales de las conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales, 9 t. (Edición de Manuel José Forero). Bogotá: Mrio. de Educ. Nal., 1953.

YAPITA, Juan. Vocabulario castellano, inglés, aymara. Oruro: INDICEP, 1979.

FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REALIDADES Y UTOPIÁS*

*Edmundo Calvache López***

Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

RESUMEN

Este artículo presenta algunas concepciones sobre la evaluación y la evaluación por competencias en la Educación Superior. Se plantea como una primera reflexión sistemática, describe el panorama de los trabajos realizados en Colombia y enfatiza en la responsabilidad del Docente Universitario frente al paradigma de la evaluación por competencias. Se concluye haciendo alusión al cambio de la sociedad, de la educación y por supuesto de la evaluación, la cual debe ser pertinente, continua, flexible, por competencias y de calidad.

PALABRAS CLAVE: Educación, evaluación, evaluación por competencias

-
- Temática presentada en el Tercer Congreso Internacional y Cuarto Encuentro de Estudiantes y Egresados de Docencia Universitaria "Educación, Competencias y Globalización", Universidad de Nariño, Pasto. 2008.

** Magíster en Lingüística Aplicada de la Université de la Sorbote de Paris, Francia y Doctor en Educación de la RUDE-COLOMBIA, sede Tunja. Profesor Titular del Depto. de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. Actualmente es Asesor Académico de la vice-Rectoría Académica de la Universidad de Nariño.

ABSTRACT

In this article some ideas on assessment and evaluation competences in Higher Education are presented. First, evaluation is seen as a systematic reflection, then the work carried out in Colombia is described, afterwards the responsibility of the University Teacher in relation to the paradigm of the evaluation based on competence is emphasized. At the end of the article, the author refers to the evolution of society and to the change in education an in evaluation. According to the author, nowadays evaluation must be relevant, continuous, flexible and based on students' competency.

KEY WORDS: Education, assessment, evaluation based on competency.

1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

“La evaluación debe ser pensada como un proceso permanente de reflexión que atraviesa y compromete todas las prácticas y acciones humanas”

(Ofelia Roldán Vargas)

La educación, como un concepto polisémico, de acciones y efectos, de posibilidades y límites, de complejidad inmanente, de reformas y contrarreformas, se encuadra y dinamiza en la interrelación sinérgica y sistemática de distintos elementos que en su conjunto dan sentido al mismo acto educativo. Entre estos factores emerge, preponderantemente, la “evaluación” como un término polémico que, desde hace algunos años, se ha circunscrito y encaminado a evidenciar “competencias”, teniendo en cuenta el redimensionamiento y significación de una nueva cultura de educación, los vehementes y acelerados cambios en el mundo desarrollado y la redefinición de la misión y fines de la educación superior que trata de contextualizarse con las exigencias de la sociedad.

En el marco multidimensional de la modernización, globalización e internacionalización de la educación, la ciencia y la tecnología, se hace alusión,

muchas veces sin la reflexión o el conocimiento pertinentes, a formación por competencias y evaluación por o de competencias, olvidando, quizá sin quererlo, el tema de la formación para la práctica sistemática de la evaluación por competencias, aspecto, si bien instrumental, fundamental para lograr validez y confiabilidad en los resultados.

En el contexto precitado, se plantea, como una primera aproximación a la reflexión sistemática y quizá como el germen para investigaciones específicas, con la debida fundamentación teórica y experiencial, la realidad y utopías sobre la formación y evaluación por competencias en la educación superior, como un proceso dialéctico que permite múltiples cuestionamientos y un sinnúmero de proposiciones surgidas y enmarcadas en tendencias educativas clásicas o modernas, ideológicas y políticas definidas. En efecto, por cuanto las tensiones de las políticas educativas son permanentes, la educación y la evaluación emergen como realidades humanas susceptibles de abordarse desde diversas áreas del saber, en la práctica, en la cotidianidad y, de igual manera, como procesos en los que se depositan las esperanzas, los objetivos, los temores y las ilusiones, como estudios que analizan estos fenómenos en términos sociales, políticos, institucionales, discursivos, pedagógicos y filosóficos, como interpretaciones desde perspectivas globales, internacionales, nacionales y locales. En el mundo de las inquietudes y las incertidumbres, cuando la educación y la evaluación deben enfrentarse a los cambios con el objeto de responder con éxito a los nuevos retos formativos, aparecen interrogantes tales como: ¿Qué entender por competencias en la educación superior?, ¿En la Universidad, se forma realmente en y por competencias?, ¿El profesor universitario es competente en la elaboración de instrumentos y pruebas para la evaluación por competencias?, ¿Qué principios deben guiar la evaluación por competencias en la Universidad?, ¿Qué tipo de competencias evaluar, para qué saberes?, etc., sin olvidar las múltiples perspectivas y abordajes de tan interesantes temáticas que bogan por poner sobre la mesa crítica y experta un saber hacer, con saber y con conciencia y sin alejarse de la significancia de los paradigmas de la intervención educativa (conductistas, cognitivos, humanistas, constructivistas,

socioculturales), portadores de ventajas e inconvenientes, motivos de alarmas y preocupaciones, pero también, puertas para el progreso y las actuaciones educativas y evaluativas rentables y flexibles.

De antemano, bueno es advertir que el debate sobre las competencias es una constante en todos los niveles educativos, debido tanto al empleo genérico del término, a las teorías que subyacen a su conceptualización, como a las políticas educativas, ideológicas y escenarios de aplicabilidad, hechos que tornan, como se quiere expresar en el título de este artículo, compleja la temática por la realidad en que el sistema educativo, en este caso universitario, se desenvuelve en su estructura y dinámica interna y en su relación con el Estado y la dimensionalidad social y, por otra, si se tiene en cuenta el sueño legado a la educación superior como la base para el desarrollo y la transformación, en la sinergia de los avances científicos, tecnológicos y culturales; una educación esperanzadora y eficiente para un hombre nuevo, en una nueva sociedad, signada por la productividad y ávida de la formación humanística, como la evidencia clara y coherente entre lo que debe ser la misión de la universidad y sus objetivos concretos en y para los estamentos y programas conformantes.

2. COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde finales del siglo pasado, la panorámica general referida a conceptualizar y brindar la génesis del término competencias, así como a lo que significa evaluar competencias, ha sido abundante y abordada desde ópticas psicológicas, lingüísticas, económicas, políticas e ideológicas. Así se tiene, por ejemplo, que el aprendizaje basado en competencias es un desarrollo de las teorías constructivistas (Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner), que el acercamiento al concepto de competencias se ha planteado desde la lingüística (Chomsky), el cognitivismo (Piaget, Vigotsky), la sociolingüística (Dell Hymes), y que en Colombia se ha desarrollado un trabajo interesante, a lo largo de los años, así:

En el año 2000, Carlos Perea Sandoval, en su libro *“El Concepto de Competencia y su Aplicación en el Campo de la Educación”*, trabaja, como el mismo lo dice, el desarrollo histórico del concepto de competencia (Lingüística: Noam Chomsky, Cognitiva: Piaget, Vigotsky, Comunicativa: Dell Hymes, la propuesta de María Cristina Torrado P., la de la Universidad Nacional de Colombia, la del Servicio Nacional de Pruebas, la del Equipo de Investigación Pedagógica -ASED), la competencia como unidad funcional sistémica (componentes de orden biológico, psicológico, cognoscitivo, pedagógico), la aplicación del concepto de competencia en el aula (articulación de los principios del aprendizaje significativo, las soluciones problémicas, el aprendizaje mediado y la elaboración de instrumentos técnico-pedagógicos para planificar las diferentes sesiones) y los instrumentos evaluativos.

En el año 2001, Edgar Torres Cárdenas, Luis Fernando Marín, Guillermo Bustamante Zamudio, Jairo H. Gómez, Esteban Barrantes C. en su libro *“El Concepto de Competencia”*, respectivamente, en cada capítulo hacen alusión a: 1) Las competencias, una aproximación desde Aristóteles, 2) La Perspectiva filosófica de las competencias (Ludwig Wittgenstein y Jürgen Habermas), 3) Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa, a propósito de la evaluación masiva en Colombia, 4) Las competencias, problemas conceptuales y cognitivos y 5) La política social, evaluación educativa y competencias básicas, una mirada desde la políticas internacionales. En este mismo año, Guillermo Bustamante Zamudio escribe, como una compilación, *“Evaluación escolar y educativa en Colombia”* y en uno de sus capítulos relaciona, a manera de historia, la competencia lingüística, la competencia ideológica y la competencia comunicativa.

Guillermo Bustamante, en la Revista Educación y Cultura, No. 56, en el año 2002, escribe el artículo titulado *“Las competencias: vino viejo en ordres nuevos”*, para indicar la antigüedad y uso del término, las implicaciones del movimiento cartesiano y la inclusión que Chomsky hace de la noción en su libro *“Aspectos de la teoría de la sintaxis”* y el rescate cuando habla de la *“Lingüística cartesiana”*, además plantea la competencia como un sinónimo

antiguo de inteligencia y el en que son nuevas las competencias en educación, termina expresando, como ideas muy válidas para la reflexión que nos ocupa que *“la novedad de las competencias estriba en que se inscriben en una manera reciente de decir cómo se traza la política educativa: la llamada “evaluación de la calidad”.*

En el año 2003, Hugo Cerda Gutiérrez en su texto *“La Nueva Evaluación Educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares”* se refiere a la existencia de otras competencias que van más allá de las lingüísticas y afirma que *“desde que los sistemas educativos oficializaron el uso de las pruebas para el ingreso a la educación superior, las cuales tenían como objetivo la evaluación de las competencias lingüísticas, se inició una agitada polémica y discusión en el sector educativo sobre la conveniencia o no de aplicar una categoría proveniente del campo de la psicología y de la lingüística chomskiana, y que dejaba por fuera los procedimientos tradicionalmente utilizados por la Gestión de Recursos Humanos y el campo laboral en la perfilación del personal vinculado al mercado de trabajo”,* es decir que junto a las competencias lingüísticas deben considerarse *“la cantidad de competencias que participan en el campo social, técnico, tecnológico, cultural, laboral, educativo, psicológico, etc. inseparables del trabajo, de la experiencia, del ejercicio y de la práctica humana, plantea, además, que las concepciones de competencia se han identificado con tendencias y autores diferentes y menciona a Leonard Mertens (1996) quien habla de las tendencias conductista, funcionalista y constructivista.*

Giovanni M. Iafrancesco V. , en el capítulo nueve de su libro *“Nuevos Fundamentos para la transformación curricula, a propósito de los estándares”* (2003), aborda el currículo y su relación con el aprendizaje significativo y el desarrollo de las competencias cognitivas básicas, afirmando que *“las competencias en realidad son el resultado de desarrollar estas aptitudes intelectivas y procedimentales: “saberlo pensar y saberlo hacer”, pero con eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia”.*

En el año 2004, Sergio Tobón Tobón presenta a la comunidad académica un libro titulado *“Formación Basada en Competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica”*, en el cual, como el mismo autor lo señala *“se tiene como propósito realizar una serie de aportes y reflexiones con el fin de contribuir a superar*

los vacíos descritos y brindar un conjunto de sugerencias para el establecimiento de programas formativos de calidad en la educación básica, media, técnica y superior” y se expone didácticamente un modelo conceptual integrado a las competencias desde el pensamiento complejo y la cartografía conceptual, un análisis histórico sobre las competencias, una metodología de diseño curricular por competencias, una didáctica para el diseño de cursos y asignaturas por competencias y un planteamiento para la formación y valoración de las competencias en el contexto educativo, a partir de la docencia estratégica. Es interesante e importante destacar su mención argumentada a las fuentes históricas en la construcción del concepto de competencias: escenario de la filosofía griega, escenario de la lingüística, escenario de la filosofía moderna y la sociología, escenario de los cambios en el mundo laboral, escenario de la educación para el trabajo, escenario de la psicología cognitiva, escenario de la psicología laboral, aportes de la educación formal, las competencias ¿una nueva moda pedagógica? , y más adelante diferencia competencias, de objetivos, logros, indicadores de logro y estándares, y esboza su clasificación en competencias básicas, genéricas y específicas.

En febrero de 2006, con reimpresión en marzo de 2007, como fruto de una gran investigación realizada en la Universidad Complutense de Madrid, Sergio Tobón saca a la luz pública su libro *“Competencias en la Educación Superior, Políticas hacia la Calidad”* en donde se da a conocer el cómo se emplea el concepto de competencias en la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, tomando como base varios registros documentales oficiales (1990-2005) tratados bajo los parámetros del análisis de contenido y el enfoque hermenéutico, llegando a la conclusión de que el concepto de competencias se emplea con muchas significaciones y no tiene una estructura conceptual clara, que hay problemas conceptuales y metodológicos en el empleo de las competencias causados por varios hechos y que *“a pesar de los problemas conceptuales, disciplinares e ideológicos de las competencias, se propone continuar usando este enfoque en la política de la educación superior, para lo cual se recomienda llevar a cabo un proceso de construcción conceptual de las competencias en el ámbito de la pedagogía teniendo como base el*

pensamiento complejo-sistémico; revisar el uso del concepto en las diferentes estrategias de la política de calidad y mitigar los efectos negativos de la competitividad enlazando el concepto al tejido social (cooperación y solidaridad) y a la autorrealización (proyecto ético de vida)".

