

# Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Diciembre, 2023

Talca - Chile

ISSN: 0719-3351

**N°14**

## CONTENIDOS

EDITORIAL REVISTA CONVERGENCIA EDUCATIVA

DRA. LORENA P. LÓPEZ TORRES

### Artículos de investigación

RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO MACROCOMPETENCIAS COGNITIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE DERECHO

FANNY CARRASCO MONSALVE

ANÁLISIS DE CAMBIOS SEMÁNTICOS DE TIPO HISTÓRICO EN LAS LOCUCIONES DE LA VARIEDAD LINGÜÍSTICA CHILENA

PÍA CORTÉS MUÑOZ - ISIDORA GUEVARA ROBLES - BIANKA SAAVEDRA GRANDÓN

DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

VALENTINA ARIAS RODRÍGUEZ - BEATRIZ BAHAMONDES CARRIÓN - FRANCISCA BRIONES MEDINA - CAMILA MARDÓNEZ LAZO - GISELLE BAHAMONDES QUEZADA

CAPTURA DEL ESPECTÁCULO HUMANO: CONFRONTACIÓN ENTRE MARGINALIDAD Y PROGRESO EN *EL PASEO AHUMADA* DE ENRIQUE LIHN

DANIELA HERNÁNDEZ

¿CÓMO ABORDAR LA DIDÁCTICA DE LA POESÍA EN EL AULA ESCOLAR?: PROPUESTA DE EDUCACIÓN POÉTICA BASADA EN PERCEPCIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UMCE

VALENTINA CARRASCO AHUMADA - CRISTIÁN BASSO BENELLI

UNA CULTURA QUE PERDURA EN LA PIEDRA Y EN LA FOTOGRAFÍA. SIMBOLISMO Y ALTERIDAD EN NERUDA Y CHAMBI

CANELA J. ARCE ARCE

PRÁCTICAS VERNÁCULAS DE LECTURA Y ESCRITURA: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN EN LAS LITERACIDADES ACADÉMICAS

CAROLINA MERINO RISOPATRÓN - ANAÍS AGUILAR ARAYA - ROMINA ASTETE MONCADA - FABIOLA GACITÚA JARA

### Reseña de libro

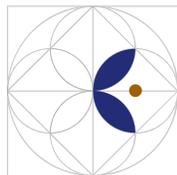
*COLONIA DIGNIDAD: LOS CRÍMENES DE LA SECTA*. GABRIEL RODRÍGUEZ BUSTOS, HELENA EDICIONES. TALCA, 2016, 163 PP. R.P.I: A-272364

RICARDO AVACA AVACA



**ucm**

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE



## CONTENIDOS

Equipo editorial.....	4
Presentación.....	6
Editorial Revista Convergencia Educativa .....	7

**Dra. Lorena P. López Torres**

Directora Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Universidad Católica del Maule.

## Artículos de investigación

Relación entre el Desarrollo del Pensamiento Crítico y la Comprensión Lectora como Macrocompetencias Cognitivas en Estudiantes Universitarios de Primer Año de la Carrera de Derecho .....	9
--	---

**Fanny Carrasco Monsalve**

Magister en Educación con Mención en Evaluación Psicopedagógica. Universidad de Talca. Talca, Chile.

Análisis de cambios semánticos de tipo histórico en las locuciones de la variedad lingüística chilena .....	25
---	----

**Pía Cortés Muñoz**

Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Isidora Guevara Robles**

Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Bianka Saavedra Grandón**

Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Didácticas específicas en la formación de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule .....	42
--	----

**Valentina Arias Rodríguez**

Profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Beatriz Bahamondes Carrión**

Profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Francisca Briones Medina**

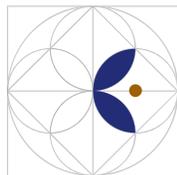
Profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Camila Mardóñez Lazo**

Profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Giselle Bahamondes Quezada**

Doctora en Didáctica de la Lengua y la literatura. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.



Captura del espectáculo humano: confrontación entre marginalidad y progreso en *El Paseo Ahumada* de Enrique Lihn .....51

**Daniela Hernández**

Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

¿Cómo abordar la Didáctica de la Poesía en el aula escolar?: Propuesta de Educación Poética basada en percepciones de profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE.....65

**Valentina Carrasco Ahumada**

Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile.

**Cristián Basso Benelli**

Magíster en Literatura con mención en Literatura Hispanoamericana y Chilena. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.

Una cultura que perdura en la piedra y en la fotografía. Simbolismo y alteridad en Neruda y Chambi.....80

**Canela J. Arce Arce**

Licenciada en educación. Escuela de Pedagogía de Lengua Castellana y Comunicación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Prácticas vernáculas de lectura y escritura: una propuesta de integración en las literacidades académicas.....96

**Carolina Merino Risopatrón**

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Anaís Aguilar Araya**

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Romina Astete Moncada**

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

**Fabiola Gacitúa Jara**

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

## Reseña de libro

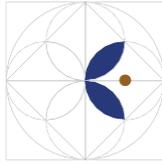
*Colonia Dignidad: Los Crímenes de la Secta*. Gabriel Rodríguez Bustos, Helena Ediciones. Talca, 2016, 163 pp. R.P.I: A-272364 ..... 114

**Ricardo Avaca Avaca**

Licenciado en Educación. Colegio Deidamia Paredes Bello, San Clemente, Chile.

Sobre la revista ..... 119

Instrucciones para el envío de artículos ..... 122



# Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

## Contacto principal

Dr. Javier A. Soto Cárdenas

Director de la Revista

[jsotoc@ucm.cl](mailto:jsotoc@ucm.cl)

## Contacto de soporte

Daisy Guzmán

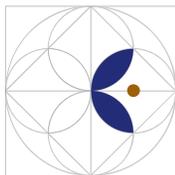
[dguzman@ucm.cl](mailto:dguzman@ucm.cl)

## Aviso de derechos de autor/a



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Católica del Maule  
Campus San Miguel. Avda. San Miguel 3605,  
Talca, Chile  
Teléfono: (56-71) 2-203359  
[www.revistace.ucm.cl](http://www.revistace.ucm.cl)



## Equipo editorial

### Representante legal

Dr. Claudio Rojas Miño, Rector Universidad Católica del Maule

### Decano de la Facultad

Dr. Rodrigo Vargas Vitoria, Universidad Católica del Maule, Chile

### Director de la Revista

Dr. Javier A. Soto Cárdenas, Universidad Católica del Maule, Chile

### Comité Editorial

Dr. Claudio Cerón, Universidad Católica del Maule, Chile  
Dr. Rodrigo Arellano, Universidad Católica del Maule, Chile  
Dr. Felipe Marín, Universidad Católica del Maule, Chile  
Dr. Franklin Castillo, Universidad Católica del Maule, Chile  
Dr. Andrew Philominraj, Universidad Católica del Maule, Chile  
Dra. Andrea Precht, Universidad Católica del Maule, Chile  
Dr. Ricardo Souza, Universidad Católica del Maule, Chile  
Dr. Eugenio Merellano, Universidad Católica del Maule, Chile  
Dra. Valeria Sumonte, Universidad Católica del Maule, Chile

### Comité Científico

Dra. Marta Tenutto – Universidad Nacional del Rosario, Argentina  
Dr. Pablo Castillo – Universidad de Santiago de Chile, Chile  
Dr. Danny Ahumada Vargas – Universidad de Santiago de Chile, Chile  
Dra. Patricia Barahona – Universidad Católica del Maule, Chile  
Dr. Rajiv Saxena – Jawaharlal Nehru University, India  
Dr. Fraño Paukner Nogues – Universidad Católica del Maule, Chile  
Dr. Horacio Ademar Ferreyra – Universidad Católica de Córdoba, Argentina  
Dr. Marcelo Castillo – Universidad Católica del Maule, Chile  
Dra. Martha Vergara Fregoso – Universidad de Guadalajara, México  
Dra. Lorena López Torres – Universidad Católica del Maule, Chile  
Dra. Andrea Pretcht Gandarillas – Universidad Católica del Maule, Chile  
Dra. Sarah Margarita Chávez Váldez – Escuela Libre de Psicología ELPAC, México  
Dra. Carolina Cornejo Valderrama – Universidad Católica del Maule, Chile  
Mg. María Bertilla – Queen Marys College, India



# Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Convergencia Educativa, (14), diciembre, 2023. ISSN: 0719-3351

ISSN: 0719 – 3351

Talca – Chile

Diciembre, 2023

**N°14**

Dra. María Valeria Sumonte – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Carlos Parra – La Sierra University, USA

Dr. Gilvan Müller de Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. Enrique Muñoz – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Ranjeeva Ranjan – University of Hyderabad, India

Dra. Marta Belmar – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Juan Carlos Cardenas – Universidad Católica del Maule, Chile

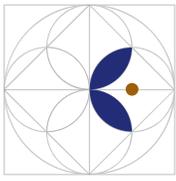
Dr. Italo Muñoz – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Alejandro Almonacid – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Antonio Calderon – Universidad Católica del Maule, Chile

## Diseño Gráfico

Luz María Gutiérrez Tapia



## Presentación

**Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), cuyo objetivo es dar a conocer las investigaciones que se realizan a nivel regional, nacional e internacional en el ámbito de la educación, aprovechando las ventajas que ofrece el medio electrónico al quehacer académico.

**Convergencia Educativa**, publica artículos de académicos nacionales y extranjeros, así como de estudiantes de postgrado que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber, y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas.

**Convergencia Educativa**, se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

*Indizada en:* Latindex Directorio.

*Copyright:* La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

Patrocinadores: **Convergencia Educativa**, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.

## Editorial Revista Convergencia Educativa

El año 2022 la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación conmemoró sus 10 años de vida y para celebrarlos organizó el Seminario “Saberes y Prácticas de las Letras en Escenarios Diversos”, el que se llevó a cabo el día 25 de noviembre en el Campus San Miguel de nuestra universidad. La actividad fue concebida como una instancia de diálogo en torno al modo en que convergen la literatura, la lingüística, la didáctica y la práctica pedagógica en las aulas del contexto educativo regional y nacional. Al mismo tiempo, permitió divulgar reflexiones y proyectar miradas intergeneracionales entre estudiantes, académicos, profesores en ejercicio, egresados e invitados, en relación con la formación docente del área de la lengua y la literatura.

Las ponencias se organizaron en mesas temáticas en torno a *Proceso de prácticas* que abordó temas como educación y vulnerabilidad; enseñanza de segundas lenguas en contextos de migración y educación y encierro; *Didáctica* que reflexionó en torno a estrategias didácticas y evaluación de la lectura literaria y no literaria, y estrategias didácticas y evaluación de la escritura en contextos formales y no convencionales; *Literatura* que presentó investigaciones sobre estudios literarios y transformaciones culturales; estudios literarios y procesos educativos en Chile, y estudios literarios y género. Por último, *Lingüística* que expuso avances de investigación relacionados a ciencias del lenguaje y educación; enseñanza de la lengua en la formación inicial docente e investigación lingüística en las variedades regionales.

Para cerrar esta conmemoración nos propusimos publicar un dossier dedicado a visibilizar los aportes presentados durante la jornada. Es así como hoy entregamos este número especial que incluye algunos artículos de académicos y estudiantes de otras casas de estudio; estudiantes y egresados de nuestra carrera, así como de académicos de la Universidad Católica del Maule. Ciertamente se trata de un volumen que da cuenta del alcance del seminario a nivel nacional y regional. Es además, sumamente significativo para la Escuela y para el Departamento, pues expone en sus páginas la nueva savia investigativa que hemos potenciado en nuestros ex estudiantes y en aquellos que están iniciando su vida académica en nuestras aulas.

El dossier se abre con el artículo de la académica de la UCM Fanny Carrasco Monsalve, titulado “Relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora como macrocompetencias cognitivas en estudiantes universitarios de primer año de la Carrera de Derecho” en el que la autora plantea los resultados de un estudio correlacional entre el dominio del pensamiento crítico y las habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. A continuación, el artículo “Análisis de cambios semánticos de tipo histórico en las locuciones de la variedad lingüística chilena”, sus autoras, las tesisas Bianka Alexandra Saavedra Grandón, Isidora Paz Guevara Robles y Pía Jesús Cortés Muñoz presentan un análisis semántico histórico de un conjunto de locuciones propias de la variedad lingüística chilena. La tesisas Valentina Arias

Rodríguez en su artículo “Didácticas específicas en la formación de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule” presenta una investigación en torno a la incorporación de la didáctica específica en la formación de los profesores de nuestra Facultad, a partir de la revisión de las matrices curriculares y de los momentos formativos de las carreras. En “Captura del espectáculo humano: confrontación entre marginalidad y progreso en *El Paseo Ahumada* de Enrique Lihn” la tesista Daniela Hernández Ramírez analiza la confrontación entre los sujetos subalternos y la sociedad moderna del siglo XX en Chile vista en la confluencia de personajes disímiles que circulan en un mismo escenario de forma azarosa, pero jerarquizada. Los académicos de la UMCE, Valentina Carrasco Ahumada y Cristián Basso Benelli proponen “¿Cómo abordar la Didáctica de la Poesía en el aula escolar?: Propuesta de Educación Poética basada en percepciones de profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE” a través del diseño de una propuesta de Educación Poética que aborde la enseñanza y el aprendizaje de la poesía en segundo ciclo básico del sistema escolar. En el artículo titulado “Una cultura que perdura en la piedra y en la fotografía. Simbolismo y alteridad en Neruda y Chambi” la tesista Canela Arce Arce analiza la constitución verbovisual del poemario *Alturas de Macchu Picchu* de Pablo Neruda, obra que incorpora las imágenes del fotógrafo peruano Martín Chambi para abordar, desde la perspectiva latinoamericanista, el impacto de estos registros en el pueblo incaico. Para cerrar este número, la académica de la UCM Carolina Merino Risopatrón y las tesistas Romina Astete Moncada, Anaís Aguilar Araya y Fabiola Gacitúa Jara presentaron la propuesta “Valoración de las prácticas vernáculas de lectura y escritura en dos carreras de una universidad regional chilena” en el que comparten los resultados de sus investigaciones, que buscan describir las maneras en que se podrían integrar las prácticas vernáculas de lectura y escritura de los estudiantes con las literacidades académicas.

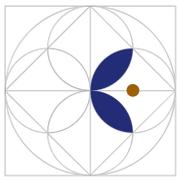
La Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y el Departamento de Lengua Castellana y Literatura agradecen, por medio de esta publicación, a todos los participantes y asistentes de la celebración de los 10 años de la carrera. Con este dossier presentamos nuestro aporte al mundo científico y esperamos demostrar nuestro compromiso con la formación inicial docente y el desarrollo disciplinar que requiere.

**Dra. Lorena P. López Torres**

Directora

Departamento de Lengua Castellana y Literatura

Universidad Católica del Maule



## Relación entre el Desarrollo del Pensamiento Crítico y la Comprensión Lectora como Macrocompetencias Cognitivas en Estudiantes Universitarios de Primer Año de la Carrera de Derecho

### Relationship between the Development of Critical Thinking and Reading Comprehension as Macro Cognitive Competences in First-Year University Students of Law School

Fanny Carrasco Monsalve <sup>1</sup>

Carrasco, F. (2023). Relación entre el Desarrollo del Pensamiento Crítico y la Comprensión Lectora como Macrocompetencias Cognitivas en Estudiantes Universitarios de Primer Año de la Carrera de Derecho. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 9-24. <https://doi.org/10.29035/rce.14.9>

[Recibido: 18 abril, 2023 / Aceptado: 13 noviembre, 2023]

#### RESUMEN

El presente artículo explicita los resultados de un estudio correlacional entre el dominio del pensamiento crítico y las habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. En una primera fase se exponen las principales concepciones de pensamiento crítico, tomando como referencias la clásica teoría crítica de Habermas (1987) hasta la revalorización del “racionalismo comunicativo” planteada por Nussbaum (2012), profundizando en la relación que existe entre la racionalidad instrumental y el dinamismo de criticidad, y el por qué es importante trabajarlo como competencias basales en la formación de los estudiantes de Derecho. Luego, se revisa la concepción del proceso de comprensión de lectura sobre las bases teóricas dadas por Cassany (2011), para finalmente establecer la relación entre ambas macrocompetencias, a través de la evidencia científica del estudio correlacional en referencia.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, lectura crítica, macrocompetencias cognitivas, comprensión lectora.

#### ABSTRACT

This article shows the results of a study about the correlation between the management of critical thinking and the reading comprehension skills in first year Law students of University Catholic Cardenal Raul Silva Henriquez. In the first stage, the main conceptions of critical thinking are presented, taking as a reference the classical critical theory of Junger Habermas (1987) till the revalue of communicative rationality as stated by Marta Nussbaum (2012). It deepens on the relationship existing between instrumental rationality and dynamism of criticism and why it is important to work it as a base competence in higher education. The conception of the reading comprehension process by Daniel Cassany (2011) is reviewed to finally establish the relationship between both macro-competences through the scientific evidence of the correlational study referred to.

**Key words:** critical thinking, critical reading, cognitive macro-competences, reading comprehension.

<sup>1</sup> Magister en Educación con Mención en Evaluación Psicopedagógica. Universidad de Talca. Talca, Chile.  
<https://orcid.org/0009-0000-3001-3839> | [fanny.carrasco@utalca.cl](mailto:fanny.carrasco@utalca.cl)

## INTRODUCCIÓN

En Chile la normativa vigente sobre educación superior –citada por la Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2022)– establece que “La formación de graduados y profesionales universitarios se caracteriza por una orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas” (p. 3).

En este contexto se presenta un cuestionamiento básico en relación con la enseñanza del Derecho y el desarrollo y/o profundización de competencias transversales como el pensamiento crítico en las aulas, ya que históricamente la enseñanza de las distintas disciplinas que componen la formación jurídica del estudiantado, se asocia a prácticas pedagógicas que promueven el carácter receptivo del aprendizaje, promoviendo una pedagogía de la respuesta (Tapia, 2014), basada en la elaboración memorística de los contenidos, en desmedro de una pedagogía socrática (Álvarez, 2013), basada en preguntas reflexivas; fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico. Esto refrenda las prácticas educativas desarrolladas desde paradigmas clásicos y metodologías mecanicistas y lineales asociadas a la enseñanza del Derecho (Gómez et al., 2019).

Como referente del presente estudio y sobre la base del meta perfil establecido por *Tuning America Latina* (2007) para los estudiantes y egresados de la carrera de Derecho, se realiza una asociación primaria con seis de las quince competencias genéricas<sup>1</sup> destacadas en la formación de los futuros abogados, y que comprenden o subsumen el pensamiento crítico, sus características sustantivas y dialógicas y sus competencias metacognitivas, a saber: capacidad de identificar, plantear y resolver problemas aplicando los conocimientos; capacidad de investigar, mediante la búsqueda, el procesamiento y el análisis de la información procedente de fuentes diversas; capacidad crítica y de autocrítica, capacidad de tomar decisiones justificadas; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y responsabilidad social y compromiso ciudadano (Beneitone et al., 2007).

Lo anterior fundamenta la relevancia del pensamiento crítico en la formación y desarrollo académico de los estudiantes de Derecho, y la relevancia de la investigación sobre el tema en el contexto de la formación académica; al respecto, Carrasco (2023) consigna que la importancia del pensamiento crítico en la formación universitaria se sustenta en estándares intelectuales que son esenciales para el ejercicio de valores fundamentales tales como la libertad, autonomía, soberanía y verdad entre otros, ya que el pensamiento crítico implica estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal; todos valores fundamentales en el ejercicio del Derecho.

---

<sup>1</sup> Es pertinente referir que una competencia se puede definir, según el glosario TUNING, como una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. La promoción de estas competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias cobran forma en varias unidades de curso y se alcanzan en diferentes etapas. Pueden dividirse en competencias relacionadas con áreas de estudio específicas y competencias genéricas (comunes a cualquier grado o carrera) (González & Wagenaar, 2003).

De aquí la relevancia de determinar mediante mediciones específicas asociadas a instrumentos validados, la correlación existente entre el dominio de las habilidades cognitivas superiores de comprensión de lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primer año de la carrera de Derecho. Esto permitirá, entre otros elementos, tomar determinaciones pedagógicas, por ejemplo, para la creación de programas de alfabetización académica o de formación en competencias genéricas que comprendan los elementos en estudio.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **Contexto y fundamentos del problema**

La presente investigación fue realizada en el contexto de la obtención del grado académico de Magíster en Educación con Mención en Evaluación Psicopedagógica de la Universidad Central de Chile, y la posterior aplicación de los antecedentes recopilados como base diagnóstica en la creación de un “Programa para el Desarrollo del Pensamiento Crítico” en contextos específicos de la Carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

El desarrollo del pensamiento crítico –como una competencia macrocognitiva– en los estudiantes de derecho de primer año, implica a su vez el dominio de una serie de otras habilidades cognitivas, como las de comprensión de lectura, a saber: reconocer, organizar la información, el empleo de la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de reestructuración creativa y evaluación de la información, la capacidad para el uso de las operaciones y procesos del pensamiento crítico, fundamentales para poder comprender una situación, evaluar y formar un juicio argumentado.

En este contexto específico de formación, la comprensión de lectura comprende una de las tareas más complejas a las que se enfrentan los estudiantes de primer año. Los elementos causales de la referida complejidad, según lo consignado por Morales (2021), tienen relación con el escaso dominio de habilidades que los nuevos lectores universitarios tienen al aproximarse al conocimiento científico, y cuya razón está determinada por la ausencia de prácticas lectoras significativas para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, entre ellas la inferencia, la reflexión, el análisis y el razonamiento.

Para tratar de subsanar, en parte, las referidas deficiencias basales, las instituciones de educación superior se han abocado a la tarea de crear programas de competencias genéricas como planes propedéuticos o de nivelación. La implementación de estos programas comprende –desde un punto de vista general– una visión y estructuración poco focalizada en las reales necesidades de cada carrera, y con diagnósticos que no contemplan los meta-perfiles de competencias de las distintas disciplinas, y sus necesidades de formación más específicas.

En el caso de las ciencias jurídicas y como ya fuese consignado en la introducción del presente artículo, los ejes centrales los comprenden el pensamiento crítico y las habilidades cognitivas superiores de la comprensión lectoras, como competencias interrelacionadas. De aquí la relevancia de contar con una medición diagnóstica de carácter científico, mediante instrumentos validados para este tipo de evaluaciones; lo que redundará en un

perfil de dominio inicial que permitirá, la creación de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico basado en habilidades de comprensión de lectura, específico para el sujeto de estudio.