Miguel Ángel Maldonado, en noviembre de 2006, después de haber publicado *"Las competencias, una opción de vida"* nos entrega el libro *"Competencias, Método y Genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo"*, una valiosa fuente de consulta sobre la genealogía, conceptualización e implicaciones de las competencias, así como su articulación con el trabajo y la formación. Específicamente, orienta los capítulos 6 a 8 a la formación para el trabajo versus Educación Superior, posibilidades y limitaciones en la Formación por competencias en la Educación Superior y la Frontera de las competencias en la Educación Superior. En la Presentación de la obra, Fernando Vargas Zúñiga dice *"se ponen en estos tres capítulos a disposición del lector las reflexiones sobre ventajas y limitaciones del enfoque de competencias ante la universidad, se abre inteligentemente el análisis de la calidad -en lo que parece insinuar un próximo texto- en la educación superior y se presenta la estupenda iniciativa europea que busca "tunear" (licencia que me tomo prestada del mundo de automóvil a partir de la palabra "tuning" del idioma inglés) la calidad y resultados de la educación superior a partir del hecho que todo título universitario es susceptible de ser expresado en términos de las competencias que genera"*.

La **evaluación**, no puede separarse de las concepciones de enseñanza y de calidad de la educación, situando a las Universidades frente a un interesante y complejo reto en su doble misión de formación de profesionales y de producción del conocimiento. En efecto *"La evaluación del rendimiento de los alumnos es un factor decisivo en el funcionamiento del sistema. De la forma y orientación de este proceso de evaluación del rendimiento individual se derivan profundos conocimientos para el desarrollo del sistema de comunicación didáctica"* (Pérez Gómez, 1998).

Hablar de las Prácticas Evaluativas en la Universidad, requiere el interrogarse sobre múltiples aspectos del proceso pedagógico: ¿Cuál es el concepto de Educación que se maneja en la Universidad?, ¿Cuál es el concepto de Currículo y sobre que lineamientos curriculares se trabaja en la Universidad? En la Facultad? En el Saber que pretendo enseñar? , ¿Cuál es la concepción epistemológica, filosófica y pedagógica que se tiene sobre la materia a enseñar?, ¿Qué parámetros de enseñabilidad y de educabilidad rodean al saber que pretendo enseñar?, ¿Cuál es la visión y la misión de la Universidad en general y de la Facultad en particular para garantizar la formación integral de los estudiantes?, ¿Cuáles son las habilidades y destrezas que como docente debo poseer o implementar para que se de un aprendizaje significativo y creativo?, ¿Qué estrategias metodológicas posibilitan la adquisición del conocimiento nuevo y la acomodación e interacción de este con la experiencia ya adquirida?, ¿Qué es la evaluación del rendimiento académico? , ¿Cuál es la actitud del docente frente a la evaluación del aprendizaje teórico y del aprendizaje práctico?, ¿Cuál la concepción de competencias?, ¿Qué tipo de competencias evaluar? , ¿Cómo evaluar esas competencias? ¿Cómo evaluar la evaluación por competencias?, ¿Por qué la evaluación por competencias?, etc.

Es sabido que la evaluación del alumno se explica por el profesor que se tiene, por los métodos con que se trabaja, por los medios con que se cuenta, por la finalidad que se persigue al evaluar, toda vez que, como lo dice Stenhouse (1984): *“para evaluar es necesario comprender”*, comprender el proceso de aprendizaje, comprender las limitaciones y potencialidades del alumno, comprender las limitaciones y potencialidades del docente, comprender que la evaluación está compuesta por diversos elementos entremezclados e incidentes unos a otros. “Conocer las dificultades es un modo de superarlas”. Por otra parte, la misma complejidad de la evaluación hace que ella se convierta en un problema inquietante para algunos, en un reto y desafío para otros, en algo natural y práctico para otros, en preocupación permanente para las instituciones que señalan los resultados de la evaluación como los determinantes de la deserción escolar, la repitencia, la violencia escolar, la calidad de la educación impartida. En

esta problemática de la evaluación intervienen: Los agentes, los objetos de evaluación, los instrumentos de evaluación, los procedimientos, los resultados de la evaluación y el contexto de la evaluación.

Toda evaluación, desde el punto de vista organizativo y por razones didácticas requiere de un plan en donde se tenga claro: Los aspectos a evaluar (conocimientos - conductas - responsabilidad - hábitos de trabajo - hábitos de salud - presentación personal - cortesía - creatividad - iniciativa - ajuste social - confianza en si mismo), el cuando evaluar (al comienzo (fase exploratoria, diagnóstica) - diariamente (fase de observación) - periódicamente (fase continua) - al final (fase de culminación), los procedimientos, técnicas y criterios (pruebas de composición - pruebas orales - pruebas objetivas - registros anecdóticos - entrevistas - observaciones sistemáticas - estudio de documentos - visitas domiciliarias), los instrumentos de registro (control de la actuación general del estudiante - ficha acumulativa - boletín de calificaciones - control de informes), la manipulación que se va a hacer de los datos (tratamiento estadístico - comparación de las observaciones - ajustes - análisis de situaciones - juicio crítico), el para qué se hace la evaluación (otorgamiento de calificaciones - redacción de informes para directores, administrativos, consejeros, padres - plan de orientación - reorientación de la enseñanza - anotación de observaciones en los documentos, ficheros o instrumentos), pero sobre todo, y fundamentalmente, conociendo la función general de la evaluación (Función básica: orientación, función secundaria: normatividad/promoción/control, función social y política, función pedagógica, etc.) la concepción misma de la evaluación en general y la evaluación por competencias en particular. Veamos algunas definiciones conocidas y que valdrían para la educación superior:

La mayoría de textos coinciden con esta descripción del término: *“evaluación es un medio para la obtención de información útil en la toma de decisiones técnico-pedagógicas”*, otros dicen:

- La evaluación debe servir para crear un clima favorable al mejoramiento de los procesos del quehacer académico, debe servir de retroalimentación al proceso educativo, entonces la evaluación se entenderá como un análisis sistemático de los eventos que ocurren en y como consecuencia de un programa realizado para ayudar a mejorar este o estos programas (Fredy Nelson Osorio, 2005).
- La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos (MEN).
- La evaluación es un medio al servicio de las organizaciones y se entiende como: un proceso sistemático y riguroso de recolección de información significativa para formar juicios de valor y así tomar decisiones para mejorar la actividad de organización.
- La evaluación analiza la relación programa/necesidad social, midiendo el grado, y si es posible, la profundidad, en que sus fines son logrados, y por lo tanto, las necesidades cubiertas, o los problemas solucionados (C. H. Weiss).
- Evaluar es formular juicios de valor falibles (por eso exigen conocimiento, información), comparativos (por eso exigen criterios que pueden ser situaciones ideales, situaciones previas, entidades similares, objetivos preestablecidos), finalistas por eso exigen propósitos que pueden ser diagnósticos (que sirven para comenzar bien el proceso), formativos (que sirven para mejorar durante el proceso), sumativos (que sirven para calificar los resultados) (Julían de Zubiría/Miguel Ángel González).
- La nueva evaluación busca analizar en forma global los logros, dificultades o limitaciones del alumno y las causas y circunstancias que como factores asociados, inciden en un su proceso de formación. De

esta manera la evaluación se constituye en una guía u orientación para el proceso pedagógico (MEN, 1997)

Para referirnos a la evaluación por competencias, es necesario plantear primero algunas concepciones de competencia, para luego relacionarla con el proceso e intencionalidad de evaluación, ya que *“en una evaluación que tenga como referente las competencias no sólo se busca establecer que tanto aprendió, sino que es capaz de hacer con el conocimiento adquirido. Es en este tipo de análisis en donde el conocimiento significativo adquiere su verdadero valor y sentido”* (Fernando Sarmiento)

- Competencia es la capacidad para saber hacer en contexto (ICFES).
- Competencia es la potencialidad o capacidad para poner en escena una situación problémica y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en ésta (Daniel Bogoya Maldonado).
- Competencia es un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado;... la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto (María Cristina Torrado Pacheco).
- Una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron (Vasco).
- Una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores. (Vasco).

- Una competencia es una capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y no solamente en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo (Conocer, México).
- Una competencia es el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea (Provincia de Québec).
- Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión, para resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y para influir positivamente en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Alemania).
- Las competencias genéricas: de todos los licenciados universitarios (comunicarse, juicio crítico fundamentado, búsqueda y selección crítica de documentación, trabajar en equipo, resolver problemas con criterio, aprendizaje independiente, iniciativa, confianza...), específicas: de cada ámbito o perfil profesional (Carmen Viscarro)

En coherencia con estas concepciones y los objetivos y finalidades de una educación por competencias ligada, como lo expresara Hernán Javier Pulido, en un Taller organizado por el MEN, a aumentar los conocimientos sobre la forma de tratar una situación de aprendizaje, enseñar repertorios verbales y conceptuales para ayudar a comprender los párrafos y las expresiones de los textos o situaciones, desarrollar la búsqueda sistemática de los datos, así como las palabras claves y los detalles importantes, desarrollar la precisión y la rigurosidad en la definición de los problemas o conceptos que son el motivo del trabajo pedagógico, enseñar a determinar la información relevante y necesaria de la situación, potenciar la habilidad del

estudiante para relacionar datos y fuentes de información, enseñar a comunicarse sin ensayo y error, animar al trabajo independiente en aprendizajes y la práctica de los mismos, enseñar a verbalizar las dificultades con las que los alumnos se encuentran y las estrategias empleadas para resolver dichas dificultades, fomentando el pensamiento divergente, enseñar a transferir la utilidad de los aprendizajes a situaciones parecidas y a situaciones nuevas, superponer el significado a cualquier otro objetivo en todas las áreas de la educación, estructurar los contenidos de la educación de acuerdo con las características de la población que se educa, es decir, han de ser flexibles, se puede definir la evaluación por competencias como:

- Una evaluación que valora el hacer y las acciones del ser humano en un contexto socio-cultural y disciplinar específico. Cuestiona el por qué se está haciendo lo que se hace y lo que se entiende por universidad y educación (Fredy Nelson Osorio).
- Las competencias exigen que se conozca el perfil del profesional en términos de competencias y patrones de desempeño deseados, analizándose el alcance de las capacidades y de los saberes, saber hacer y saber ser, que son los movilizadores de las competencias. Implica verificar la integración de la teoría con la práctica, que requiere: condiciones de observación, acompañamiento y monitoreo de desempeños (Idem).
- Desde una clasificación general se reconocen dos enfoques teóricos que desarrollan una visión distinta de la evaluación por competencias: la primera es una tradición teórica que mira la evaluación por competencias como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado y la segunda que entiende la evaluación por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por el y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto (José L. Fernández, Ruth E. Quiroz).

- La evaluación por competencias puede pensarse como la evaluación de capacidades innatas o como la evaluación de habilidades que pueden ser intervenidas desde lo social.
- Pensar la evaluación por competencias en el proceso de formación integral es adoptar una nueva visión y actitud como docente *“se trata de migrar de una mirada causal, coyuntural, artificial y totalmente accidental hacia la construcción y acompañamiento de un proceso”* permanente y sistémico. La evaluación por competencias se constituirá en el norte de los procesos educativos, en tanto herramienta que ayuda en la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación (Idem).
- Desde el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES en la versión de Hernández y Otros, (1998) proponen la evaluación desde cuatro competencias básicas: la comunicativa, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva; las dos primeras sirven de base para las dos últimas y cada una tiene un cierto nivel de complejidad.
- Hay dos estrategias de evaluación por competencias: Atomística cuando los elementos de la competencia son evaluados separadamente y Holística cuando se evalúan los elementos de la competencia en forma integrada.

La educación por competencias tendría como eje principal el desempeño entendido como *“la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante”*(Malpica) y en este sentido Alina María Segredo Pérez, refiriéndose al Diseño Curricular por Competencias” manifiesta que *“desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a*

las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, debe tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto”.

Ahora bien, en la Universidad Colombiana, como lo expresa el artículo 18 del Decreto 2566 se deben evaluar las competencias cognitivas o el saber, las aptitudinales o el saber hacer y las actitudinales o el ser, toda vez que en la formación basada en competencias se pretende articular la educación universitaria con el entorno, situar el aprendizaje y la enseñanza en contextos significativos social, personal y culturalmente, validar los resultados con pertinencia e involucrar distintas instancias del proceso educativo y profesional (estudiantes, profesores, empleadores, egresados, expertos). En la educación basada en competencias se considera el aprendizaje como lo fundamental del proceso, la responsabilidad en el aprendizaje como el elemento para el cultivo de la autoformación, el proceso enseñanza-aprendizaje como algo sopesado y concertado sobre el qué se aprende (conocimientos, competencias, valores) el como se aprende (actividades de aprendizaje, métodos), el qué, cuándo y quién evalúa.