La información entregada por el presente estudio, se constituye en una información a utilizar en virtud de que estas macrocompetencias cognitivas sean desarrolladas de manera contextualizada con los aspectos disciplinares específicos en cada plan de estudio, además de ser reforzadas por actividades curriculares especialmente diseñadas con estos fines (Navarro et al., 2015, p. 9).

### **Objetivos de la Investigación**

*Objetivo general:* Determinar la correlación existente entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora como macrocompetencias cognitivas en estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Para este efecto se plantean operacionalmente los siguientes *objetivos específicos*:

- a) Determinar el nivel de dominio de las habilidades cognitivas superiores en comprensión lectora de los alumnos de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez,
- b) Medir los niveles de logro en las dimensiones del pensamiento crítico: sustantiva y dialógica de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- c) Establecer la correlación existente entre el dominio de las habilidades cognitivas superiores en comprensión lectora y el logro en las dimensiones del pensamiento crítico: Sustantivas y dialógica de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

### **METODOLOGÍA**

En la presente investigación metodológicamente corresponde a un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional. En relación con las variables, estas se corresponden a las habilidades cognitivas superiores en comprensión de lectura y las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico.

#### **Variable Comprensión Lectora (habilidades cognitivas superiores)**

*Definición sustancial:* El dominio de la comprensión de lectura en contextos universitarios, específicamente en las carreras de corte humanista como el Derecho implica la utilización de las habilidades cognitivas superiores propias de este proceso metacognitivo y propias del razonamiento verbal, como lo es el léxico contextual definido en el ámbito de una habilidad específica.

*Definición operacional:* Esta variable será medida a través de una prueba -especialmente diseñada para esta investigación- basada en la Teoría de Respuesta al ítem TRI. La prueba comprende 30 reactivos que evalúan 10 habilidades cognitivas

## **Variable Pensamiento Crítico: Dimensiones Sustantiva y Dialógica**

### ***El pensamiento crítico***

La literatura especializada consigna una amplia gama de conceptualizaciones sobre el Pensamiento Crítico, no obstante, y en el contexto de este estudio, se ha seleccionado aquella caracterización expuesta por Navarro et al. (2015), que definen este tipo de pensamiento como una Macrocompetencia Genérica y que a su vez se relacionan con sus dimensiones sustantivas y dialógicas:

El Pensamiento Crítico (PC) puede ser entendido como un pensamiento de orden superior, autónomo y activo, que se orienta al análisis sistemático de las necesidades del medio social y ambiental. El cual integra la perspectiva personal, la de otros y la información proveniente del medio en: el análisis de la información, la interpretación, la reflexión acerca de la información, la evaluación de las implicancias y consecuencias de los actos, las explicaciones de los fenómenos y la emisión de juicios fundamentados en pos de un propósito definido. Comprende la observación y el uso de estándares para evaluar el propio pensamiento, permitiendo la autocorrección del mismo (p. 145).

### ***Dimensiones del Pensamiento Crítico***

*Definición sustancial:* corresponden a las diferentes modalidades de respuesta comprendidas en el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC 2), así como a la clasificación hecha de las respuestas de los estudiantes en lo relacionado con las creencias, las estrategias y las inferencias, durante la lectura crítica de un texto, siguiendo las categorías de análisis conceptualmente documentadas.

*Definición operacional:* corresponde a cada una de subdimensiones que se presentan a continuación:

- a) *Dimensión Sustantiva:* comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista.
- b) *Dimensión Dialógica:* se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición. Supone la construcción de argumentos razonados que permitan precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones.

### **Hipótesis de trabajo y muestra**

Los estudiantes que poseen mayor dominio en las habilidades cognitivas superiores asociadas al proceso de comprensión lectora, evidencian mayor desarrollo de pensamiento crítico con una correlación positiva alta o fuerte ( $R: = 0$  mayor a  $+ 06$ ), entre las variables en estudio.

La muestra, de carácter probabilístico, está formada por un total de 22 estudiantes de un universo de 86 correspondientes a los alumnos de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad de Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

### Instrumentos de investigación

Para el trabajo de campo se estructuró un instrumento para la evaluación de la comprensión lectora –validado en una investigación previa de la presente autora<sup>2</sup> el cual incluyó tipologías textuales de uso recurrente en las aulas de Derecho, a saber, textos expositivos y argumentativos. Para la medición del pensamiento crítico se utilizó un test psicométrico ya validado en otros estudios sobre el tema, a saber: Cuestionario de Pensamiento (CPC 2) elaborado por Santiuste et al. (2001).

### ANÁLISIS DE RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

#### Variable: Comprensión Lectora

La prueba de comprensión proporcionó los siguientes resultados cuantitativos por niveles de lectura. Los puntajes se asignan globalmente para los 30 ítems que comprenden el test y fluctúan entre 0 (menor capacidad) y 858 (mayor capacidad). Los 22 estudiantes que rindieron esta prueba lo hicieron de manera individual en una sesión de 90 minutos, para esto contaban con un cuadernillo impreso y una hoja de respuesta. En la Tabla 1 se consigan los Indicadores generales de respuestas por contenido: correctas, incorrectas y sin contestar.

**Tabla 1**

*Respuestas por contenido: correctas, incorrectas y sin contestar.*

Número de preguntas Correctas, incorrectas y nulas o sin contestar por cada contenido				
Contenidos	R/ Correctas	R/ Incorrectas	Sin Contestar	
X Léxico contextual	60/ 54,5%	48/43,6%	2/ 1,81%	110/100%
XII Habilidades Superiores	203/ 36,9%	296/ 53,8%	51 / 9,27%	550/110%

De las respuestas totales asociadas al grupo curso en referencia y a los contenidos evaluados en la Prueba de Comprensión Lectora, se establece que del 100% de respuestas totales asociadas al léxico contextual, un 54,5% comprende a las respuestas correctas, mientras que un porcentaje diez por ciento menor representa al total de respuestas incorrectas: 43,6%, la tasa de respuestas nulas o sin contestar comprende al 1,8%.

<sup>2</sup> La prueba final que se utilizará en el presente estudio está compuesta por 30 ítems divididos en tres niveles de complejidad (fácil, medio y difícil) y asociado a tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), según el criterio de juicios de expertos y los resultados obtenidos en el análisis de su aplicación piloto a una muestra de 36 alumnos de la mencionada carrera y curso, durante el año 2013 en la Universidad Miguel de Cervantes de Santiago de Chile. Para la validación estadística, permitió determinar un 83,3% de ítem válidos, se calculó la consistencia interna final del test a través de la aplicación del índice de Alfa de Crombach y se obtuvo una confiabilidad de la prueba de 9,77. De acuerdo con estos resultados, se concluyen que “su uso está justificado para el diagnóstico de dominio de habilidades en comprensión de la lectura.

Con respecto a las preguntas que indagan sobre el dominio de habilidades cognitivas superiores de un total de 550 que representa al 100%, un 36,9 % del total fueron correctas, mientras que un porcentaje más alto implicó las respuestas incorrectas: 53,8, un 9,27% corresponde a las preguntas sin contestar.

**Tabla 2**

*Porcentajes de respuestas por habilidades: Correctas, incorrectas y sin contestar.*

Habilidad	R/Correctas N° %	R/Incorrectas N° %	R/N o Sin C. N° %	R/ Total N° %
Comprender/ analizar	56/36,3%	84/54,5%	14/9,09%	154/100%
Identificar	11/54,5%	10/43,18%	1/4,54%	22/100%
Analizar – sintetizar	24/54,5%	19/43,1%	1/2,2%	44/100%
Analizar - Interpretar	60/54,5%	48/43,6%	2/1,8%	110/100%
Inferir localmente	31/28,1%	64/58,1%	15/13,6%	110/100%
Sintetizar -localmente	19/43,8%	25/22,7%	0/0%	44/100%
Sintetizar globalmente	13/59,0%	4/18,1%	5/22,7%	22/100%
Interpretar	25/28,4%	54/61,3%	9/10,2%	88/100%
Inferir globalmente	24/36,3%	36/54,5%	6/9,0%	66/100%

En el dominio general de las habilidades cognitivas superiores en Comprensión Lectora, representados por la cantidad de respuestas correctas e incorrectas, se puede establecer que: la habilidad con mayor porcentaje de logro en cuanto a las respuestas acertadas en la síntesis global con un 59,9%, es decir, este porcentaje de estudiantes es capaz de resumir la totalidad del texto, mientras que las habilidades con menor nivel de asertividad implican la inferencia local y la interpretación con un 28,1% y un 28,4% respectivamente.

A esto se suman los discursos, –cada vez más importantes en la formación de los abogados–, son los usos lingüísticos orales que se emplean para comunicarse en diversos contextos; así podemos mencionar como ejemplos: los alegatos en las cortes y en los tribunales orales, las ponencias en congresos disciplinarios, las discusiones informales entre colegas, los planteamientos de profesores en sus clases, etcétera; ambos actos

elocutivos requieren tanto del dominio léxico como del desarrollo de habilidades lectoras y su dominio puede tener directa incidencia en el rendimiento académico.

### Niveles de logro en habilidades cognitivas superiores de Comprensión Lectora

**Tabla 3**

*Porcentaje de estudiantes por nivel de logro en habilidades cognitivas superiores de Comprensión Lectora.*

Niveles	Tramo de puntaje	Diferencias en puntos entre tramos	Cantidad de estudiantes y % de estudiantes	Caracterización de los niveles
Nivel 1	0-225	225	0/0%	Fuera de dominio de competencias mínimas
Nivel 2	226-325	99	0/0%	Altamente deficiente
Nivel 3	326-500	174	4/18%	Deficiente en dominio
Nivel 4	501-625	124	16/72%	Suficiente en dominio
Nivel 5	626-750	124	2/9%	Buen dominio
Nivel 6	751-800	99	0/0%	Excelente dominio

Sobre la base de los resultados expresados en la tabla anterior, se puede establecer que, a nivel muestral, un 18% de los estudiantes no manifiesta las competencias de dominio en habilidades cognitivas superiores que podrían incidir en el éxito académico en una carrera como Derecho, un 72% manifiesta un dominio de carácter suficiente, constituyendo el mayor número de sujetos, mientras que solo un 9% demuestra un buen dominio en situación de prueba; no existen estudiantes que alcancen el nivel de excelencia.

### Resultados específicos por niveles lectores de las habilidades cognitivas: Literal, inferencial y crítico

**Tabla 4**

*Porcentaje de logro y preguntas por cada nivel de lector.*

Nivel de competencia lectora	Nº de pregunta	% mínimo para dominio del nivel	% de representatividad de (30 preguntas)
Nivel Literal	4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 18	60%	(10 Preguntas): 33,3%
Nivel inferencial	1, 2, 17, 19, 20, 21, 26, 30	60%	(8 preguntas): 26,6%
Nivel Crítico (intertextual)	3, 8, 9, 10, 16, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30	60%	(12 preguntas): 40%

Si bien en la investigación realizada por Arrieta et al. (2006) sobre las habilidades de competencias lectoras en estudiantes que ingresan a la universidad; se analiza el dominio de los niveles lectores ya descritos, se plantea su dominio como variables dicotómicas: Sí logrado o No logrado; a juicio de la investigadora que suscribe, se hace necesario especificar y abrir las categorías de análisis de aquellas variables en vías de desarrollo, ya que no es lo mismo un estudiante que se ubica en un 25% de logro a un sujeto cuyo dominio es de un 50% con un mínimo de 60% para la asertividad en el dominio. Máxime si estos resultados se retroalimentan y se diseñan programas de nivelación o formación de lectores críticos. En la Tabla 5 se consignan los resultados correspondientes al nivel literal.