Es importante tener en cuenta, en este proceso de evaluación por competencias, que la evaluación tradicional es una evaluación asociada a curso o programa, las partes del programa se evalúan a partir de las materias, hay un examen final, no se conocen las preguntas, los tiempos son definidos y se utiliza comparaciones estadísticas, mientras que la evaluación por competencias está centrada en resultados, es flexible, está aplicada al contexto, es individualizada, no está asociada necesariamente a curso o programa, no compara individuos, da el resultado competente o aún no competente. En la práctica la evaluación por competencias se vale de pruebas, productos y testimonios. Producto: es una evidencia directa del resultado del trabajo de una persona., puede ser el producto en sí o un registro de éste a través de algún medio (fotografía, video, audio), Prueba: es alguna evaluación

donde se demuestre los conocimientos y/o habilidades de la persona relacionados con la competencia en cuestión, Testimonio: en esta evidencia una tercera persona da fe de que la persona posee cierta destreza, habilidad o conocimiento asociado con la competencia.

3. EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

La figura y trabajo del docente universitario puede mirarse desde su dimensión profesional, personal y laboral. Como profesional el profesor universitario debe poseer un alto nivel de competencias en su materia, una gran capacidad comunicativa, una decidida implicación y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, un positivo interés y preocupación por la formación integral de los estudiantes. El docente universitario, en la dinámica del presente siglo, debe tener presente la reflexión sobre la propia práctica, el trabajo en equipo y cooperación, la orientación hacia el mundo del empleo, la concepción de una enseñanza pensada desde el aprendizaje y la significación pertinente, la capacidad de mantenimiento de una ética a toda prueba. Desde el punto de vista personal, el docente universitario debe estar dispuesto a buscar la satisfacción en el ejercicio de su trabajo, a capacitarse permanentemente, a *“ir creciendo en racionalidad (saber qué se hace y por qué se hace), en especificidad (saber por qué unas cosas son más apropiadas que otras en circunstancias dadas) en eficacia. Y en este proceso se ven implicados tanto los conocimientos como los sentimientos (la vida personal en general) y la experiencia sobre el terreno”* (M. Zabalza).

Laboralmente se requieren nuevas competencias profesionales: dominio de las tecnologías de la información y de Internet, habilidades para el trabajo en equipo y la dirección de proyectos, conocimientos pedagógicos y didácticos, relaciones y contactos nacionales e internacionales, pertenencia a grupos de investigación y a comunidades académicas en su área y afines, capacidad de reflexión y mejoramiento sobre qué tipo de formación necesita, por qué, sobre qué, para quienes, bajo que metodologías.

En el mundo de la globalización y de las competencias, parece que el profesorado universitario aún necesita de escenarios y condiciones que posibiliten la consolidación de unas competencias que lo habiliten para la enseñanza adecuada y pertinente, toda vez que, con idoneidad y eficiencia se debe pasar de una docencia basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje, del uso de materiales tradicionales a la incorporación de las nuevas tecnologías, de la elaboración de unos currículos rígidos ceñidos por la cientificidad a unos currículos flexibles, alternativos y humanizadores, de una mera transmisión de los conocimientos a la creación de espacios de reflexión y aprendizaje de calidad, de la consideración de un estudiante universitario pasivo, a un estudiante activo, pleno de potencialidades, deseos y utopías para el disfrute y aprovechamiento de las disciplinas.

El profesor universitario requiere, para el ejercicio de la docencia pertinente, del conocimiento de modelos pedagógicos (tradicional, conductista, desarrollista o constructivista, social), de modelos curriculares (técnico, práctico, transición, crítico social), de enfoques y formas de evaluación (enfoque clásico, enfoque alternativo, evaluación tradicional, nueva evaluación), de la reflexión permanente sobre el modelo de diseño curricular de su Programa o Facultad (modelo centrado en el desarrollo del individuo - perfil, modelo centrado en el objeto de conocimiento de la profesión, modelo centrado en los requerimientos sociales), parámetros alrededor de los cuales una evaluación por competencias sería más real, más efectiva y prometedora, logrando que entre el decir y el hacer hayan armonías entre lo teórico y la práctico.

Lo descrito anteriormente nos lleva a pensar que aún hay mucho por hacer, que el fortalecimiento de la carrera docente debe constituir un aspecto muy importante en las políticas institucionales, si se quiere ser competitivos y reconocidos en la sociedad moderna de hoy, y que la formación continua del docente universitario en su ámbito profesional, directivo, investigativo, humanístico debe ser una preocupación constante, si se quiere rebasar escalones, sin querer decir con ello desconocerlos, sobre

las tendencias de formación profesional liberal, profesional modernizante y tecnocrática, técnico-científica, técnico-productivista y fortalecer la tendencia científico tecnológica orientada por los cambios de la sociedad globalizada y el reordenamiento de los aparatos de una sociedad postindustrial a una sociedad del conocimiento, en donde la demostración y evidencia de competencias es una exigencia, entendidas éstas como la capacidad adquirida por una persona para desenvolverse en muchos ámbitos de la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral.

María del Rosario Cerrillo Martín y Dolores Izusquiza Gasset, Universidad Autónoma de Madrid, hablando del Perfil del Profesor Universitario expresan que en la definición del rol que debe desempeñar un profesor universitario existen opiniones muy dispares, *“hay quien defiende que es preferible que el docente universitario sea altamente competente en su área de conocimiento, aunque sea un mediocre profesor y, por el contrario, otros son partidarios de contar en la Universidad con profesores bien dotados para el trabajo en las aulas aunque sean mediocres investigadores en su área de conocimiento”*, agregan que esta es una alternativa absurda y defienden la figura del profesor como mediador, experto en su área de conocimiento pero a la vez ilusionado con su papel de docente y lo conciben como estimulador de la perplejidad intelectual, facilitador del aprendizaje significativo, impulsor del trabajo en equipo, crítico, comprometido y trasmisor de cultura. Se requiere, en el mundo del siglo XXI, un docente conocedor de los nuevos paradigmas educativos para la educación superior, el de la construcción del conocimiento, el de la sociedad del conocimiento, el de la universidad abierta e incluyente, el de la universidad con tecnologías y ambientes para el aprendizaje, el de la universidad que aprende y enseña.

El docente universitario debe poseer, saber qué son y saber evaluar las competencias cognitivas generales (comprensión, interpretación, proposición), las comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir, asertividad, argumentación), las metacognitivas (introspección, autocrítica, crítica, pensamiento crítico), las emocionales (identificación y manejo de las propias

emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás), las ciudadanas, las laborales (conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma automática y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk), las integradoras, etc. De igual manera debe implementar un proceso adecuado de evaluación de competencias a través de la identificación de las competencias a evaluar, la elección de un modelo, la selección y diseño de instrumentos adecuados, la medición de las evidencias, la retroalimentación, el establecimiento de un plan de mejoramiento, la evaluación final de los logros.

Un docente universitario debe saber que formar y evaluar por competencias supone un cambio de mentalidad, supone pasar de la universidad de enseñar a la universidad de aprender, responde a las variaciones del entorno, a las demandas del medio social, natural y cultural, trabajando interdisciplinariamente, supone cambiar, renovar la plataforma de conocimiento en forma recurrente, supone acoger los cambios en la estructura del empleo, supone caminar hacia una formación que llegue al quehacer cotidiano, requiere que las universidades se conviertan en centros abiertos que posibiliten el aprendizaje a lo largo de la vida (Ana Inés Soler), el docente universitario, para su campo de acción, debe interrogarse y encontrar respuestas a ¿qué es ser un profesional en su área?, ¿qué funciones y tareas realiza un egresado en esta área?, ¿qué se requiere para el ejercicio eficiente y proyección de esta área?, es decir, debe definir las competencias profesionales que los egresados deben poseer al terminar sus estudios, optar por perspectivas teórico-metodológicas bajo las cuales se logre una vinculación entre la teoría y la práctica, la formación de los profesionales y las demandas de los contextos ocupacionales, en respuesta a las demandas sociales (calidad, equidad, pertinencia, eficiencia), a las demandas de empresas e instituciones (competencias de especialidad, título con valor agregado, redes de contacto, competencias personales para el desempeño laboral, principios y valores), a las demandas de los mismos estudiantes (acceso, educación permanente, empleabilidad, flexibilidad y

equivalencia curricular, internacionalización, tecnología), a las demandas internas de la universidad (gestión estratégica distintiva, modificaciones estructurales, nueva cultura, liderazgo), a los factores que afectan la formación y el empleo (globalización, cambio científico-tecnológico, nueva estructuración de las organizaciones, transformación del contenido del trabajo, empleabilidad, certificación)

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En el campo de la formación y la evaluación por competencias, podemos decir sin temor a equivocarnos, que en el sistema educativo superior colombiano, la realidad es una y las exigencias aún no satisfechas son otras. Se ha teorizado y difundido cantidad de conocimientos al respecto pero el ejercicio práctico todavía es una deficiencia, quizá por carencia de un cambio de actitud personal y profesional en los docentes, quizá por la falta de políticas institucionales que fortalezcan la relación de la universidad con la sociedad, el entorno y el mundo del trabajo. Los famosos pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, aprender a indagar, aprender a estudiar, aprender a investigar, aprender a comprender, aprender a emprender, aprender a aprender) parece haberse asumido muy tangencialmente y en una forma más de iniciativa personal que de fondo de formación institucional, la realidad de la enseñanza efectiva y la facilitación del profesor constructivista en un nuevo rol como persona, como agente de cambio, como ejemplo, como mediador, como guía, todavía merecen reflexión, seguimiento y practicidad.

El Doctor Galo Adán Clavijo, en el Segundo Congreso Internacional y Tercer Encuentro de Estudiantes y Egresados de Docencia Universitaria (2005), en su disertación sobre las Competencias: un reto para la educación del siglo XXI, citando a Cristovan Buarque, con mucho acierto nos daba una gran idea prospectiva, con la misma que deseamos terminar esta intervención *“La universidad para el siglo XXI debe asumir el cambio de su ser y quehacer. El cambio exige una predisposición a la reforma constante de sus estructuras y métodos de trabajo. Esto*

implica asumir la flexibilidad como norma de trabajo, en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de las visión prospectiva en su labor, hará que la universidad contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la superación de las desigualdades, en el respeto al ambiente, la calidad, la creatividad y la excelencia”.

El mundo cambia, la sociedad es cada vez más exigente, la educación debe cambiar e innovar, la evaluación debe ser pertinente, continúa, flexible, por competencias más que por memorizaciones infructuosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGARITA SERRANO Tulio Manuel, CHAVEZ LOPEZ Franco Humberto, Proyecto Educativo Institucional, Primera Edición, Printer Colombiana S.A., Bogotá, 1995.
- ANGARITA SERRANO Tulio Manuel, La Evaluación por Logros, CASE, Bogotá, 1996.
- BOGOYA MALDONADO Daniel y Otros. Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2000.
- BUSTAMANTE ZAMUDIO Guillermo. Evaluación Escolar y Educativa en Colombia. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá. 2001.
- CAJIAO R. Francisco, Poder y Justicia en la Escuela Colombiana, Fundación FES, Bogotá, 1994.
- CALVACHE LOPEZ José Edmundo. Procesos Evaluativos en la Práctica Pedagógica. Programa Especialización en Educación: Administración Educativa. Facultad de Educación. Módulo. Universidad de Nariño. Pasto. 2005
- CALVACHE LOPEZ José Edmundo. Procesos y Prácticas Evaluativas en la Educación Superior. Módulo. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad de Nariño. Pasto. 2006.
- CERDA GUTIERREZ Hugo. La Evaluación como Experiencia Total. Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeño. Editorial Magisterio. Bogotá. 2000.

- CERDA GUTIERREZ Hugo. La Nueva Evaluación Educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2003.
- DELGADO SANTAGADEA Kenneth, Evaluación y Calidad de la Educación, Nuevos Aportes, Procesos y Resultados, Mesa Redonda, Magisterio, No. 47, Bogotá, 1996.
- DELORS Jacques, La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, Santillana Ediciones UNESCO, España, 1996.
- DE ZUBIRIA SAMPER Miguel, Evaluación del Desarrollo Intelectual, Editorial el Cid, Bogotá, 1990.
- DE ZUBIRIA SAMPER Julián, Los Modelos Pedagógicos, Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1994.
- DE ZUBIRIA SAMPER Julián, GONZALEZ CASTAÑON Miguel Ángel, Estrategias Metodológicas y Criterios de Evaluación, Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1995.
- FAZIO VENGOA Hugo. La Globalización en su historia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2002.
- FLOREZ OCHOA Rafael, Hacia una Pedagogía del Conocimiento, McGraw-Hill, Bogotá, 1996.
- FRANCO Nohora Cecilia, OCHOA Luís Francisco, La Racionalidad de la Acción en la Evaluación, Un Análisis Crítico desde la Teoría de la Acción Comunicativa, Mesa Redonda Magisterio, No. 5, Bogotá, 1997.
- GARCIA DE RUIZ Sonia, SALAZAR PUENTES Israel, La Evaluación como componente del PEI, un enfoque para realizarla, Biblioteca Básica del Educador, CAD-L & L, Santafé de Bogotá, 1996.
- GOMEZ BUENDIA Hernando, Educación, La Agenda del Siglo XXI, Hacia un Desarrollo Humano, PNUD.TM Editores, Bogotá, 1998.
- ICFES. Evaluación por Competencias (Diferentes Áreas). Icfes-Magisterio. Bogotá. 2004.
- MALDONADO Miguel Ángel. Competencias, Método y Genealogía. Pedagogía y Didáctica del Trabajo. Ecoe Ediciones. Bogotá. 2006.

- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, La Evaluación en el Aula y más Allá de Ella, Bogotá, 1997.
- MORALEZ GOMEZ Gonzalo, Seminario-Taller "La Evaluación Cualitativa" (Conferencias), Pasto, 1995.
- MORALEZ GOMEZ Gonzalo, El Giro Cualitativo de la Educación, Desafíos educativos para el Tercer Milenio y Orientaciones para un diseño curricular por procesos con enfoque Holístico-Sinérgico, Cuarta Edición, Cali, 1998.
- MORENO SANTACOLOMA María del Carmen, Innovaciones Pedagógicas, Una Propuesta para la Evaluación Crítica, Magisterio, Bogotá, 1994.
- MURCIA FLORIAN Jorge, Proceso Pedagógico y Evaluación, Ediciones Antropos, Colección Pedagogías, S. XXI, Bogotá, 1991.
- NIEVES HERRERA Juvenal, Interrogar o Examinar, un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo, Magisterio, No. 4, Bogotá, 1995.
- PEREA SANDOVAL Carlos. El Concepto de Competencia y su aplicación en el campo de la educación. Editorial Ased. Bogotá. 2000.
- PEREZ GOMEZ A.I., MACDONALD B., SACRISTAN J. Gimeno, La Evaluación su Teoría y su Práctica, Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas, 1993.
- PEREZ ABRIL Mauricio, BUSTAMANTE ZAMUDIO Guillermo, Evaluación Escolar, ¿Resultados o Procesos?, Mesa Redonda, Magisterio, No. 39, Bogotá, 1996.
- QUESADA CASTILLO Rocío, Guía para Evaluar el Aprendizaje Teórico y Práctico, Limusa Noriega Editores, México, 1993.
- RED DE DOCENTES INVESTIGADORES EN EDUCACION, Evaluación y Cultura Escolar, Revista Colombiana sobre Procesos Evaluativos, No. 1, Bogotá, 1996.
- REVISTA EDUCACION CULTURA. La evaluación por competencias. No. 56. Bogotá. 2002.
- REVISTA EDUCACION CULTURA. Evaluación de los maestros.. No. 52. Bogotá. 2000.
- ROSALES Carlos, Criterios para una Evaluación Formativa, Narcea, Madrid, 1998.

- TOBON TOBON Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones. Bogotá. 2005.
- TOBON TOBON Sergio. Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la Calidad. Ecoe Ediciones. Bogotá. 2007.
- TORRES CÁRDENAS Edgar y Otros. El Concepto de Competencia. Una mirada interdisciplinar. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Alejandría Libros. Bogotá. 2001.
- ZABALZA Miguel A. La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus Protagonistas. Narcea Ediciones. Madrid. 2002.

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EXIGENCIAS AL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI

*Isabel Hernández Arteaga**

Universidad Cooperativa de Colombia, Pasto, Nariño, Colombia

ABSTRACT

Higher education has entered to a new millennium facing crisis and the need for a deep change. Nowadays, the university is confronting so many challenges that will force the institution to transform itself or disappear. New world trends demand flexibility and innovation from the university as a way to bear the responsibilities it has with the society. There is a need of a new educator; someone who can handle the complexity and uncertainty. This individual must take into account the development of an analytical mind, the desire to investigate and the vision to transform the society. The university is experimenting profound changes in relation to research about the quality in the education. This process has neither been linear nor free of conflicts and also without a clear debate; actions that would allow the university to be in harmony

* Directora Centro de Investigaciones y Postgrados. Universidad Cooperativa de Colombia, Pasto. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA. CADE - Universidad de Nariño.

with: the public sector politics, the society interests and the academic and research ethos formation as a way to obtain the desired results and to face the imposed challenges.

KEY WORDS: Trends, flexibility, innovation, education, university.

RESUMEN

La educación superior ha ingresado a un nuevo milenio, caracterizada por crisis y necesidad de cambio. Transformarse o desaparecer, es el desafío que enfrenta la universidad; flexibilidad e innovación le exigen las tendencias mundiales, frente a la responsabilidad que ella tiene con la sociedad; espacio donde se contempla la necesidad de un nuevo docente, que maneje la complejidad y la incertidumbre, en la consigna de desarrollar espíritu crítico, investigador y visión para transformar la sociedad. La universidad vive profundos cambios en relación con la investigación, por los desafíos de la calidad educativa; proceso, que no ha sido lineal ni carente de conflictos, sin un debate franco que le permitiera armonizar: las políticas del sector público, los intereses de la sociedad y la formación del ethos investigador del docente, para obtener los resultados esperados y hacerle frente a los retos impuestos.

PALABRAS CLAVE: Tendencias, flexibilidad, innovación, educación, universidad.

INTRODUCCIÓN

La existencia de relaciones entre las tendencias que impone la globalización a la educación superior y la labor del docente universitario en la formación de los profesionales que demanda la sociedad, merece una mirada crítica en la reflexión de su trascendencia, al respecto del objetivo fundamental que cumple la universidad. Teniendo en cuenta que ella, debe desarrollar con la comunidad académica una visión holística de su misión y funciones sustantivas, se impone la necesidad de analizar la incidencia de dichas tendencias, en la historia

institucional y la labor de investigador que cumple el docente. Siendo este un proceso histórico-dinámico, posibilita examinar la investigación en cambiantes escenarios, donde el docente ha sido y es uno de los protagonistas.

Al hacer referencia a las tendencias que afronta la educación superior en los últimos 30 años, es preciso puntualizar en los hitos que dividen la historia: en 1989 cae el Muro de Berlín, en 1991 se desintegra la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS y los adelantos tecnológicos en el campo de la comunicación se posicionan, transforman y rompen esquemas de pensamiento. En igual sentido, la globalidad en el sistema mundo exige procesos de calidad, que en las empresas de toda índole y por su puesto en la universidad, esto se traduce inicialmente en procesos de calidad, como los de certificación y acreditación, que demandan talento humano calificado en los más altos niveles. Es entonces, cuando el mundo ingresa de lleno en la era del conocimiento. Como bien lo menciona Dallanegra (2004: 14) "la materia prima más preciada pasó a ser la *materia gris*". En Colombia, la Ley 29 de 1990, la Constitución Política de 1991 y la Ley 30 de 1992, siguiendo las nuevas tendencias de la educación superior, generan a la universidad abanicos de retos y oportunidades en el campo de investigación.

El desarrollo de la Tecnología - Información - Comunicación - TIC se convierte en el motor más poderoso de la globalización, que impacta directamente el campo del conocimiento; por lo tanto, el quehacer del docente y su identidad frente a la investigación; obligándolo a adquirir competencias para su desempeño como docente-investigador, lo inserta en la tendencia de los postgrados y crea en él, la necesidad de educación permanente. La innovación tecnológica denominada *Internet*, mundializa el conocimiento abriendo nuevas opciones, formas, estrategias y metodologías de educación. Significativo es para la comunidad universitaria, conocer como los adelantos en la ciencia, la tecnología y la innovación, transforman el saber, las prácticas de investigación, las formas de circulación del conocimiento y la legitimación del discurso, mediante la creación de pensamiento, identidad y compromiso del investigador en cuanto se refiere a la construcción del tejido social.

La Universidad, responsable de su compromiso con la sociedad a la que pertenece, es la institución que posibilita el cambio, da cabida a la crítica reflexiva de su historia y desde su identidad genera procesos de transformación, acordes con los requerimientos de hombres y mujeres que precisan construir también una historia personal trascendente. Por lo tanto, es clara la lección, Pérez (2003: 27) está seguro que “la universidad que se quede de los cambios, es una universidad descontextualizada y en riesgo de perder su razón de ser, conforme a los requerimientos de la sociedad y de la historia”.

De cara a estos hechos, Hinkelammert (2005) reconoce que enfrentar las amenazas globales, es ciertamente un problema político, pero no se puede tener éxito sin desarrollar una cultura que permita y motive la responsabilidad. La universidad es el espacio apto para la formulación y promoción de una cultura de responsabilidad, basada a su vez, en una cultura de esperanza; claro está, si la misión que ella cumple tiene relación directa con el saber.

Al respecto, conviene referir la tesis de Jaspers^[1] (1946: 394), para quien “la verdad debe ser buscada por medio de la ciencia, la investigación debe ser la preocupación fundamental de la universidad y como la verdad debe ser transmitida, entonces otra función es la enseñanza”; así, la transmisión de meros conocimientos y habilidades no es suficiente para aprehender la verdad, se hace entonces necesaria la formación espiritual del hombre. Para el autor, la formación como educación, da sentido a la docencia y a la investigación; espacio en el que la voluntad de saber en docentes y estudiantes es el estímulo de la vida universitaria. Siguiendo esta línea y parafraseando a Ricoeur^[2] (1968), en el origen de la universidad estuvo presente la investigación, entendida como la mentalidad misma de ésta; el ideal de origen de la institución del saber, fue buscar la verdad en la comunión de docentes y estudiantes, considerando que la investigación no es aquéllo que acontece en los sectores de vanguardia, no solamente implica descubrir e innovar, ella trasciende, porque es la razón de ser de la universidad.

Institución, responsable de la formación de hombres y mujeres, para que de manera consciente intervengan en la creación y desarrollo de ciencia, tecnología y cultura en la humanidad. En esta reflexión, la tarea de la universidad oscila entre la formación de profesionales y la investigación; para el autor, la universidad vive en contradicción, porque debe satisfacer dos exigencias, asegurar el conocimiento a través de la investigación y dotar a la sociedad de los profesionales que necesita. Esto explica que la universidad, habiéndose situado fuera de los límites en los que fue ideada, estaba sin base conceptual, con la posibilidad de salir de esa crisis, únicamente si en su núcleo anida la aventura de la investigación.

1. Universidad y Globalización

Dos escenarios surgen en el mundo de hoy en las dos últimas décadas del siglo XX. Desde el análisis del profesor Malagon (2002), por una parte la Globalización y por otra la Sociedad del Conocimiento. En los dos, se construyen plataformas sobre las cuales se generan los diferentes procesos que configuran la vida social en todas sus manifestaciones e inciden drásticamente en la modificación de paradigmas educativos, según Didou (1998); como resultado del impacto de procesos de globalización en la educación superior, la universidad inicia flexibilizando y modernizando estructuras organizativas y adecuando su misión a intereses y demandas sociales.

Esquemas sociales que en las últimas cuatro décadas empiezan a diluirse. Hoy es imperante asumir un nuevo tipo de sociedad. A decir de Diez (2000), surgen nuevos actores sociales que solo se guían por el presente, no importa el pasado ni el futuro. El ser humano, organiza el mundo más hacia un campo de fuerzas a su servicio, razón para que las estructuras se apremien y resienten. En estas circunstancias, cobra una importancia fundamental el quehacer de académicos e investigadores, como agentes sociales del mundo, es aquí, donde cobra sentido la responsabilidad que la universidad tiene frente a la sociedad y la pertinencia real de la figura del docente universitario como creador de conocimiento.

En este horizonte de ideas, para referirse a las tendencias de la educación superior, es preciso puntualizar, que solamente a partir de la última década del siglo XX, es cuando el mundo ingresa de lleno en la era del conocimiento; desde entonces, la universidad es vista como la institución capaz de dinamizar los procesos de transformación, en nuevos contextos de un mundo globalizado. Antes de abordar particularmente las tendencias, es oportuno, precisar el término *globalización* en relación con la educación superior; un término muy de moda en el vocabulario de los diversos sectores de la sociedad, en especial de los académicos; pero no es nuevo, quienes se han dedicado a estudiarlo lo ubican en el siglo XV, cuando se empieza a concebir y a proyectar el mundo como un todo, en su ser de integralidad. López (2006, diapositiva ¹⁵) define la globalización como:

“Un proceso que da lugar a nuevas tendencias predominantes en lo económico (triunfo de la economía neoliberal), en lo político internacional (hegemonía de EEUU y del Grupo de los 7), en lo social (incremento exponencial de la inequidad y la pobreza) y en lo cultural (homogeneidad cultural versus diversidad cultural). Las variables claves que conforman el mundo globalizado son tres: el derrumbe del socialismo real, la victoria del neoliberalismo y el desarrollo de las TIC. Los rápidos avances e innovaciones, sobre todo en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación, son probablemente los motores más poderosos de la globalización”

Desde otra mirada, Ander-Egg (1998), explica la globalización como algo que acontece en todas partes del mundo y que afecta e impacta de una u otra manera, a cada ser y sector en particular y a toda la población mundial en su conjunto, en todos los campos: económico, político, cultural, educativo; pero sobre todo en la política social. Siendo optimista, el autor invita a vivir la tendencia de la globalización no como un problema (o varios y complejos problemas como en verdad lo es), sino ante todo como una posibilidad, o

mejor como múltiples posibilidades, en cuanto oportunidades para un mayor desarrollo humano y mejor calidad de vida.