**Tabla 5**

*Categorización del Nivel Lector Literal.*

% de Muestra		% Representatividad del dominio de Habilidades
0%-50%	No domina las habilidades cognitivas del nivel Literal.	10 estudiantes: 45,5%
50%-59%	Las habilidades cognitivas del nivel Literal se encuentran en vías de desarrollo.	2 estudiantes: 9,0%
60%-100%	Domina las habilidades cognitivas del nivel Literal de lectura.	10 estudiantes: 45,5%

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los estudiantes de Derecho que conforman la muestra, responden a las preguntas de nivel literal, manifestando los siguientes niveles de dominio: un 45,54%, representado por 10 estudiantes, no manifiestan el desarrollo de las habilidades cognitivas involucradas en el procesamiento literal de la información; en el mismo escenario, solo un 9% de la muestra se encuentra con habilidades en vías de desarrollo, mientras que un 45,5 % demuestra dominio en las habilidades necesarias para este nivel lector.

**Tabla 6**

*Categorización del Nivel Lector Inferencial.*

% de Muestra		% Representatividad de dominio de Habilidades
0%-50%	No domina las habilidades cognitivas del nivel Inferencial.	63,6%
50%-59%	Las habilidades cognitivas del nivel Inferencial se encuentran en vías de desarrollo.	22,7%
60%-100%	Domina las habilidades cognitivas del nivel Inferencial de lectura.	13,6%

Los resultados expresados en el nivel inferencial permiten establecer que un 63,3% de los estudiantes que componen la muestra en estudio no demuestran dominio de las habilidades cognitivas superiores asociadas al nivel inferencial, un 27,2% manifiesta estas habilidades como en vías de desarrollo, mientras que un 13,60% sí evidencia el dominio inferencial, lo que implica que es capaz de analizar, sintetizar y relacionar la información textual siendo capaz de extraer deducciones lógicas a partir de un texto.

### Tabla 7

#### *Categorización del Nivel Lector Crítico.*

Número de estudiantes y su % de dominio	Especificación del nivel de dominio de Habilidades Cognitivas de superiores involucrados en el Nivel Lector Crítico y % de representatividad de la muestra	Habilidades
0%-50%	No domina las habilidades cognitivas del nivel crítico lector	17 estudiantes :77,2%
50%-59%	Las habilidades cognitivas del nivel Crítico se encuentran en vías de desarrollo	4 estudiantes: 18%
60%-100%	Domina las habilidades cognitivas del nivel crítico de lectura	1 estudiante: 4,5%

Sobre la base de los resultados presentados, se puede establecer que del total de la muestra un 77,2% de los estudiantes manifiesta un no dominio las habilidades cognitivas superiores involucradas en el procesamiento lector crítico de la información, un 18% se encuentra en un proceso de vías de desarrollo, mientras que un 4,5%, representado por un estudiante, domina las habilidades del nivel crítico lector.

### **Análisis e interpretación de los niveles de comprensión lectora**

Los resultados presentados e interpretados permiten concluir que el nivel más bajo de dominio en habilidades cognitivas superiores está representado por el nivel crítico, con un 4,5% de logro, lo que equivale a que un solo estudiante de la muestra alcanza este nivel, en un segundo rango de logro se encuentra el dominio del nivel inferencial con un 13,6%, y finalmente, con el mayor dominio está el nivel literal con un 45,50%, es decir, un ciento por ciento más de estudiantes alcanzan este nivel.

### **Análisis de resultados e interpretación del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2)**

Los 22 participantes de la muestra respondieron de manera individual el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2), elaborado por Santiuste et al. (2001), integrado por 30 ítems y por una escala de respuesta de 1 a 5, siendo (1) Total desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) A Veces, (4) Acuerdo, y (5) Total Acuerdo.

Las frecuencias con rangos iguales o superiores a 60% se interpretaron como: “los estudiantes manifiestan habilidad para determinada acción relacionada con una categoría sustantiva o dialógica”, los porcentajes en frecuencia inferior a un 60% se interpretaron como: “los estudiantes no manifiestan la habilidad para

determinada acción relacionada con una categoría sustantiva o dialógica”; estos resultados se asumieron así, en el entendido de que la mayor o menor concentración de respuestas 4 o 5 en determinados ítems, muestran que los estudiantes concuerdan con ellos o no, el sí o no concuerdan, se interpreta como la creencia del sujeto en el dominio de determinada habilidad. Además, se creó una caracterización más específica de subrangos.<sup>3</sup> Se procesó la información colectada en SPSS 15.0 para obtener los estadísticos descriptivos que fueron el punto de inicio del análisis y discusión de resultados.

A continuación, se presentan los estadígrafos asociados al CPC 2; estos indicadores permitirán analizar cada una de las dimensiones del Pensamiento Crítico sustantivo y dialógico, en relación a las preguntas con indicadores más altos y más bajos.

La media de respuestas más bajas corresponde al ítem número 2 de la prueba (M= 2,6), el que, y según las escalas teóricas definidas por los Sansuite et al. (2001), corresponde a *Leer Dialógico*. La mayor dispersión de los datos se observa en los ítems 12 y 27, correspondientes a Leer dialógico y Escuchas y Expresar Oralmente (Sustantivo), y Expresar por Escrito (Sustantivo), respectivamente, con una varianza de 1,2 y 1,3 respectivamente.

**Tabla 8**

*Análisis y comparación de dominio por dimensiones y niveles.*

Subdimensión	Nivel I Bajo dominio entre 0 al 59%	Nivel II Suficiente Entre el 60 - 69%	Nivel III Buen dominio Entre el 70 - 79%	Nivel IV Muy buen Entre el 80 - 89%	Nivel V Excelente Entre el 90 - 100%
Leer Sustantivo	0%	13,6%	36,3%	22,7%	27,2%
Leer Dialógico	4,5%	22,7%	36,3%	36,3%	4,5%
Expresar Escrito Sustantivo	0%	4,5%	18%	36,3%	41%
Expresar Escrito Dialógico	4,5%	31,8%	22,7%	18%	22,7%
Escuchar y Expresar Oralmente Sustantivo	4,5%	4,5%	31,8%	13,6%	45%
Escuchar y Expresar Oralmente Dialógico	0%	27,2%	9%	9%	54%

<sup>3</sup> Existen otros estudios que fijan el punto de corte para determinar el dominio o no dominio de la habilidad en un 50%, sin embargo, a juicio de la investigadora que suscribe y siguiendo la línea de Marciales (2003), por las características de contexto asociadas a la Carrera de Derecho, se estima que los estudiantes deben tener in dominio superior asociado a un mínimo de 60% de logro.

Al establecer un análisis comparado entre las distintas dimensiones del Pensamiento Crítico (Sustantivas y Dialógicas) se puede establecer que las subcategorías con mayor nivel de logro (Nivel V) en el indicador de Excelencia, es decir, que manifiestan un porcentaje de estudiantes –del total de la muestra– con un Excelente dominio (obtuvieron un promedio de logro entre un 90% y 100%) corresponden ambas al Expresar y Escuchar Oralmente, tanto en su dimensión sustantiva como dialógica con un 45% y un 54% respectivamente; en un segundo orden, las subdimensiones con dominancia de estudiantes en el nivel de logro de Muy buen dominio (entre un 80 y 90%) corresponden al Leer Dialógico y al Expresar por Escrito Sustantivo, ambas con un 36,3% de estudiantes; en el rango de Buen dominio se encuentra el Leer en ambas dimensiones con un 36,3% de estudiantes; la categoría con dominancia de Suficiencia corresponde al Expresar por Escrito Dialógico.

### Tabla 9

*Correlación entre los resultados de la Prueba de Comprensión Lectora (habilidades cognitivas superiores y los resultados del Cuestionario de Pensamiento Crítico CPC2).*

Dimensión del pensamiento crítico	Índice de correlación de Pearson	Número de preguntas asociadas	Tipo de correlación
Leer Sustantivo	r de Pearson 0,81272089	12	Positiva alta
Leer Dialógico	r de Pearson 0,38414927	4	Positiva baja
Expresar por escrito Sustantivo	r de Pearson 0,85163171	6	Positiva alta
Expresar por escrito Dialógico	r de Pearson 0,36513969	2	Positiva baja
Escuchar y expresar oralmente Sustantivo	r de Pearson 0,49799054	4	Positiva moderada
Escuchar y expresar oralmente Dialógico	r de Pearson 0,49799054	4	Positiva moderada

En razón de los resultados expresados, se puede establecer que las dimensiones del Pensamiento Crítico que presentan una correlación positiva alta con respecto al dominio de habilidades cognitivas superiores de Comprensión Lectora corresponden a las subcategorías del Leer Sustantivo y Expresar por escrito Sustantivo con un r de Pearson superior –en ambos casos a 8–. Cabe mencionar que ambos dominios abarcan 18 de las 30 preguntas del CPC2, con un valor porcentual de un 60%; en un segundo rango y con una correlación positiva moderada están las subcategorías del Escuchar y expresar por escrito en su dimensión Sustantiva y Dialógica con un nivel de representatividad en razón del número de preguntas de un 20%, y finalmente, con una correlación positiva baja se encuentran el Leer Dialógico y Expresar por escrito Dialógico, con una representatividad de preguntas análoga al nivel anterior. Una vez sometidos los resultados al análisis estadístico de correlación se obtuvo un *R de Pearson de: 0,8201935*, lo que ubica la correlación en un nivel positivo alto, comprobándose la hipótesis de trabajo.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En relación con el objetivo general de la investigación: determinar la correlación existente entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora como macrocompetencias cognitivas en estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, se concluye que existe una correlación positiva alta o fuerte evidenciada por un coeficiente de *Pearson por un r: + 0,8201935*, comprobándose de este modo la hipótesis del estudio.

Lo anterior indica –en los límites del contexto investigativo– que la comprensión lectora y pensamiento crítico se interrelacionan, es decir, comparten componentes en su desarrollo y práctica, a saber : las habilidades cognitivas superiores y los procesos de metacognición como macroestrategias cognitivas, ya que un gran porcentaje de las acciones y actitudes que potencian el desarrollo del pensamiento crítico se relacionan precisamente con la lectura comprensiva, en tanto que los estudiantes sean capaces de dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales se sustenta su punto de vista como lector, o para identificar las razones en las cuales sustenta el punto de vista el propio autor del texto (*lectura sustantiva*); también deberá analizar e integrar diversos puntos de vista, incluso aquellos de carácter contrapuesto, al igual que elaborar argumentos válidos para dar respuesta a posibles refutaciones (Marciales, 2003). En esta instancia se incorpora todo lo que indica que la persona realiza una lectura crítica del texto, asociada a elementos metacognitivos, es decir, antes de tomar partido por una tesis, se pregunta por interpretaciones alternativas, indaga en fuentes de información alternas que sustenten otras tesis, y no modela su posición ante el desacuerdo de otros autores. Se comprueba de este modo la hipótesis investigativa, mediante una correlación positiva alta entre las variables indagadas.