Dicho de esta manera, la globalización genera nuevos escenarios para consolidar cultura de investigación, a partir de nueva información; abre espacios transnacionales de producción y transmisión de saberes y el devenir hacia sociedades del conocimiento. Básicamente, es la tendencia de los mercados y de las empresas, incluida la universidad como institución prestadora de servicio educativo; a extenderse, sobrepasando las fronteras geográficas y alcanzando dimensión mundial. Rebasando lo cercano y conocido invita a traspasar lindes imaginarios, ideológicos y de pensamiento; por eso hoy, un fenómeno no amerita estudiarse exclusivamente en tablados locales donde se origina físicamente e impacta, sino en entornos globales donde tiene su verdadera génesis explicativa. Este nuevo modelo, afecta la estructura universitaria y sienta bases de investigación global sin fronteras.

Teniendo en cuenta las precisiones sobre globalización, la universidad en el mundo enfrenta esta tendencia de manera colosal, por diversas razones, entre las cuales prevalece lo económico, para mejorar infraestructura, laboratorios, medios educativos, bibliotecas, tecnología, equipos y talento humano formado para dar un paso al frente en el proceso de transformación con calidad, que implica, un paso adelante en la conceptualización de investigación como base de la docencia y motor de desarrollo de la región en el mundo.

Todo esto, implica enormes inversiones, que establecen crecientes desigualdades, que como es natural, ubica a unas universidades como centro y a otras en la periferia, de acuerdo con los recursos económicos que dispongan. En Latinoamérica esta institución está en riesgo, a causa de la precariedad de recursos, es así como un buen número de ellas, pueden convertirse en las principales víctimas de la globalización. Pero, además del factor económico, está la resistencia de la universidad frente al cambio, causada por una escasa cultura investigativa en la comunidad académica.

Cabe recalcar que en la educación superior predomina la relación universidad/globalización, con mayor relevancia desde la década de los 90. Por ser histórico-dinámica, esta institución debe ajustarse a cambiantes escenarios sociales, con claridad de sus funciones sustantivas y con indefectible responsabilidad misional en torno a la persona, la ciencia, y la sociedad. Hasta hace tres décadas, la universidad no se registraba en la discusión de globalización, con la irrupción en el mundo de la sociedad del conocimiento, adquiere relevancia para los países y dadas las cifras que representa, se convierte en tema de amplio interés. De acuerdo a García (2002), los servicios de educación superior se comercializan, convirtiéndose en industria, que incluye captación de estudiantes internacionales, establecimiento de campos universitarios en el extranjero, servicios con franquicia y aprendizaje en línea entre otros.

La universidad en su génesis fue global, se focalizó y se volvió local cuando los Estados supeditaron los objetivos de ella a sus propios intereses, quedando fronterizada y minimizada, tratando de liberarse de imposiciones políticas. Históricamente en todos los modelos, señala Rama (2006), las universidades se asentaron en lógicas políticas de pertinencia, investigación, docencia, proyección social y acceso estudiantil. Pero, tal realidad, está sufriendo cambios muy significativos en el contexto de la tendencia globalizante, que exige procesos de integración de instituciones universitarias, en el ámbito primero de los postgrados y la investigación, en cuyos niveles parecería estarse creando una división internacional del trabajo intelectual.

De acuerdo al análisis que hace López (2006), el papel que cumple la investigación en la incentivación de las fortalezas y del potencial de los distintos países, se constituye en la función básica en todos los sistemas de educación superior. Al respecto de América Latina, sin una adecuada inversión para educación e investigación, los países en desarrollo enfrentan progresivamente múltiples problemas; las empresas no son competitivas y los profesionales trabajadores del saber sustituyen a obreros industrializados. Justifica el planteamiento anterior, al analizar el contexto de globalización imperante, caracterizado por ser excluyente y dominador, que tiende a arrasar con identidades culturales

propias, para imponer la homogeneidad cultural. En la actualidad, comunidades y redes académicas, están uniéndose a las universidades de acuerdo a sus afinidades, pero las diferencias entre ellas se hacen cada vez más grandes.

Las tendencias de la educación superior a inicios del siglo XXI, le plantean a Latinoamérica grandes desafíos que debe abordar como sociedad. Ella requiere un salto adelante para ser parte de un mundo interdependiente, en el que la formación, capacidad, creatividad, innovación y adaptación de las personas son principales ingredientes que obligan a la universidad a repensarse y orientar su quehacer en función de nuevos paradigmas y enfoques; donde es indiscutible el cambio en el rol del docente universitario, quien dejaría de ser "transmisor" de conocimiento, para desempeñar la función que le corresponde como *docente - investigador*.

Esta transformación que enfrentan las sociedades, dice el profesor Rama (2006), ha tocado directamente a la Universidad Latinoamericana, promoviendo una metamorfosis del sistema, una mutación que se expresa en una *tercera reforma* de la educación superior, sin duda, muy compleja, generalizada y de mucho riesgo académico, cultural, económico, político y en general para la sociedad; considerando la dimensión del impacto que cause, las variables que intervienen en la transformación y la vinculación con los distintos sectores de la sociedad.

Así, la globalización que afecta al entorno regional, nacional y mundial, tiene implicaciones directas sobre los sistemas de educación superior, que motivan procesos educativos de calidad, entendida ésta, como la coherencia existente entre los elementos participantes en el proceso, que cumplen las expectativas generadas por la estructura del sistema y a la vez impulsa continuamente la capacidad de generar e innovar conocimiento propio en ciencias sociales, naturales y humanas; permitiendo al docente investigador ser auténticamente creativo y eficiente, exigiéndole formación y desempeño de alto nivel, con visión nueva de hombre y sociedad, condicionado a la dinámica del universo.

3. Principales Tendencias de la Educación Superior

La dinámica que se genera en la universidad a partir de los años ochenta, cuando el mundo afronta abiertamente la llamada sociedad del conocimiento, crea interés manifiesto por las tendencias que marcan el ritmo de la universidad. Entre ellas se analizan:

3.1. El crecimiento (masificación) de la educación superior. La masificación de la universidad la obligó a crecer en todos sus campos y estructuras, de institución simple, pasó a una red compleja; a partir de la década de los 80, de unas cuantas universidades privadas existentes, pasó al finalizar el milenio en condición de dominio en muchos países. Según la UNESCO (1995) en el mundo la matrícula en educación superior aumentará, por ello, es importante el desarrollo de educación superior masiva pero de calidad. Para el período 1991- 2025 se proyecta así:

Año	1991	2000	2015	2025
Matrícula (en millones):	65	79	97	100

En las nuevas demandas de acceso se vinculan sectores anteriormente marginados, como: mujeres, indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad e inmigrantes entre otros; la carencia e incertidumbre respecto al empleo se derivan de la globalización, que incentiva a profesionalizarse, como estrategia de sobrevivencia o mejoramiento de calidad de vida. La UNESCO (1998), en la declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI, puntualiza que se proyecta una demanda sin precedentes, con gran diversificación en programas de formación profesional, acompañadas de un alto grado de concientización sobre la importancia que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico en la construcción del futuro, lo que exige a las nuevas generaciones, preparación acorde con nuevas competencias, conocimientos e ideales.

Las competencias y conocimientos que aportarán los nuevos profesionales, han de ser desde la investigación, considerada eje dinamizador del avance sociedad - universidad, siendo ella, la función sustantiva que integra la docencia y la proyección social. En esta perspectiva, el recurso humano que orientará la formación de profesionales requeridos, está en docentes con *ethos* investigador, formado a partir de una motivación personal y profesional, pero también, desde una moral que integre lo objetivo-subjetivo, que promueva el espíritu crítico con base en el conocimiento de la realidad a transformar.

3.2. Formación de investigadores. El avance globalizante en la educación superior, gradualmente transforma el saber en capital, por el rol dominante del conocimiento como motor de acumulación. Esta dinámica promueve mundialmente cambios significativos de la universidad, por expansión en investigación y postgrados.^[3] Desde finales de los años ochenta, globalmente existe interés progresivo por la educación permanente, según Tünnermann (1998: 16), se entiende “como proceso constante de actualización y reentrenamiento, no circunscrito a un período de la vida del hombre y que rebasa los límites espaciales del aula”; esta práctica cambia el enfoque tradicional por un nuevo escenario, a través de diversas modalidades de estudios de postgrado. La educación como preparación para la vida, da paso gradualmente a la idea de educación durante toda la vida. López (2006: 45-47), sobre postgrados e investigación en la universidad precisa:

“Una universidad no puede tener carácter de tal sin existir en ella investigaciones y postgrados, actividades que constituyen fundamentos de la innovación (...), universidades con un carácter docente cumplen una importante función social, pero sin duda una universidad de excelencia como arquetipo, debe tener investigación y postgrado, actividades que están íntimamente interrelacionadas y que se retroalimentan. La que no los tengan deberían llamarse instituciones de educación superior y no universidades. (...) La investigación y los postgrados en América Latina se encuentran en pocos países, el 71% está en México y Brasil.”

Para el desarrollo de investigación y postgrados, según la tendencia de la universidad latinoamericana, precisa un escenario bajo principios de cooperación y solidaridad al mismo nivel entre: universidad y sectores sociales; construido mediante redes de trabajo mancomunado sin perder la identidad institucional. En este sentido, Días (2006: 86) percibe la cooperación como “la respuesta a una necesidad; en los tiempos actuales ninguna organización, especialmente la universidad, puede vivir sola.” Sin duda alguna, la contribución de la universidad es clara y está ligada a la formación de talento humano en programas para el desarrollo de la investigación y los postgrados. La universidad es consciente, que si no hace investigación y no ofrece programas de postgrados, pierde su estatus, el sector empresarial pierde competitividad y los profesionales que forma estarán desfasados de la realidad.

A decir de Rama (2006), la implementación de postgrados fue la respuesta a la demanda de: especialización del conocimiento, mecanismos para producir, desarrollar y transferir nuevos saberes, competencia laboral, mayor especialización profesional, baja calidad educativa por masificación del pregrado, formación de élites a través de especialización profesional, capacitación de docentes ante la masificación de la educación, obsolescencia de saberes y nuevas demandas sociales. Los postgrados conocido como el cuarto piso del sistema universitario, en sus niveles de: especialización, maestrías, doctorados y postdoctorado; han tenido en las dos últimas décadas una curva creciente muy significativa, unida a la incubación de nuevas disciplinas que la revolución científico-tecnológica genera.

- *En Latinoamérica.* En esta región, la década de los años 90, se caracterizó por un crecimiento exponencial de postgrados, tanto en la universidad pública, como en la privada. De acuerdo a Rama (2006), en el período 1994-2000 la tasa de incremento alcanzó el 31% interanual. Brasil y México con más de ocho mil doctores al año, seguidos por Argentina, Venezuela y Colombia, países en los que esta cobertura es restringida a las elites de la región. La tendencia de postgrados en la universidad privada, es la baja relación con la investigación; en lo público las macrouiversidades

tienen la investigación asociada a postgrados. Otra característica es la mercantilización, que determina que su oferta siga la lógica del mercado y no la de calidad.

También se expresa en crecimiento de movilidad internacional, dada la incapacidad de generar amplia oferta en el nivel doctoral. Respecto a la relación trilogial: universidad-investigación-postgrados en Latinoamérica, Brunner (2003) arguye tres tipos de universidades: “Universidades de investigación menos del 3%, universidades con investigación tal vez un 7% y universidades puramente docentes más de un 90%”. Razón por la que se considera de corte profesionalizante. Entre 1995 y 2002 la Universidad Latinoamericana, preparó investigadores, según los estudios de López (2006) y Rama (2006) como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 1
Universidad Latinoamericana: Estudiantes de Postgrados,
Período 1995-2002

Postgrados	Año 1995		Año 2002	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Doctorado	22.094	11.92	69.576	13
Maestrías	101.968	55.01	278.303	52
Especializaciones	61.311	33.07	187.319	35
Total Postgraduados	185.373	100%	535.198	100%

Fuente: Esta investigación, con información tomada de: López (2006) y Rama (2006)

- **En Colombia.** Se enfrenta un problema en cuanto a formación doctoral, ya que, según el Ministerio de Educación Nacional –MEN (2006), con una población estimada de 42 millones de habitantes, Colombia produce aproximadamente 30 doctores por año; la mayoría de ellos sale del país para realizarlos, evidenciando falencia en este ámbito; del total de matrícula en instituciones de educación superior, se reporta que únicamente el 4.3% corresponde a matrículas de postgrados. La siguiente tabla muestra esta realidad:

Tabla 2.
Universidad Colombiana: Programas de Postgrados y Matriculados
Año 2006

Nivel de Postgrados	Programas Año 2006		Año 2002		MATRICULADOS Año 2004		Año 2006		Promedio Programa Año 2006
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	
Especialización	1.812	82.6	55.133	88.6	39.893	79.0	41.094	75.4	23
Maestría	324	14.8	6.776	10.9	9.975	19.7	12.422	22.8	38
Doctorado	58	2.6	350	0.5	675	1.3	1.006	1.8	17
TOTAL	2.194	100	62.259	100	50.543	100	54.522	100	-

Fuente: Información extractada de: Universidad Nacional de Colombia. (2007). *Postgrados en Colombia. El saber como agente de desarrollo socioeconómico*. Unimedios, Bogotá. pp. 2 – 8.