Con respecto al primero de los objetivos específicos: determinar el nivel de dominio de las habilidades cognitivas en comprensión lectora de los alumnos de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez; se concluye que, a nivel muestral, un 18% de los estudiantes no muestra las competencias de dominio en habilidades cognitivas superiores que podrían incidir en el éxito académico en una carrera como Derecho, un 72% manifiesta un dominio de carácter suficiente, constituyendo el mayor número de sujetos, mientras que solo un 9% demuestra un buen dominio en situación de prueba. No existen estudiantes que alcancen el nivel de excelencia. No existen estudiantes en los niveles extremos de la taxonomía utilizada.

En este contexto, el nivel de dominio de las habilidades cognitivas de comprensión lectora concuerda con los estándares mínimos esperados para un estudiante de la carrera de Derecho, lo que implica que la muestra en su conjunto se categoriza como suficiente en dominio de habilidades cognitivas superiores en comprensión de lectura, situación que en un nivel de formación inicial de la carrera en comento se torna compleja, ya que la diferencia con el nivel inferior aún es lábil, y puede variar negativamente en la medida en que los estudiantes se enfrenten a textos de mayor complejidad lingüística y disciplinaria, lo que implica el estudio de establecimiento de políticas de apoyo pedagógico en este ámbito, ya que la mayoría de los aprendizajes en la carrera de Derecho se basan en la comprensión de textos escritos de tipología expositiva-argumentativa.

En relación con el segundo objetivo específico: medir los niveles de logro en las dimensiones del pensamiento crítico: sustantiva y dialógica, de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez; se puede establecer que los sujetos, muestra de este estudio, presentan patrones de respuesta que, en términos porcentuales, se iteran en cada una de las habilidades (lectura, escritura, escuchar/expresar oralmente), en función de la dimensión abordada, Sustantiva y Dialógica.

Los resultados correspondientes al tercer objetivo específico: establecer la correlación existente entre el dominio de las habilidades cognitivas superiores en comprensión lectora y el logro en las dimensiones del pensamiento crítico: Sustantiva y Dialógica de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez; permiten colegir que existen diferencias importantes entre los niveles de correlación específicos de las habilidades cognitivas superiores de comprensión lectora y las dimensiones del pensamiento crítico; estas presentan una correlación alta o fuerte en el “Leer sustantivo” y el “Expresar por escrito sustantivo” con un  $r = 0,81272089$  y  $r = 0,85163171$ , respectivamente; por el contrario, las dimensiones de “Leer dialógico” y el “Expresar por escrito dialógico”, presentan una correlación positiva baja con un  $r = 0,38414927$  y  $r = 0,36513969$ , respectivamente. Lo anterior implica que los estudiantes, sujetos de estudio, poseen mayores competencias para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan su propio punto de vista; en cambio, presentan dificultades para la ejecutar todas aquellas acciones dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición, lo que supone la construcción de argumentos razonados que permitan precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones. Las referidas habilidades son fundamentales para los futuros abogados, lo que implica un elemento determinante en los énfasis curriculares que deben tener las competencias en análisis en la estructuración de un programa de formación o alfabetización académica destinado a este grupo objetivo.

En relación con la primera dimensión indagada –y la más relevante para esta investigación– los porcentajes indican que los estudiantes tienden a llevar a cabo lo estipulado en los ítems de naturaleza lectora, por ejemplo, el leer sustantivo con un nivel de logro alto, manifestándose una tendencia positiva en el sentido de tener una práctica lectora que permita dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan su propio punto de vista o el del autor de un texto. En cuanto a la dimensión de Lectura Dialógica, la tendencia generalizada fue algo menor, en razón del total de estudiantes que llevan a cabo acciones destinadas a colocar en práctica las habilidades para: analizar e integrar puntos de vista divergentes, precisar diferencias de perspectiva, y construir argumentos razonados para dar respuesta a refutaciones. Una hipótesis explicativa que es factible aducir frente a estos resultados, se relaciona con la posible relación entre el año cursado (primero), y la mayor o menor distancia respecto a un pensamiento integrado en las dos dimensiones. La opción por esta interpretación confirmaría los planteamientos ya clásicos de Moshman (1998) en el sentido de la ocurrencia de cambios en el pensamiento asociados a las experiencias universitarias y la instrucción formal en técnicas asociadas a la escritura de tesis e informes académicos.

Finalmente, se precisa relevar que el dominio de las macrocompetencias cognitivas referidas tanto en Comprensión Lectora como en Pensamiento Crítico, se constituye en un necesario, pero no suficiente condicionante para la formación intelectual de los estudiantes universitarios. Tienen el carácter de medios para el logro del fin real, que es favorecer la actualización y desarrollo de la capacidad intelectual y de reflexión crítica con su objeto ético final: la verdad. Es este objeto el que se constituye también en un punto de partida motivacional, que recuerda lo postulado por Martha Nussbaum (2012): sin una profunda valoración de la verdad acerca de la realidad natural, social y cultural de un país, no será posible promover un interés de fondo por el desarrollo de estas competencias en los estudiantes ni en los docentes.

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Y. (2013). La pedagogía socrática como fundamento de la investigación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 241-264. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2013/iss60/15/>

Arrieta de Meza, B., Batista Ojeda, J.T., Meza Cepeda, R.D., & Meza Corona, D.Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Laurus*, 12(21), 86-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102107>

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Tuning America Latina. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto. <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educación-superior-en-america-latina.pdf>

Carrasco Monsalve, F. (2023). El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum. *Revista Estudios En Educación*, 6(10), 10-37. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/283>

Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (58), 29-40. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/24635>

Comisión Nacional de Acreditación. (2022). *Criterios y Estándares para la acreditación de las Universidades*. [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta\\_criterios\\_y\\_estandares/universidades.pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/universidades.pdf)

Gómez Francisco, T., Rubio González, J., & González Morales, W. (2019). Pedagogía de la Pregunta en la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, como Innovación Metodológica para Desarrollar el Pensamiento Crítico-Complejo: un Análisis de Caso. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306>

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto - University of Groningen. [https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)

- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. En *Crítica de la razón funcionalista* (Vol. 2). Taurus.
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Morales, J. (2021). Lectura en derecho: sugerencias para guiar al estudiante en su proceso formativo y en la apropiación del conocimiento. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 23(2), 227-246. <https://doi.org/10.36390/telos232.03>
- Moshman, D. (1998). Cognitive development beyond childhood. En W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 947-978). John Wiley & Sons, Inc.
- Navarro Saldaña, G., Vaccarezza Garrido, G., González Navarro, M. G., & Catalán Velásquez, R. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Sello Editorial Universidad de Concepción.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Santiuste, V. (Coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Ediciones.
- Tapia Domínguez, G. A. (2014). *El contrapunto entre una pedagogía de la respuesta y una pedagogía de la pregunta*. <https://bit.ly/2EqGS8V>

## Datos de correspondencia

---

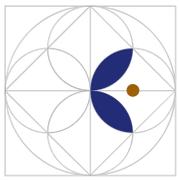
Fanny Miriam Carrasco Monsalve  
Magister en Educación con Mención en Evaluación Psicopedagógica.  
Universidad de Talca.  
Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3001-3839>

Email: [fanny.carrasco@utalca.cl](mailto:fanny.carrasco@utalca.cl)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Análisis de cambios semánticos de tipo histórico en las locuciones de la variedad lingüística chilena

### Analysis of semantic changes of a historical type in the locutions of the Chilean linguistic variety

Pía Cortés Muñoz <sup>1</sup>, Isidora Guevara Robles <sup>2</sup> & Bianka Saavedra Grandón <sup>3</sup>

Cortés, P., Guevara, I., & Saavedra, B. (2023). Análisis de cambios semánticos de tipo histórico en las locuciones de la variedad lingüística chilena. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 25-41. <https://doi.org/10.29035/rce.14.25>

[Recibido: 14 septiembre, 2023 / Aceptado: 13 noviembre, 2023]

#### RESUMEN

El siguiente artículo presenta un análisis semántico histórico de un conjunto de cuarenta locuciones propias de la variedad lingüística chilena. Estas, a su vez, son representativas de cuatro categorías gramaticales con contenido léxico, vale decir, sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales, y fueron extraídas, de manera aleatoria, del *Diccionario de uso del español de Chile: (DUECh)* de la Academia Chilena de la Lengua (2010). Como fundamento teórico para el análisis se adaptaron las categorías de cambios semánticos propuestas por Stephen Ullmann (1962) y Ralph Penny (1993), que atienden a las causas, los tipos y las consecuencias del cambio de tipo histórico. De esta forma, se propone un estudio con enfoque cualitativo, al describir los aspectos mencionados con anterioridad, además de uno cuantitativo que tiene por finalidad analizar la frecuencia de estas innovaciones en el español de Chile.

**Palabras clave:** semántica histórica, cambio semántico, locuciones, unidades léxicas, español de Chile.

#### ABSTRACT

The following article presents an analysis of diachronic semantics of a set of forty common idioms of the Chilean linguistic variety. These, in turn, are representatives of four grammatical categories with lexical meaning: nouns, adjectives, adverbs and verbs. The idioms were randomly extracted from the *Diccionario de uso del español de Chile: (DUECh)* (Academia Chilena de la Lengua, 2010). As a theoretical principle for the analysis, the categories of semantic changes suggested by Stephen Ullmann (1962) and Ralph Penny (1993) were adapted, which attends to the causes, types and consequences of the historical type change. This way, a study is carried out with a qualitative approach, by describing the previously mentioned topics, in addition to a quantitative one which has the purpose to analyze the frequency of these innovations in Chilean Spanish.

**Key words:** diachronic semantics, semantic change, idioms, lexical units, Chilean Spanish.

<sup>1</sup> Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0003-1489-9483> | [pia.cortes@alu.ucm.cl](mailto:pia.cortes@alu.ucm.cl)

<sup>2</sup> Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0007-4516-8754> | [isidora.guevara@alu.ucm.cl](mailto:isidora.guevara@alu.ucm.cl)

<sup>3</sup> Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0001-7962-2659> | [bianka.saavedra@alu.ucm.cl](mailto:bianka.saavedra@alu.ucm.cl)

## INTRODUCCIÓN

En la siguiente investigación, nos proponemos efectuar un análisis de cambio semántico con enfoque cualitativo y –en menor medida– cuantitativo, con el fin de determinar cuáles son las causas, tipos y consecuencias más comunes de las transformaciones semánticas en el español de Chile, desde una mirada que atiende a su origen. Con este propósito, analizamos, en concreto, un grupo de 40 locuciones registradas en el *Diccionario de uso del español de Chile: (DUECh)* de la Academia Chilena de la Lengua (2010). Como marco teórico, nos valemos de la propuesta clásica de Ullmann (1962), recuperada por Penny (1993) en relación con los tipos de cambios semánticos en perspectiva histórica.

Como punto de partida, nos adscribimos a la idea de que las lenguas cambian constantemente y que es imposible evitar la aparición de nuevas construcciones. En relación con las particularidades del español chileno, esta idea conduce a superar la mirada meramente normativa y, por tanto, consideramos que nuestro análisis contribuye a revalorizar los mecanismos por los que los hablantes chilenos crean nuevas formas de expresión. En este sentido, nos posicionamos con una mirada descriptivista respecto de las propiedades fonéticas, léxicas y gramaticales del español en Chile, puesto que, tal como lo plantea Rojas (2015, p. 124):

El hablar bien no pasa necesariamente por pronunciar o no la /d/ ni por decir o no *cachái*, *huevón* o *poh*, ni por preferir *tú cantas* en lugar de *voh cantái*, sino por el conocimiento de un repertorio amplio de registros que permita expresarnos de manera clara y adecuada en cada uno de los múltiples contextos en que necesitamos comunicarnos; es decir, pasa por la ampliación de la competencia lingüística.

Con esto, es importante recalcar que no existe una única forma correcta de hablar, sino que existen diversas situaciones comunicativas según las cuales se debe adecuar el registro de habla. En virtud de esto, las locuciones, entendidas como unidades léxicas complejas que no se alteran en orden y designan una cosa en particular, se encuentran tan instaladas en el inconsciente colectivo que no se tiene claridad sobre cuándo se comenzaron a utilizar ni tampoco cómo reemplazarlas o explicarlas en términos sencillos y concretos. En muchos casos, este tipo de construcciones representan mejor y más fielmente ciertos conceptos que no bastan para explicar algunas situaciones, sobre todo en el ámbito abstracto.

Asimismo, nuestro trabajo se inscribe en la tradición de estudios históricos (cf. Garrido & Insausti, 2022) que buscan indagar en la deriva diacrónica de chilenismos determinados.

### Unidades léxicas compuestas

Resulta preciso definir ciertos términos fundamentales para el análisis que se llevará a cabo en este artículo. Por lo mismo, para tales efectos haremos uso del *Glosario de términos gramaticales (GTG)* de la Real Academia Española [RAE] y la Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE], (2019). En primer lugar, es necesario definir el concepto *palabra*, que se entiende como una unidad léxica que se encuentra asociada a un

significado y se trata de la unidad morfológica máxima y mínima de la sintaxis, como, por ejemplo, *lámpara*, *silencio*, *correr*, etc. De esta manera, la noción de palabra alude a unidades gráficas incluyendo a frases verbales que poseen más de una unidad léxica, por ejemplo, *entrégamelo*, si bien refiere solo a una palabra, posee tres unidades léxicas.

Asimismo, las unidades léxicas pueden clasificarse según su categoría gramatical, vale decir, la función e información que estas portan y, a pesar de que hay nueve, en el presente artículo ocuparemos solo cuatro que poseen contenido léxico: sustantivo (comúnmente entendido como objeto o sujeto, por ejemplo, *mapa*, *niña* y *tomate*), adjetivo (atribuye cualidades al sustantivo como *alto*, *verde* y *curioso*), adverbio (intensifica una acción como *así*, *cerca* y *arriba*) y verbo (acción que realiza alguien o algo, tales como *correr*, *amar*, *estar*, etc.).

Por otra parte, es necesario precisar el término *unidad léxica*, que, como fue descrito, designa principalmente una palabra y es definida como la unidad que compone el léxico de una lengua. Cabe recalcar que también existen las *unidades léxicas complejas*, entendidas como expresiones pluriverbales que funcionan como una sola unidad de significado y como una sola categoría gramatical, fundamentalmente, se trata de compuestos sintagmáticos (*buenos días*, *hora punta*, *agachar el moño*, etc.) y locuciones. Estas últimas, que componen el objeto de análisis de este estudio, son un grupo fijo de palabras que no se alteran en orden y refieren a un significado en particular, por ejemplo, *loca como cabra*, *lejos de*, *como si nada* o *puesto que*, entre otras. Las locuciones que se analizarán en esta investigación van ligadas a las categorías gramaticales mencionadas con anterioridad. Es importante mencionar que este tipo de construcciones se encuentran presentes en el español general, sin embargo, emergen con mayor rapidez en las variedades dialectales de cada país, por lo mismo, en Chile se pueden detectar diversos tipos de locuciones en el habla cotidiana.

### **El cambio diacrónico en el nivel semántico**

Dado que el foco de estudio de esta investigación es el cambio semántico de tipo histórico, a continuación, se sintetizan los principales postulados de la semántica histórica que se han desarrollado en el ámbito lingüístico. Para ello es necesario recurrir a la *Gramática histórica del español* de Penny (1993), la cual se basa en el modelo planteado por Ullmann (1962), y expone que dentro de los diversos componentes que conforman la lengua, el significado es uno de los aspectos más sujeto al cambio debido a distintos factores. Entre los más comunes se encuentran las causas lingüísticas, que se dan por medio de la asociación de dos o más palabras; las causas históricas, que se producen porque todos los conceptos están predispuestos a modificaciones progresivas en virtud de cambios en los objetos o referentes culturales; las causas sociales, que se perciben mediante el desuso de términos que en algún momento fueron comunes pero que, por alguna razón, se especializan –aunque también puede darse el caso contrario, en el que un léxico restringido a una clase social en particular se amplía y es usado por toda la comunidad lingüística–; las causas psicológicas, que se relacionan con el tabú lingüístico, esto es, la prohibición de hablar de ciertos términos por razones como el miedo, la delicadeza o la decencia, por lo que en general se recurre a un eufemismo; causas por influencias extranjeras, que suceden cuando dos

lenguas están en contacto y producen un cambio semántico; y, por último, se encuentra la causa por exigencia de nuevos nombres, vale decir, la necesidad de denominar ciertas cosas o conceptos nuevos. Respecto a esto Penny (1993) plantea tres opciones: adoptar una palabra de otra lengua, crear una nueva voz por medio de los recursos propios de la lengua en cuestión, o bien, simplemente, ampliar el significado de un término ya existente.

De igual manera, es necesario precisar los tipos de cambios semánticos que se producen en los conceptos. Penny (1993), siguiendo a Ullmann (1962), propone dos criterios: el primero por asociación de sentidos, en el que resalta la metáfora y la metonimia, y el segundo, por asociación de formas, principalmente por etimología popular y elipsis. La metáfora se realiza a través de la comparación que establece un hablante entre un concepto relacionado con otro, por lo que se usa un término para sustituir al original. Existen cuatro tipos de metáforas: las antropomórficas, por medio de las cuales se traspasan los nombres del cuerpo a objetos inanimados (*boca de río*); las metáforas animales, que transfieren los nombres de estos para aplicarlos en distintos términos (*patas de gallo*); las metáforas abstractas, en las que se reutilizan términos con significados concretos para aludir a nociones más abstractas (lat. *pēnsāre* 'pesar' > *pensar*); y, por último, las metáforas cinestésicas, las cuales posibilitan que adjetivos relacionados con un sentido corporal se apliquen a otro (*voz fría*). Sumado a esto, otro tipo de cambio semántico es la metonimia, mediante la cual se exagera o enfatiza un rasgo característico de un concepto para referir a la totalidad de este o viceversa. Se distinguen de manera sustancial tres tipologías: la metonimia espacial, que se da a lugar cuando existe una contigüidad física entre un concepto y otro, como: *acera* < (lat.) *façera* 'fachada'; la metonimia temporal, que tal como su nombre lo indica, se debe a cambios en el eje del tiempo, por ejemplo, *ahora* puede significar 'pronto' o 'dentro de poco'; y la sinécdoque que, según Penny (1993), se puede considerar como metonimia, ya que resulta por la aplicación del nombre de una parte al total del término referenciado. Por otro lado, la etimología popular se relaciona con la alteración de la forma de palabras estructuralmente aisladas y, en general, produce un sutil cambio en el significado como, por ejemplo, *vagabundo*, que deriva en *vagamundo*, y se traduce como 'uno que vaga por el mundo'. Por último, otro cambio semántico es la elipsis, que trata de la eliminación de una palabra que siempre se encuentra junto a otra, un ejemplo de ello, según Ullmann (1962), es *a daily* 'un diario' por *a daily paper* 'un periódico diario'.

Es importante tener en consideración las consecuencias que tiene el cambio semántico, ya que en las palabras que se encuentran modificadas, o que cambian, se logran identificar dos efectos importantes: el primero, tiene relación con el alcance y complejidad de un significado, por lo mismo, se habla de cambio de extensión semántica donde podría haber una restricción o ampliación del significado de un concepto. Aparte de esto, la segunda acepción indica que es posible que la palabra en cuestión se vea alterada en cualquiera de los matices afectivos que posea, por lo que puede evolucionar peyorativamente, vale decir, de forma negativa o ameliorativa, lo que implica que la palabra pasa desde un significado desfavorable a uno más positivo.

## METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos propuestos en el presente artículo, en primer lugar, se seleccionó una muestra de cuarenta locuciones distribuidas en grupos de diez, por medio de cuatro categorías lingüísticas que poseen significado léxico: sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales, que fueron extraídas del *DUECh* (2010). Luego de esto, se procedió a organizar la información para analizar los datos mediante de las categorías propuestas por Penny (1993) y Ullmann (1962) respecto a la variación semántica, divididas en causas (lingüísticas, históricas, sociales, psicológicas, por influencias extranjeras y la exigencia de nuevas formas), tipos (metáfora, metonimia, etimología popular y elipsis) y consecuencias del cambio en cuanto a su valoración (ameliorativa, neutra y peyorativa). En este punto, se hizo necesaria la creación de una nueva categoría que respondiera a otros fenómenos comunes en la variedad lingüística chilena, ya que el modelo propuesto por Ullmann (1962) presenta limitaciones, debido a que solo es una visión general –no exhaustiva– y deja fuera ciertos aspectos necesarios para el análisis del estudio realizado. Como consecuencia de esto, se acuñó la causa del cambio semántico por *innovación*, con la finalidad de explicar las integraciones léxicas que no responden a ninguno de los procesos mencionados anteriormente y que, en su mayoría, se relacionan con el carácter creativo, espontáneo y festivo del léxico diferencial chileno. Por otra parte, respecto a las consecuencias del cambio semántico, se consideró la etiqueta de valoración neutra para indicar que no existió ningún tipo de variación en este aspecto.

Teniendo en consideración lo anterior, se realizó un estudio con enfoque cualitativo, al describir los tipos de cambios, causas y consecuencias, sumado a uno cuantitativo, que tiene por finalidad analizar la frecuencia de los aspectos nombrados previamente. A partir de este análisis se pudo indagar en interrogantes como cuáles procedimientos del cambio semántico son más comunes en la creación de locuciones, en específico, las referidas a la variedad lingüística chilena. A continuación, en la Tabla 1, se presenta una lista que detalla las unidades léxicas que fueron tratadas por medio de las categorías gramaticales mencionadas.

**Tabla 1**

Sustantivas	Adjetivales	Verbales	Adverbiales
Mosca en el oído	Malo para el agua	Irse en la profunda	Como hueso santo
Mal del tordo	El hoyo del queque	Pasar agosto	De un paraguazo
Caldo de cabeza	Mano de guagua	Parar los carros	Al revés de los cristianos
Gusto a nada	Como tuna	Parar las patas	Hasta las patas
Manito de gato	Liviano de sangre	Pasar la vieja	Para la historia
Lengua de gato	Meado de gato	Rayar la papa (encontrado también como <i>rallar la papa</i> )	Como la mona
Loco de patio	Mandado a hacer	Subir por el chorro	Más malo que el litre
Lomo de toro	De mecha corta	Calentar el asiento	Miti mota
Pierna peluda	Chupete de fierro	Dar jugo	A costillas
Don Sata	Enfermo del chape	Dar la cacha	A la conchesumadre

## Causas del cambio semántico

En los datos expuestos en la Tabla 2, se muestra la frecuencia con la que se presentan los cambios semánticos por innovación, causas psicológicas, exigencia de nuevos nombres, por razones históricas y sociales, respecto a la muestra extraída del *DUECh* (2010).