Actualmente, de acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies, 2008), un total de 3.937 programas de posgrado están activos; puntualmente se ofrecen 3.412 especializaciones^[4], 443 maestrías^[5] y 82 doctorados.^[6]

El panorama es reducido en el nivel doctoral. Al respecto, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC (2006) informa que entre el 2003 - 2004, únicamente 17 universidades eran acreditadas para ofertar programas doctorales, que buscan la formación de investigadores y creación de conocimiento. El estudio realizado por la Universidad Nacional (2007), muestra como de los matriculados en postgrados del 2002, solamente el 0.5% correspondía a estudiantes de doctorado, el cual subió en el 2006 a 1.8%; esto es irrisorio si se desea formar cultura investigadora en el país.

De otra parte, es reducido tanto el número de programas como de estudiantes en nivel doctoral en el país, en consecuencia, es mínima la cantidad de investigadores. El promedio bajo implica, que al haber pocos estudiantes de nivel doctorales, resulta costoso mantener tales programas, particularmente los que requieren laboratorios y materiales especiales.

La Universidad Nacional de Colombia (2007: 3) expresa que “la política es fortalecer mucho lo que existe y crear sólo lo que sea estratégicamente importante, en lugar de crear a la loca, bajo la falsa ilusión: tener una universidad de postgrados es tener muchos programas.” Sobre calidad de postgrados en Colombia, Misas (2004: 242) asevera que Colombia se encuentra en mora de replantear su sistema de formación de postgrado, trazando directrices de calidad sobre los mismos. Le preocupa la proliferación de programas de especialización, en instituciones y establecimientos con reducidas o nulas capacidades investigativas, que no tienen un cuerpo docente estable que pueda presentar niveles elevados de calificación; es decir que no pueden ofrecer programas de postgrado que respondan a exigencias de las tendencias de la educación superior, de acuerdo a normas internacionales. Además, hace la apreciación puntual, que la mayoría de programas ofrecidos actualmente, con excepción de los de ciencias de la salud, se asemejan y podrían fácilmente asimilarse más a programas de educación continuada, que a estudios propiamente de postgrado. Finaliza expresando que la mayor parte de estos programas se construyeron más para dar respuesta a demandas del mercado laboral, con miras a un ascenso en la escala salarial, que a la búsqueda verdadera de nuevas competencias y más aun, al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que permitan un mejor desempeño profesional.

La tendencia académica requiere profesores con mayores niveles de cualificación, formados en investigación. Una planta profesoral con participación de docentes de tiempo completo, con formación de maestría o doctorado, con experiencia y producción investigativa. Las universidades que tienen programas de postgrado, demandan relación directa con la investigación, pues únicamente a través de ella, se pueden poner a prueba teorías, técnicas y metodologías transmitidas en los procesos de docencia.

A partir de estos requerimientos, es posible construir comunidades académicas y organizar grupos de investigación que establezcan relaciones de trabajo en red para construir nuevos conocimientos. Las dos funciones esenciales de la universidad: creación de nuevo conocimiento y docencia, se

articulan mediante la investigación y los postgrados, concluye la Universidad Nacional de Colombia (2007: 12), “a mayor nivel de desarrollo investigativo mejores calidades en las formaciones de posgrado”.

Con el fin de generar espacios de integración entre universidades que brindan este tipo de formación, surgió la Red Colombiana de Posgrados (RCP). Según Frost (2008), gestor del proyecto, lo que busca la red es profundizar la reflexión sobre temas que afectan la educación posgradual colombiana y al mismo tiempo, compartir recursos, adelantar investigaciones conjuntas, capacitar docentes, realizar eventos académicos e integrar esfuerzos para beneficiar a la comunidad académica universitaria.

3.3. Investigación y desarrollo tecnológico. La educación superior en las últimas dos décadas, le hace frente a retos impuestos por oportunidades que brinda la tecnología, posibilidades que mejoran sustancialmente la forma de crear, producir, difundir y acceder al conocimiento. Para la universidad, esta tendencia es un reto *macro*, en un escenario de desigualdad que contempla las TICs como la variable que define y conceptualiza la globalización en lo educativo. Hoy es imperativo para esta institución, tomarlas a su servicio e incluirlas en los procesos de enseñanza e investigación. Considerando que la circulación de la información es veloz, las comunicaciones aumentan en fracciones de tiempo, posibilitando interconexión progresiva de individuos y colectivos en el mundo, reclamando cambios en los procesos educativos; es irrefutable que éstos inciden en las condiciones de vida del ser humano. Particularmente los profesionales deben hacer frente a los avances tecnológicos en relación con el desarrollo de conocimiento a través de la investigación.

- **Innovación tecnológica.** Siguiendo la tendencia de globalización, a inicios del siglo se ha dado a conocer resultados de avances significativos en temas como: informática, robótica, telemática, biomédica y microelectrónica, entre otras; que permiten importantes procesos científicos y de innovación tecnológica. Procesos industriales y empresariales dan lugar a grandes transformaciones internas y externas, que exigen nuevas

formas de interrelación entre diferentes agentes y sectores conservando su autonomía. El uso de las TICs en un mundo competitivo, demanda cambios en las competencias del nuevo sistema, instando niveles más avanzados de formación. Este nuevo entorno, precisa capacidad en solución de problemas, trabajo en equipos multidisciplinarios, habilidades comunicativas y adaptación al cambio.

Las tecnologías hacen presencia en momentos de grandes cambios, y posibilitan esfuerzos para resolver problemas de manera eficiente. La tecnología no produce cambios, ni resuelve problemas por si sola, los producen y resuelven hombres y mujeres que la aplican. Esto, obliga a transformaciones sustancial en el accionar de la universidad, Para Morín (2004) la educación superior amerita una formación centrada en fundamentos y no en procedimientos, con una relación fuerte entre teoría y práctica. Un proceso de enseñanza - aprendizaje que permita a los actores en el aula y fuera de ella, relacionar el todo con las partes, pero también en sentido contrario, las partes con el todo. Una formación que posibilite deconstruir lo aprendido, cuestionar y debatir las teorías, para comprender las acciones y reacciones que genera, en pro de llegar a las razones del por qué las situaciones operan de determinada manera. Es aquí donde se requiere el soporte de la investigación, para solucionar problemas y estimular desarrollo de nuevas tecnologías.

Observando la dificultad histórica que la universidad ha tenido para adaptarse al cambio, al inicio de este milenio Bricall (s.a.) señaló, que actualmente la tesis más importante de la universidad es su adaptación al cambio, en relación a la enseñanza que imparte y a la investigación que realiza. Se hace necesario, por tanto, la construcción de cultura académica que valore la investigación, transferencia y valorización social del conocimiento; las competencias tecnocientíficas producto de la investigación deben ser conocidas por profesores y estudiantes; es tema obligado la búsqueda de cooperación científica y tecnológica de países más avanzados, siendo necesario flexibilizar la organización de grupos de investigación para su interrelación con otros actores.

Refiriéndose a la tendencia tecnológica en la educación superior, Misas (2004) precisa que las nuevas tecnologías eliminaron la pertinencia de formaciones tradicionales, se requieren, cada vez, más profesionales con capacidad creativa, formados para identificar y resolver problemas, planear alternativas, y menos de aquéllos capacitados únicamente para llevar a cabo labores rutinarias de acuerdo con normas preestablecidas. La universidad que permite preparar los primeros, es radicalmente diferente de la que egresan los segundos. La formación de profesionales creativos, requiere de enseñanza centrada en fundamentos de saberes disciplinarios, con relación fuerte de teoría y práctica, cuyo propósito sea acrecentar el conocimiento por la investigación y transmitirlo mediante la docencia. A decir del autor, toda sociedad para ser viable requiere el dominio de un conjunto de tecnologías y la capacitación del recurso humano en su manejo.

- ***Sociedad de la información.*** Es otra tendencia de la educación superior, identificada en este nuevo milenio, dentro del desarrollo tecnológico, capaz de generar desigualdad en el mundo. La denomina López (2006) desigualdad digital, que divide a la humanidad entre los que tienen acceso a las TICs alrededor del 20% de la población mundial, conocidos como inforicos, de los cuales, solo el 9.5% tiene acceso a Internet y quienes no lo tienen denominados infopobres. El 80% de la población mundial no tiene acceso a telecomunicaciones básicas. Un dato impresionante sobre Internet, es que en el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días, esto conlleva cambios dramáticos en los distintos sistemas. En el mundo existen cerca de 50 millones de sitios web. En el año 2000 la *Red* tenía 300 millones de usuarios, en el 2006 asciende a mil millones; en América Latina el uso de Internet llega máximo al 10% de la población, del cual las 2/3 partes de usuarios están en Argentina, Brasil y México; el 70% del contenido académico que circula por Internet proviene de Estados Unidos. Con estos datos, la universidad no podrá mantener el monopolio de la información. Al referirse a la divulgación del saber, como necesidad imperante de la sociedad del conocimiento, Brunner (2003), comenta que las publicaciones especializadas sobre ciencias, aparecieron tímidamente en la segunda

mitad del siglo XVII desde entonces proliferan, formando parte del crecimiento de la información y la comunicación, parte activa en el desarrollo de la ciencia. Afirma que en el año 1800, existían 100 revistas científicas en el mundo. Un siglo más tarde, ya se contabilizaron 10 mil, las cuales permitieron una cultura científica. Actualmente a inicios del siglo XXI, asevera la existencia de alrededor de 100 mil. De otra parte, dice que de los científicos que han existido a lo largo de los siglos, cerca del 90% pertenece a las generaciones que se encuentra actualmente en plena actividad, debido precisamente a las oportunidades que les brinda la información, la tecnología y la comunicación.

Las TICs ofrecen posibilidades para promover difusión de conocimiento a través de redes. Particularmente en Colombia, hace falta el trabajo en red de las universidades, lo que implica concebir la educación superior como un bien público, esto rompe la concepción de universidad como entidad autónoma y autosuficiente. Silvio (2000) puntualiza que la sociedad de la información opera en un espacio virtual, llamado *ciberespacio*, en el que no existe el concepto de lugar físico-geográfico, en el se relacionan individuos, grupos y organizaciones; mediante el computador surgen patrones de conducta derivados de la interacción entre seres humanos que lo habitan. La Internet es una red social donde la comunicación es mediada por computadoras. Detrás de la red física está una compleja red social.

El papel jugado por universidades y centros de investigación en el surgimiento y desarrollo de la Internet, los ubica como pioneros de este; los académicos, los investigadores y los docentes-investigadores fueron los primeros en utilizar Internet con fines científicos, para intercambiar información y conocimiento de una manera eficaz. Por esta razón, esta tendencia tiene implicaciones directas en la formación del *ethos* investigador, pues la tecnología imbricada en sus adelantos, se constituye en una de las principales herramientas de trabajo diario del docente universitario como investigador.

Al respecto, existen amenazas para la educación superior derivadas básicamente del atraso universitario en este campo y la progresiva disponibilidad de trabajos de alta calidad, dados a conocer a través de Internet o vía satélite por universidades extranjeras. Pero, las oportunidades para las Instituciones de Educación Superior -IES- son ingentes, la educación *en línea* abre posibilidades de acceso a jóvenes y adultos, remozca los contenidos de formación profesional, cambia metodologías de enseñanza, y permite a la universidad explayar sus servicios a la región. La UNESCO (1998: artículo 12) al referirse al potencial y desafíos de la tecnología, precisa que la nueva tecnología de la información y la comunicación no descarta al docentes del proceso de formación de profesionales, sino que modifica y cambia su rol en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser considerado fundamental.

El docente repetidor de conocimiento podrá ser reemplazado por la tecnología, más no, el docente investigador, quien se convierte en indispensable como creador de conocimiento. Ser necesario en el proceso de búsqueda de la verdad contribuye indiscutiblemente en la formación de su *ethos* como investigador.

3.4 La internacionalización de la universidad. Esta es una tendencia de la educación superior relativamente nueva, originada en la globalización. Es la incorporación de materiales, recursos, actividades y conocimientos internacionales a las funciones sustantivas; el propósito: posicionarse en un mundo cada vez más interdependiente. Esta tendencia compleja planteada como tema relevante, implica transformación en la concepción misma de universidad. Por sobre un espacio físico-geográfico prevalecen interacciones de un conjunto de relaciones que mediante un sistema de redes se establecen en la docencia, investigación y proyección social. Está presente en múltiples campos de la universidad, involucra todos los estamentos institucionales, ante todo a estudiantes, docentes e investigadores, se articula a la misión institucional en términos de investigación y acceso al conocimiento, dentro

del contexto de la informática, donde sociedad, economía y conocimiento forman parte del ambiente global, mezcla de influjos locales y regionales.

En Colombia, según el diagnóstico realizado por la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior – RCI Nodo Bogotá (2006: 44), algunos de los elementos que hacen parte de un proceso de internacionalización son: “los convenios internacionales, la movilidad estudiantil hacia y desde el exterior, las alianzas para el ofrecimiento de programas académicos y la exportación de servicios educativos”.