**Tabla 2**

Causas del cambio	Cuenta de Locución	Porcentaje
Exigencia de nuevos nombres	2	5%
Histórico	1	2,5%
Innovación	30	75%
Psicológica	6	15%
Sociales	1	2,5%
<b>Total general</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

El análisis de las locuciones seleccionadas arrojó que la mayor parte del cambio semántico ocurre por innovación, con un 75% del total de la muestra, debido principalmente a que la variedad lingüística chilena es una de las más propensas al cambio de Latinoamérica, tal como lo reafirma Ricardo Martínez (citado en Alemany, 2021): “Muchos lingüistas concordamos en que el español de Chile y el de Honduras son los que están variando más rápido en el mundo hispano”, y, por consiguiente, es común que se introduzcan nuevas formas para apuntar a ciertas cosas o situaciones. Dicho de otro modo, constantemente se generan procesos de integraciones léxicas que enriquecen el repertorio lingüístico chileno. Sumado a esto, se deben considerar el carácter festivo y la picardía que se instalan en la cultura, lo que conlleva, naturalmente, a que se introduzcan estas innovaciones humorísticas como reflejo de ello. Esto se evidencia, por ejemplo, con *mosca en el oído*, definida en su primera acepción como: “persona molestosa e impertinente que acostumbra a hablar más de la cuenta”, y también como: “molestia aguda y persistente” (*DUECh*, 2010, p. 605). Es por lo que se compara el zumbido molesto de las moscas que se amplifica al estar cerca del oído, con la voz de una persona que habla en exceso. Esta unidad no encaja en ninguna de las categorías propuestas por Ullmann (1962), por lo mismo, es pertinente catalogarla como un cambio por innovación léxica; un caso similar a lo que ocurre con *a la conchesumadre*, que señala a algo que se encuentra muy lejos, y equivale a: *a la chucha*. En consecuencia, esta expresión no puede ser explicada de otra manera que mediante la innovación y las construcciones humorísticas que introducen los hablantes de la variedad lingüística chilena. Otro caso de cambio semántico por innovación es *enfermo del chape*, que se utiliza peyorativamente para aludir a alguien que está loco, y evoca la imagen de cierto tipo de molusco que se compara con la cabeza, en vista de ello, esta locución refiere a una persona que se encuentra enfermo de la cabeza.

En adición, las causas psicológicas se presentan en un segundo lugar en cuanto a frecuencia con un 15%. Respecto a esto, es importante tener en cuenta que la cultura chilena es considerada conservadora, hecho que, en un plano lingüístico, deriva precisamente en el surgimiento del léxico tabuizado. Por ende, el temor o la incomodidad psicológica de ciertos dominios temáticos como el sexo, la muerte, el cuerpo y los fluidos corporales constituyen una causa común de cambio semántico. En general, estos tabúes tienen por finalidad minimizar lo que se quiere expresar sobre alguien para no herir sus sentimientos o ser demasiado tajante en los juicios que el hablante realiza. Esto se percibe por medio de expresiones como *malo para el agua*, que se distingue como un cambio semántico por razones psicológicas de la decencia, y hace referencia, según el *DUECh* (2010), a alguien que bebe alcohol en grandes cantidades y, por consiguiente, se dice que no consume nada más que esta bebida. Además de este significado, en su uso más común se emplea para tratar a las personas que no se bañan cotidianamente, así, en lugar de decir que alguien tiene mala higiene, se recurre esta locución que, al ser humorística, minimiza su sentido y sirve para suavizar el impacto.

Asimismo, se presentan unidades léxicas complejas que se relacionan con la muerte, como *parar las patas*, que equivale también a *parar las chalas* o *parar las tillas*, definidas como morir. En este marco, dado que la muerte compone un tabú lingüístico, se produce un cambio semántico psicológico por miedo a tratar estos temas, lo que resulta en una construcción festiva que traduce la imagen del muerto en el féretro que está acostado de espalda, con los pies hacia arriba. Con relación a esto se encuentra, además: *pasar agosto*, que se relaciona igualmente con la muerte y refiere a los adultos mayores que lograron vencer el invierno sin enfermarse ni morir. En definitiva, el cambio semántico con causas psicológicas en la variedad chilena se traduce en su mayoría en tabúes relacionados con el miedo a ciertas entidades y a la muerte. Sin embargo, también es importante la delicadeza presente en estas locuciones, ya que implica que los hablantes tienen la necesidad de aminorar el efecto que generan sus palabras en el receptor del mensaje, o bien, tratar estas observaciones desde el humor y la festividad con el mismo fin.

Luego de las causas psicológicas, se presenta la exigencia de nuevos nombres, y se posiciona con un 5%. Este fenómeno se explica por los avances en las sociedades, lo que conlleva la necesidad de nuevos términos para indicar un objeto o situación y, por ende, la creación de nuevas construcciones para designarlos. En el análisis realizado, se encuentra: *lengua de gato*, que alude a un chocolate que posee una figura parecida a un óvalo alargado similar a la lengua de estos animales. Dentro de la muestra también se presenta el caso de *lomo de toro*, que se utiliza para designar a los reductores de velocidad en las calles, que tienen cierta similitud con la anatomía de este animal. A partir de esto, se infiere que, al introducirse nuevos objetos se recurre, en su mayoría, a la relación que estos pueden tener con animales, de esta forma, este tipo de locuciones presentan una imagen fácil de entender y recordar.

Respecto a las causas del cambio semántico por razones históricas, estas se presentan con un 2,5%, con la expresión: *a costillas*, definido como: “traspasando a alguien los perjuicios que se derivan de la acción realizada. Observ. Seguido por “de” y la mención de la persona que se ve perjudicada” (*DUECh*, 2010, p. 297), por lo que

es similar a: *a costa de*, con la diferencia de que se emplea con una connotación negativa en todos sus casos. En otro orden de ideas, se refiere a alguien que saca provecho de una situación que repercute negativamente en otra persona y proviene de la imagen bíblica de la creación de la mujer, en que se le extrae una costilla a Adán para formar a Eva.

Con el mismo porcentaje, 2,5%, se presentan los cambios por causas sociales que se relacionan con la variación en el alcance del significado. Un ejemplo claro de esto es: *parar los carros*, que en un principio formaba parte de un léxico especializado en el área ferroviaria y se utilizaba literalmente para detener los trenes mediante una técnica particular de los trabajadores; sin embargo, en la actualidad pasó de ser parte de un repertorio léxico especializado a uno de uso común. Esta unidad posee el sentido de marcar límites de modo abrupto, y muchas veces se menciona con la misma significación de *no dejarse pasar a llevar*.

### Tipos de cambio semántico

A continuación, se presentan los tipos de cambios semánticos por metáfora, metonimia y etimología popular (Tabla 3). Cabe recalcar que se etiquetó con “no aplica” a la locución *don Sata*, debido a que no es posible categorizarla por medio del modelo de Ullmann (1962), tal como será explicado más adelante.

Tabla 3

Tipo de cambio	Cuenta de Locución	Porcentaje
Etimología popular	1	2,5%
Metáfora	31	77,5%
Metonimia	7	17,5%
No aplica	1	2,5%
<b>Total general</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

El tipo de cambio semántico que más se repite en la muestra es la metáfora, con un 77,5%, que se da por el carácter festivo y humorístico de la cultura chilena, sumado a que su variedad lingüística es una de las más innovadoras de Latinoamérica. En la mayoría de los casos, se establece una relación de semejanza entre elementos propios de la naturaleza con lo que se quiere expresar, como, por ejemplo, *más malo que el litre*, que se refiere a un árbol que produce afecciones epidérmicas y alergia si se tiene contacto directo. Es por lo que, a una persona mala se le compara con este árbol que produce incomodidad, dolor y problemas de salud y, que incluso, genera un efecto peor que esta planta. Otro caso dentro del análisis es: *pasar la vieja*, que implica perder una oportunidad debido a la lentitud de una persona al momento de tomar una decisión. Esta locución utiliza la imagen de una persona de la tercera edad caminando lento por sus limitaciones físicas y, pese a esto, el aludido ha sido incapaz de alcanzarla, debido a su poca determinación frente a la oportunidad que se le presentaba. También, su origen se puede deber al carácter irónico de la variedad lingüística chilena, de esta forma, *la vieja* es la oportunidad que ya pasó y, a causa de esto, ahora carece de importancia.

Asimismo, se presenta: *rayar la papa*. Esta construcción se define en su primera acepción como: “hacer o decir cosas sin sentido o ridículas”, y en la segunda como: “desarrollar una obsesión por algo. *espon*. Observ. Seguido de “con” o “por” y la mención de aquello por lo que se desarrolla la obsesión” (DUECh, 2010, p. 792). La primera interpretación presentada, equivale a *peinar la muñeca* y sirve para describir las acciones descabelladas o ilógicas que realiza una persona. Por otro lado, la segunda definición presentada es similar a *disco rayado*, ya que denota una fuerte obstinación de alguien por algo en particular. Como se puede apreciar, las metáforas buscan concretar un término abstracto a través de la comparación o la imagen de algo tangible frente a algo inmaterial, de esta manera, los hablantes buscan facilitar el trato de términos complejos para que la comprensión de lo expresado sea óptima.

Seguido de las metáforas, el tipo de cambio que más se repite es la metonimia, con un 17,5% del total de la muestra. Este procedimiento se realiza por la necesidad de exagerar o enfatizar un rasgo de un concepto en particular para apuntar a algo en concreto. Un claro ejemplo de ello es la locución: *para la historia*; en su empleo más común, se interpreta como estar mal, y equivale a expresiones coloquiales como: *para el gato* y *para la cagada*. Frecuentemente, esta unidad léxica compleja se utiliza cuando una persona se encuentra enferma o muy cansada, y la metonimia se da a lugar por medio de los acontecimientos trágicos que ocurren en la historia y, en base a esto, sufre una reducción en su significado y se percibe solo mediante estos eventos. Por otra parte, en la construcción: *al revés de los cristianos*, se produce un efecto contrario donde se aumenta el alcance del significado, debido a que incluye a cualquier persona común y corriente, así, el concepto cristiano, que en un comienzo alude solo a quien adhiere al cristianismo, se amplía, por medio de la metonimia, a todo el mundo. En este marco, la unidad léxica mencionada refiere a una persona que realiza un proceso o acción de forma contraria a como la haría cualquier otro individuo. Otro caso representativo de la metonimia es: *pierna peluda*, que designa, generalmente, a la pareja masculina de una persona, es por esto que una persona se ve reducida a un rasgo común de los hombres que es la vellosoidad en sus extremidades.