- **Convenios internacionales.** Es imposible hablar de internacionalización sin alianzas estratégicas con el extranjero, tiene su génesis en la movilización de la comunidad universitaria hacia otros países, así como en la recepción. De acuerdo a la RCI-Nodo Bogotá (2006) hasta el año 2004, en 45 IES colombianas se contabilizaron 1.238 convenios internacionales con 663 instituciones extranjeras de 50 países. El destino académico preferido es España con el 23.8% del total de convenios establecidos.

Universidades con acreditación institucional tienen este tipo de convenios, que les da reconocimiento académico y social; la oportunidad de interactuar con universidades extranjeras abre posibilidades y contribuye a elevar la calidad. La internacionalización universitaria es factor de peso en su acreditación, lo importante de los convenios es el uso que se haga de ellos y su obediencia a planes estratégicos que respondan a la nueva concepción de universidad, que posibilita la mirada hacia fuera, consciente la construcción y el desarrollo de cultura académico-investigativa, en donde esta última, permite el desarrollo de la docencia desde el conocimiento de la realidad misma. El docente universitario investigador, participe dinámico de convenios de internacionalización, está sometido a la influencia de estas experiencias en la formación de su *ethos* investigador.

- **Movilidad académica.** Al respecto la RCI (2006), precisa que hasta el año 2004, 903 estudiantes realizaron programas en el exterior. La movilidad se

da en: pasantías, rotaciones, prácticas, doble titulación, idiomas, postgrados, diplomados, encuentros, misiones, proyectos y voluntariados. Importante es el compromiso de oficinas de relaciones internacionales y de investigación en la gestión. De otra parte, los estudiantes extranjeros, por el programa de visitas del Instituto Colombiano de Crédito y Estudios técnicos en el Exterior - ICETEX, vienen a Colombia a: pasantías, diplomados, asistentes de idiomas, especializaciones, maestrías, licenciaturas, profesores invitados e investigación; hasta el 2004 vinieron 970 extranjeros, 544 fueron profesores invitados. Cada vez es mayor el número de los que estudian, enseñan, investigan y viven en un contexto internacional, facilitado por la tecnología. Para el docente de la universidad colombiana, compartir experiencias y trabajar con homólogos extranjeros enriquece su experiencia y amplía sus conocimientos, generando nuevas visiones y prácticas acerca de su trabajo.

El Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, Francisco José de Caldas - COLCIENCIAS, en el documento de Política Nacional (2008, p. 55), actualmente en discusión acerca de la internacionalización conceptúa:

“La estrategia de internacionalización tiene por objetivo consolidar la proyección internacional de la CTI colombiana, al facilitar el acceso de grupos y centros de investigación y desarrollo tecnológico del país a recursos tanto intelectuales como financieros del orden regional e internacional, con el fin de favorecer la inserción de la CTI colombiana en redes internacionales. El aislamiento es improcedente, la reciprocidad y colaboración, entre países, ha regresado para presidir la cooperación en todos los campos. Los organismos multilaterales, mundiales o regionales, actúan como catalizadores de tendencias nacientes o en extinción. De otra parte, la bilateralidad mantiene su valor político en la sociedad y la cooperación internacionales”.

Igualmente COLCIENCIAS (2008) contempla líneas de acción para la internacionalización, entre ellas están:

- Búsqueda y aprovechamiento de fuentes de cooperación bilaterales y multilaterales.
- Apoyo a la movilidad internacional de investigadores.
- Aprovechamiento de la diáspora científica, articulando la CTI nacional con investigadores colombianos en el exterior.
- Desarrollo de capacidad de cooperación horizontal con los países de América Latina y el Caribe, en áreas donde Colombia ha desarrollado capacidades en CTI.

La Internacionalización en su relación con la investigación, incentiva la movilidad internacional de investigadores, apoyando con esta experiencia el compromiso y la identidad del docente con la investigación, en la medida que transforma su actitud hacia esta función sustantiva, mantiene vínculos activos con investigadores extranjeros a través de participación en redes internacionales. Estas redes posibilitan el desarrollo de investigaciones conjuntas que aseguran recursos destinados a actividades internacionales de investigación o gestionando ante fuentes de cooperación internacional, para conseguir financiación para el desarrollo, socialización y publicación de resultados en medios científicos internacionales. Aflora el *ethos* desde la motivación, al ser reconocida su producción investigativa mediante publicación en revistas indexadas reconocidos nacional e internacionalmente. Así, al aumentar la experiencia académica y subir el nivel de la formación académica del docente, éste promueve sus competencias para trabajar en un ambiente global.

3.5. Certificación y acreditación. Estos procesos que se han situado en la agenda de las universidades latinoamericanas, pretende superar la heterogeneidad

que existe en todos los campos que involucra la misión y el quehacer que ellas cumplen. A partir de la última década del siglo XX, se ha legislado permanentemente sobre este tema, siendo necesaria la creación de organismos propios para su desarrollo y consolidación, asumiendo que la calidad^[7] en la educación superior es prioritaria y se ha convertido en un valor determinante para los estados, quienes han visto la necesidad de establecer la regulación de la educación superior con el fin de afrontar las grandes diferencias en la calidad de las IES. Se ha avanzado considerablemente y ha superado grandes obstáculos y tensiones, como la separación entre autonomía universitaria *versus* evaluación, pero aún está en proceso la consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad.

Para Bricall (2000), en la actualidad, no es tema de debate en la universidad la conveniencia de medir y evaluar la calidad de: docencia, investigación, extensión, servicios y organización. La imperante necesidad de desarrollar programas de evaluación de las distintas actividades universitarias es ampliamente aceptada; más bien, son las características y cada uno de los aspectos concretos de la evaluación los que deben ser motivo de análisis. A inicios del siglo XXI, empezó a fructificar una cultura de la calidad en el contexto de la educación superior.

A decir de Fernández (2006), en las dos últimas décadas de los 90, en América Latina para atender la demanda creciente de educación superior se crean instituciones, la mayoría de carácter privado, sin criterios previos de calidad y pertinencia; generando diversificación y heterogeneidad en los niveles de calidad. De esta manera, surgen problemas comunes en los sistemas de educación superior; frente a esta situación ha sido necesario establecer procesos de regulación que hicieran frente al aumento y disparidad en calidad de las IES, en particular las privadas. Por otra parte, se presenta una creciente demanda por la necesidad de una mayor relación entre IES y sociedad, a partir de la imprescindible rendición de cuentas; constituyéndose en componente principal, para conocer programas

de docencia, investigación y extensión que las IES ofrecen y lo que requiere la sociedad. Demandando la relación efectiva entre: Estado-Sociedad-Universidad.

En esta perspectiva, la misión de la universidad debe centrarse en su vocación de servicio con calidad, pero desafortunadamente, las hay *de garaje*, que no cumplen con requisitos, ni exigencias mínimas para brindar educación superior; ellas, han perjudicado la formación de profesionales y frenado el desarrollo investigativo de los países. Sin embargo, teniendo en cuenta el principio de autonomía, la universidad no puede eludir su compromiso social, por lo tanto la obligación de rendir cuentas a la sociedad. El proceso de autoevaluación en la universidad, es el camino para reestablecer el compromiso y la responsabilidad con la sociedad. En relación con la función investigativa es importante analizar que el presupuesto promedio en Latinoamérica, según Fernández (2006: 36):

“Es inferior al 1,5% del PIB, lo cual es insuficiente para atender necesidades de un sistema en desarrollo y particularmente, las exigencias en materia de investigación. La capacidad institucional para investigación está situada predominantemente en las universidades y centros públicos estatales, por lo que el escaso gasto público para investigación afecta la capacidad de producción científica en países latinoamericanos.”

En este orden, la formación a nivel de postgrado, el número de académicos, docentes e investigadores es reducido y su ubicación en las IES es insuficiente y desigual; a esto se agrega la carencia de selección, promoción y falta de incentivos para elevar los niveles de formación de un *ethos* investigador de los mismos. Siguiendo a Fernández (2006) se afirma que la fuerte desinversión en educación superior ha repercutido en la pauperización de la profesión docente.

En Colombia, la política pública sobre calidad de la educación superior, con autoevaluación, certificación y acreditación, inició tarde. En opinión

de Restrepo (2008), la autonomía universitaria motivó la necesidad de dar cuenta a la sociedad, de la calidad de la universidad en relación con su misión, propósitos y objetivos; nace así el Sistema Nacional de Acreditación - CNA. Al respecto, menciona cuatro razones para la implementación de esta política:

- Legitimación de la autonomía universitaria. Las IES en uso de su autonomía pueden hacer ciencia, formar profesionales de calidad y contribuir al estudio y solución de los problemas del país.
- Advenimiento de la acreditación. Tiene que ver con la masificación de la educación superior. La flexibilización de la Ley 30 de 1992 permitió la creación de instituciones y programas de todo nivel de calidad, el Estado tiene la obligación de velar por la calidad del servicio; entonces surge la acreditación con su base de autoevaluación y representa un valor agregado que las IES incorporarán por convicción o emulación.
- La escasa y baja calidad de la investigación. La política de acreditación fomentó la formación del docente y dio la posibilidad de mayor dedicación a la actividad de investigación para que involucrada en la labor de enseñanza pueda contribuir a formar profesionales competentes en la aldea planetaria. La creación de COLCIENCIAS con la Ley 29 de 1990 fomentó la investigación científica y tecnológica en el país.
- La globalización. Tendencia que presenta la necesidad real de que los programas académicos y los títulos otorgados a los profesionales formados en las universidades sean reconocidos internacionalmente.

Los procesos de certificación y acreditación de programas e instituciones, estandarizan indicadores, criterios, enfoques metodológicos de evaluación y acreditación, al igual que las estrategias para su aseguramiento y mejoramiento permanente. En Colombia el Decreto 2904 de 1994 artículo uno, define la acreditación como:

“El acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento a una institución por la calidad de programas, organización, funcionamiento y cumplimiento de su función social; ha sido uno de los factores claves para el desarrollo investigativo en la universidad”.

A raíz del proceso de certificación de programas académicos, la universidad colombiana, empieza a visualizar la investigación como base de la docencia y la razón de ser de la proyección social, pero al mismo tiempo, como uno de los factores claves para lograr reconocimiento social. Es cuando los desarrollos investigativos tocan al docente vinculándolo a la función de *docente investigador*, aparecen los rubros presupuestales concernientes a la función investigativa. En este orden de ideas, se suscita el cambio de concepción de una universidad profesionalizante, por la universidad que busca el conocimiento a través de la investigación, con el fin de transformar la realidad social. Es en este contexto donde se valora el *ethos* investigador del docente, en la simbiosis docencia-investigación.

A MANERA DE CONCLUSION

La globalización que afecta al entorno regional, nacional y mundial, tiene implicaciones directas sobre los sistemas de educación superior, para los que se han abierto abanicos de posibilidades y retos que motivan procesos educativos de calidad, entendida ésta, como la coherencia existente entre los elementos participantes en el proceso, que cumplen las expectativas generadas por la estructura del sistema y a la vez impulsa continuamente la capacidad de generar e innovar conocimiento propio en ciencias sociales, naturales y humanas; permitiendo al docente investigador ser auténticamente creativo y eficiente, exigiéndole una formación y un desempeño de alto nivel, con una visión nueva de hombre y sociedad, condicionado a la dinámica del universo.

La acelerada masificación de la educación superior en el mundo; el desarrollo exponencial de las TICs y su impacto en los procesos de aprendizaje; la formación de personal capacitado para crear, desarrollar y difundir el conocimiento; la internacionalización de la universidad y los procesos de mejoramiento de la calidad son algunas de las tendencias que vive la universidad del siglo XXI. Para hacerle frente a esta multiplicidad de retos que le implican estas tendencias requiere un nuevo tipo de docentes, con marcado espíritu crítico, conocedor de la realidad del contexto, generador de nuevas metodologías y estrategias en su campo docente e investigativo, abierto a nuevas formas de pensamiento, dinámico en su accionar en el mundo académico, posibilitador de espacios y escenarios para el debate y la discusión abierta, interesado en la formación de pensamiento propio, comprometido con su comunidad, la región y el país en general. Todo esto como base para enfrentar los retos que exige el masivo influjo de información y conocimiento, en un proceso complejo con alto grado de incertidumbre.

Por otra parte, el docente universitario precisa actualmente el desarrollo de competencias, entre las que se destacan las de investigación, ligadas a la consigna de desarrollar en los estudiantes espíritu crítico investigador, con visión para transformar la realidad de la ciencia, la tecnología, la cultura y la sociedad. Las tendencias en que esta inmersa la universidad despliega nuevos modelos educativos, que requieren docentes preparados que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de competencias bajo la visión de hombres y mujeres como seres multidimensionales.

En la mayoría de modelos de sistemas académicos, se encuentra planteado un saber estructural de acuerdo al ideal de origen de la universidad, acuerdo que considera la docencia y la investigación como funciones y tareas que se complementan. Hoy al igual que en el medioevo, las tendencias de la educación superior inscriben a la investigación como la mentalidad misma y la razón de ser de la universidad. Entonces hoy, el docente universitario debe ser el “docente-investigador”.

NOTAS

1. Kart Jaspers. Filósofo alemán fundador del existencialismo, pensador de la universidad de mediados del siglo XX, renovó periódicamente el rostro de una misma "Idea de la Universidad"
2. Paúl Ricoeur. Filósofo de la hermenéutica. Realizó significativas aportaciones sobre la universidad "idealista y funcionalista", entre ellas en el prefacio de "Concepciones sobre la Universidad, escrito por Dreze y Debelle en 1968.
3. Los postgrados son la forma moderna en la cual se expresa la amplia y creciente variedad de disciplinas, y el proceso mediante el cual, asociado a la propia evolución de la división social y técnica del trabajo, se van creando, recreando, desapareciendo o fusionando las diversas disciplinas existentes. (Rama, 2006).
4. Especialización: Dotar de los conocimientos teóricos y técnicos en un área específica del saber, que le proporcionen las competencias necesarias para mejorar su desempeño profesional. (Misas, 2004: 42).
5. Maestría: Dota a los estudiantes de una formación teórica en los principios fundamentales en un campo amplio del saber, a través de programas de formación que permiten desarrollar competencias profesionales, madurez intelectual, capacidad para plantearse autónomamente problemas y buscarle soluciones alternativas. (Misas, 2004: 42).
6. Doctorado: Se centra en la capacitación del estudiante en la investigación. Es una formación en investigación mediante la investigación. (Misas, 2004: 43)
7. Las distintas definiciones de -calidad- coinciden en: un concepto de construcción colectiva y gradual que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y propósitos de las IES.

- Según la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, UNESCO -París, 1998. La calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser. Partiendo de esta premisa, se desarrolla esta idea en la cual señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición es evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (Quehacer) se evalúa en términos de eficiencia y logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia.

- A decir de Restrepo (2008). Se manejan dos enfoques de calidad, primero es de carácter interno a las IES, está ligado a estándares cuantitativos e indicadores objetivos; el segundo de carácter externo, es más cualitativo, basado en las respuestas que la universidad da a las expectativas de la sociedad.

- De acuerdo a Fernández Larrea (2004), la calidad tiene diferentes connotaciones según diferentes sectores; para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, varía de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (1998). *Reflexiones en torno al proceso de mundialización/globalización*. Buenos Aires: Lumen.

Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2 mil*, Madrid. Comisión de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE, Barcelona. Marzo de 2.000. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura. Biblioteca digital de la OIE. Extraído el 16 de enero de 2009, de www.oei.es

Brunner, J. J. (2003). *Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina*. En: CNA, educación superior, calidad y acreditación. Tomo I, Consejo Nacional de Acreditación - CNA, Bogotá.

COLCIENCIAS. (2008). *Colombia construye y siembra futuro. Política nacional de fomento a la investigación y a la innovación*. Documento para discusión. Febrero 2008.

Curti, C. (2006). *Estudio diagnóstico: estadísticas de educación superior en América Latina y el Caribe. Anexos: 1y 2*. En, IESALC Y UNESCO. *Informe Sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005*. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: Editorial Metrópolis C. A.

Dallanegra, L. (2004). *La universidad y la investigación científica en América Latina*. Documento de trabajo No. 23. Serie Documentos de trabajo. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales - IDICSO. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad del Salvador. Mayo de 2004. Extraído 12 de enero de 2008, de <http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso>

Dias, M.A. (2006): *El papel de la educación superior colombiana ante la internacionalización. Cómo adaptarse competitivamente a las exigencias de la globalización*. En: RCI. Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. Nodo Bogotá.

Diez Valladares, O. (2000). *Retos y desafíos de las universidades latinoamericanas frente a la globalización*. Departamento de Estudios Económicos Universidad de Cienfuegos, Cuba. Extraído 10 de diciembre de 2008, de www.gestiopolis.com

Didou, S. (2000). *Globalización, Integración Macroregional y Políticas de internacionalización en el Sistema Mexicano de Educación Superior*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, vol. 8, num 11, febrero 14 de 2000, ISSN 1068-2341.

Fernández, N. (2006). *La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas*. En: IESALC. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior. Venezuela: Editorial Metrópolis, C.A.

Frost, S. (2008). *Red Colombiana de Posgrados - RCP. La unión hace la fuerza*. Publicado 21-01-2008. Extraído el 11 de febrero de 2009, de www.universia.net.co

García, C. (2002). *Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS) y Educación Superior en América Latina*. Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela. Julio 2002.

Hinkelammert, F. J. (2005). *La Universidad frente a la globalización*. Santiago de Chile. Revista Polis, vol 4, no 11, año 2005.

IESALC. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2006): *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas. Editorial Metrópolis, C. A.

Jaspers, K. (1946). *La idea de la universidad*. Traducción Agustina Schroeder. En: La idea de la universidad en Alemania. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

López, F. (2006): *El estado del arte educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto mundial. Globalización*. Extraído el 23 de noviembre de 2008, de www.bach.uao.edu.co. Documento en diapositivas.

López, F. (2006). *El Estado del arte de la educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto mundial*. En: Cátedra educación superior y sociedad. Cali. Universidad Autónoma de Occidente.

Malagon Plata, L. A. (2003). *Educación, trabajo y globalización: una perspectiva desde la universidad*. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Principal OEI., pp. 1-12

Malagón Plata, L. A. (2003). *La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión*. En Revista de la Educación Superior. Vol. XXXII (3), Núm. 127. Julio - septiembre de 2003. Extraído el 17 de noviembre de 2008, en: <http://www.anuies.mx>

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2006): *Estadísticas - Postgrados*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, Snies,

<http://200.41.9.227:7777/men/index.htm> y www.mineduacion.gov.co.

Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Morin, E. En Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Pérez, J. C. (2003). *Plan Estratégico 2001 - 2006. Movilización por la Excelencia*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Teoría del Color.

Rama, C. (2006). *Introducción. La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación. Regulaciones e internacionalización*. En, IESALC Y UNESCO. *Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Editorial Metrópolis C. A.

Restrepo, B. (2008). *Política pública sobre calidad de la educación superior, y retos de la educación superior hoy*. ASIESDA, Octubre de 2008.

RCI-Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. (2006). *El papel de la educación superior colombiana ante la internacionalización: Cómo adaptarse competitivamente a las exigencias de la globalización*. Nodo Bogotá.

Ricoeur, P. (1968). *Prefacio*. En: *Concepciones sobre la universidad*. Dréze Jacques y Debelle Jean. Traducción al español: Olga Elena Marín Z. y Juan Guillermo Ramírez G. CITOYENS Publicaciones. París.

Silvio, J. (2000): *La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* IESALC. Caracas.

SNIES. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2008). *Post-gradados en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.

Túnnermann, C. (1998). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*, UNESCO, Nuevos documentos sobre la educación superior, mimeo. Paris.

UNESCO. (1995). *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la*

educación superior. Extraído el 13 de noviembre de 2008, de www.unesco.org/educación

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. Extraído el 20 de octubre de 2008, de www.unesco.org/education/educprog/wche/declarat

UNESCO. (2005): *Informe Mundial de la UNESCO, "Hacia las sociedades del conocimiento"*. París. Ediciones UNESCO. 2005.

Universidad Nacional de Colombia. (2007). *Claves para el debate público. Postgrados en Colombia. El saber como agente de desarrollo socioeconómico*. Bogotá. Unimedios Centro de Información. Mayo 2007.

POLÍTICAS EDITORIALES

HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE es la revista oficial del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, fundada y editada en el área de Lingüística y Español desde 1986. La revista acepta artículos de carácter teórico y práctico provenientes de todas las áreas relacionadas con el lenguaje, tanto de la lengua nativa como de las lenguas indígenas y extranjeras. Su periodicidad de publicación es de carácter anual.

INFORMACIÓN GENERAL PARA AUTORES

Tipo de Artículos, La revista acepta artículos, ensayos, reportes de investigaciones o sistematización de conocimientos, así como también reseñas bibliográficas y traducciones escritas en español, lenguas indígenas, inglés o francés. A continuación se especifica el tipo de artículo:

Artículo producto de investigación científica, el cual presenta los resultados originales de investigaciones cuantitativas o cualitativas. La estructura utilizada para este tipo de artículos debe contener, al menos, la siguiente estructura: resumen en español e inglés, introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones y bibliografía.

Artículo de carácter analítico, crítico o interpretativo, el que incluye resultados de investigación sobre un tema específico con base en fuentes originales.

Artículo de revisión, el cual presenta el estado del arte de un área específica del conocimiento con el fin de dar a conocer los avances y las tendencias teóricas e investigativas. La revisión bibliográfica debe incluir por lo menos 50 referencias.

Artículo corto, el que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica en curso.

Artículo práctico, el cual incluye propuestas o aportes educativos, pedagógicos o metodológicos producto de conocimientos y experiencias pedagógicas.

Reseña crítica de libros o textos, la cual incluye el análisis crítico de un libro de referencia o de textos de enseñanza de los idiomas.

Traducción de artículos o escritos, la cual es el producto de la selección cuidadosa y justificada de un artículo o de un escrito que constituya un aporte significativo al conocimiento en el área de las lenguas materna, extranjera o indígena.

INSTRUCCIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deben enviarse al Comité Editorial, Departamento de Lingüística e Idiomas - Universidad de Nariño, sede "Las Acacias" en original, dos copias y CD, con las siguientes normas de presentación: En hojas tamaño carta a doble espacio, texto digitado en Word en caracteres tamaño 12. La extensión no debe ser inferior a 10 páginas ni superior a 25, incluyendo todos los anexos. Los artículos no deben incluir los nombres de los autores. En lugar de CD, también se acepta el envío de los artículos vía correo electrónico a la dirección: jabas3@yahoo.es
2. Los artículos deben ser inéditos y originales. Si se derivan de investigaciones, tesis o presentaciones en simposios, seminarios o congresos se debe especificar el nombre de la institución o el título del evento, el lugar y la fecha.
3. Cada artículo debe contener título, resumen, abstract en inglés y francés, palabras claves y referencias.
4. El nombre o nombres de los/las autores(as), sus instituciones y direcciones de trabajo deben aparecer en una hoja aparte para facilitar el proceso de revisión y evaluación del artículo en forma anónima.
5. Las referencias bibliográficas o textos empleados por los/las autor(as) para elaborar su artículo van al final de este en orden alfabético y deben ceñirse al estilo utilizado por la American Psychological Association (APA).
6. Las citas referentes a la bibliografía se harán dentro del texto acorde con las normas APA y las notas que amplíen, aclaren, expliquen o proporcionen fuentes adicionales deben ir enumeradas dentro del artículo y se ubicarán al final del artículo, antes de la bibliografía. Se recomienda disminuir al máximo el uso de dichas notas. En el caso de que se necesite incluir algún anexo, éste se colocará al final del artículo.

7. Los/las autores(as) deben incluir información auto-biográfica concisa sobre su preparación académica, su producción académica, su escalafón docente y su lugar de trabajo. Para facilitar la comunicación, también deben incluir su dirección personal, su teléfono y su dirección electrónica.
8. Los textos que se envíen a esta revista no se devuelven. Por lo tanto, los/las autores(as) deben guardar la respectiva copia.
9. El Comité Editorial de la revista asume que los artículos que se reciben no han sido publicados con anterioridad y no han sido sometidos a consideración de otras revistas al mismo tiempo.
10. Una vez aceptado el artículo para su publicación, el editor se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales necesarios para mejorar su estilo o claridad. Sin embargo, cuando los cambios impliquen revisiones de fondo, éstos se enviarán al autor(a) o autores(as).
11. Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente aquellos del Editor(a) o del Comité Editorial.
12. A los colaboradores cuyos artículos sean publicados en “Hechos y Proyecciones del Lenguaje”, se les enviará dos ejemplares del número donde aparece su trabajo.

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Una vez recibido el artículo, éste será revisado por el Comité Editorial en aspectos relacionados con el formato de presentación indicado en la sección anterior. En caso necesario se devolverá a los autores para que se incluyan las correcciones pertinentes.

A continuación se enviará el artículo a dos evaluadores, que forman parte del Comité Científico, para su respectiva revisión y evaluación con base en un formato diseñado para este propósito. Cada evaluador emitirá su concepto por escrito, indicando si el artículo fue **aprobado**, **pendiente de aprobación final** o **negada su aprobación**. Estos conceptos serán revisados por el Comité Editorial y luego se comunicará a los autores los resultados de la evaluación. En el evento de que un artículo necesite hacer revisiones, este debe devolverse en el lapso máximo de un mes, para su nueva evaluación. En cada una de las evaluaciones se indicará la fecha de emisión de los conceptos.

CANJE E INFORMACION SOBRE LA REVISTA

Area de Lingüística y Español
Departamento de Lingüística e Idiomas
Bloque 2

Universidad de Nariño

Telefax.: (092) 7226771

Calle 8 No 33 - 127

Sede de "Las Acacias"

Pasto - Nariño - Colombia

Correo electrónico del Editor: jabas3@yahoo.es