Con respecto a la etimología popular, se presenta con un 2,5%, con: *miti mota*, vale decir, mitad y mitad. En este caso se produce una asociación de significantes y se transporta el significado con una semejanza fonética, tal como ocurre con otras expresiones como: *y Boston*, *y Bosnia*, *tranquilein John Wayne*, *Albornoz*, entre otras, que propician la creación léxica. Es importante mencionar que la etimología popular, concebida como un cambio por semejanza de significantes, es una clasificación más bien limitada ya que, en realidad, da pie para que se produzcan otro tipo de cambios más comunes, como es el caso de la analogía de parónimos como, por ejemplo: *patrón* y *padrón*; *sección* y *sesión*; *absorber* y *absolver*; etc.

El mismo porcentaje, 2,5%, representa la etiqueta: no aplica, con el único caso de: *don Sata*. Como fue mencionado con anterioridad, las categorías expuestas por Ullman (1962) respecto al tipo de cambio presentan limitaciones, por lo mismo, no se pudo clasificar esta construcción mediante este modelo. Esta unidad compuesta hace referencia a Satanás, una entidad negativa que implica un tabú lingüístico por el miedo que produce el tratar estos conceptos. En consecuencia, se produce una omisión de la parte final de la palabra

completa, resultando *Sata*, y se le agrega al comienzo la fórmula de tratamiento *don*. Este cambio se interpreta, en primer lugar, como una causa psicológica y se le atribuye además al carácter festivo en la variedad lingüística chilena, de este modo, se simplifica la entidad bíblica tratada a un trato más informal, pero a la vez, contradictoriamente, se le otorga un grado de formalidad con la forma de tratamiento *don*, lo que conlleva a que sea una expresión con tintes humorísticos que genera desconcierto. Es importante mencionar que los ejemplos de tabúes lingüísticos revisados, en su mayoría, se tratan de conceptos complejos e incómodos de abordar y, a causa de esto, se les atribuyen actitudes irónicas o festivas, con la finalidad de amenizar la conversación y restar importancia a lo que se quiere decir.

### Tipos de metáforas y metonimias en el cambio semántico

En el presente apartado se abordarán las unidades léxicas pertenecientes a las categorías de metáfora y metonimia, explicitando su tipo entre abstracta, animal, antropomórfica, sinestésica, sinécdoque y el empleo de nombres propios, tal como se observa en la Tabla 4.

**Tabla 4**

Tipo de metáfora o metonimia	Cuenta de Locución	Porcentaje
Abstracta	22	55%
Animal	7	17,5%
Antropomórfica	1	2,5%
Empleo de nombres propios	1	2,5%
No aplica	2	5%
Sinécdoque	6	15%
Sinestésica	1	2,5%
<b>Total general</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Según lo mencionado con anterioridad, dentro de los cambios semánticos más comunes de la variedad lingüística chilena, se encuentran los cambios por medio de metáforas y metonimias. Como se observa en la Tabla 4, la metáfora abstracta se repite con mayor frecuencia dentro de la muestra con un 55%. Se considera que este tipo de metáfora surge por la necesidad de los hablantes de aludir a situaciones, ideas o nociones difíciles de expresar de modo concreto. En consecuencia, en este tipo de cambio se destaca la búsqueda de innovaciones léxicas que permitan tratar ciertas características psicológicas o de conducta compleja, ya sea por carecer de vocabulario, por minimizar el significado de lo que se busca decir o por la intención de crear una unidad léxica mucho más precisa y acorde a la situación comunicativa. Un ejemplo de esto es la locución: *gusto a nada*, utilizada para describir algo o a alguien que carece de características atractivas, según el *DUECh* (2010). El significado de esta unidad puede aplicarse a referentes tan abstractos como un sentimiento o una

experiencia, y el *gusto* actúa como una dimensión sensorial que permite concretar lo abstracto. De igual modo se encuentra la construcción: *el hoyo del queque*, que se usa generalmente con sarcasmo para señalar a una persona que se cree mejor de lo que realmente es. Su significado es una noción abstracta para la que, incluso, cuesta encontrar equivalentes univerbales (por ejemplo: *importantísimo*, *óptimo*, *notable* o *mejor*, son términos que no alcanzan a cubrir por completo el significado de esta locución). Bajo esta línea, la metáfora contenida en la expresión resulta precisa para la comunicación, puesto que visualiza de modo muy claro el significado que el hablante pretende comunicar. En concreto, primero, se selecciona un queque como elemento positivo, que es un producto gastronómico sencillo pero fino, elegante y dulce. Luego, el hoyo del queque es precisamente lo que está al centro de dicho producto gastronómico y, por ende, la imagen que evoca *el hoyo del queque* transmite la idea más abstracta de “lo mejor de su clase” (DUECh, 2010, p. 466). Otro ejemplo es: *mandado a hacer*, para decir de quien es muy hábil para una acción en particular, y se usa en contextos en los que hay enfado o frustración, de forma irónica, debido a las operaciones erráticas que alguien comete; es que, una persona *mandada a hacer* para *algo*, constantemente se equivoca, o, en definitiva, *mete las patas*.

Por último, *de mecha corta*, descrita como “referido a un hombre, que tiene el pene de tamaño inferior al considerado normal” (DUECh, 2010, p. 578), es utilizado a modo de burla hacia los hombres, atacando directamente su virilidad. Además, dentro de la cultura chilena, es un tópico recurrente al momento de realizar bromas. La descripción de esta construcción puede ser una comparación de *mecha* con el pene de un hombre, que se describe como pequeño o *corto*. Sin embargo, *de mecha corta* puede emplearse también frente a contextos de violencia, pues alude a sujetos que no poseen paciencia suficiente ante ciertas situaciones y/o personas, provocando que la persona denominada sufra un descontrol de rabia o ira. La imagen que evoca esta locución es, literalmente, la de una mecha que se prende con facilidad debido a que es corta, lo que se compara con una persona que está predispuesta o prende, por así decirlo, con rapidez al mínimo estímulo. Otra manera de llamar a las personas que se perciben de *mecha corta*, con respecto a la última acepción, es *corto de genio* o *chispita*.

En segundo lugar, se encuentra la metáfora animal, representando un 17,5% de la muestra, lo cual es un hallazgo contrario a lo que se intuía en el comienzo de la investigación, puesto que los chilenos asumen típicamente que su repertorio léxico tiende al uso excesivo de animalizaciones, no obstante, este tipo de metáfora no es el cambio semántico más presente dentro de esta variedad lingüística, pero sí se afirma que es uno de los procedimientos más característicos y representativos. Por lo mismo, es común que en la variedad chilena se utilicen recursos del mundo animal para designar cosas, ya que se tiende a relacionar los rasgos y características físicas más notorias de los animales con situaciones u objetos cotidianos. Respecto a esto, se encontraron solo siete locuciones de tipo animal, de las que algunas se han mencionadas con anterioridad en los tipos de cambios, como: *lomo de toro*, *mosca en el oído* y *lengua de gato*, además de: *mal del tordo*, para describir a una persona desproporcionada, de piernas delgadas y nalgas o cuerpo obeso, a causa de la semejanza con la especie de ave llamada Tordo, de características comunes con el tipo de anatomía de la persona descrita;

*manito de gato*, para señalar la acción de mejorar la apariencia física; *meado de gato*, que alude a la fortuna que tiene una persona y que la mala suerte lo persigue de manera persistente, tal como lo hace el hedor de la orina de gato. Esta construcción se usa en el mismo sentido que: *meado de perro*, *tener mala cueva* o *ser quemado*. Por último, *como la mona*, se utiliza cuando se quiere decir que algo o alguien está muy mal, ya sea de salud o emocionalmente, por lo que es similar a *como o para el gato*.

Luego, representando un 15% se encuentra la sinécdoque, catalogada según Penny (1993) dentro de las metonimias. Bajo la definición de este tipo de metonimia, se aplica el nombre de una parte de un concepto en relación con la totalidad o viceversa. Un ejemplo claro es *pierna peluda*, definida en el apartado anterior, y mediante la cual se toma un rasgo característico de la pareja masculina, se exagera y se reduce este concepto exclusivamente a esta cualidad física. Por otra parte, las locuciones *como hueso santo*, referido a algo sagrado, y *hasta las patas*, que apunta a la totalidad de algo, ya que va desde la cabeza hasta los pies, y cumplen con la misma función de representar un rasgo característico como la totalidad de un concepto.

Además de los casos mencionados, se encuentra la metáfora sinestésica: *calentar el asiento*, también conocida como *calentar la silla*, y representa un 5% del total de la muestra. Este proceso posibilita que los adjetivos relacionados con el sentido corporal se apliquen a otro. En este caso en particular se remite, según el *DUECh* (2010), a alguien que no realiza ninguna acción provechosa dentro de un grupo o en alguna actividad, y sirve para indicar a una persona que permanece literalmente sentada calentando el asiento, dando así una significación particular a esta unidad léxica compleja. Asimismo, la metáfora antropomórfica se ve representada en un 2,5%, solo por la expresión: *caldo de cabeza*, para aludir a un “trabajo mental excesivo y fatigoso” (*DUECh*, 2010, p.154), que traspasa el nombre de la parte de un cuerpo a un objeto inerte y evoca la imagen de muchas sustancias o ingredientes revueltos. Finalmente, respecto al empleo de nombres propios para designar un producto asociado, se data solo el caso de: *a costillas*, con un 2,5%. Esta locución se utiliza con el objetivo de referirse a una persona que se aprovecha de otra para lograr su propio beneficio y alcanzar sus objetivos.

### Consecuencias del cambio semántico

En este último apartado, se analizará la muestra seleccionada respecto a las consecuencias del cambio semántico en cuanto a su valoración. En base a esto, se clasificarán las unidades léxicas complejas en las siguientes categorías: peyorativo, neutro y ameliorativo, tal como se evidencia en la Tabla 5.

**Tabla 5**

Valoración	Cuenta de Locución	Porcentaje
Ameliorativo	4	10%
Neutro	15	37,5%
Peyorativo	21	52,5%
<b>Total general</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

En cuanto a las consecuencias del cambio semántico en las locuciones, los resultados arrojan que la que ocurre en mayor medida es la valoración de carácter peyorativo, correspondiente a un 52% del total de la muestra. Esta clasificación se desarrolla mediante los diversos procesos de cambio semántico, para denominar términos con connotación negativa en que se embellecen las palabras, provocando que el significado de la unidad léxica compleja quede oculto tras la nueva construcción y, de esta manera, el hablante logra aminorar el impacto de lo que se quiere expresar en realidad. Esta consecuencia surge también debido a la denominada picardía chilena, convirtiéndose en formas de expresión para las personas que pertenecen a esta cultura dialectal. Un ejemplo de esta consecuencia es: *loco de patio*, descrita como: “persona que tiene sus facultades mentales profundamente perturbadas” (DUECh, 2010, p. 524), que proviene de los sanatorios mentales, pues los pacientes psiquiátricos solían salir al patio a realizar actividades o simplemente tomar aire fresco, por lo tanto, las personas *locas* recorrían el patio del establecimiento de salud. En la actualidad, dicha innovación no es literal, debido a que puede ser utilizada de manera despectiva para denominar a una persona con el fin de indicar que un individuo no se encuentra mentalmente sano, o bien, que actúa de modo no tradicional o no mantiene la cordura por ser un paciente psiquiátrico y, por ende, realiza actos descabellados ante la mirada de otro sujeto. Otra locución que explica este tipo de consecuencia es: *dar jugo*, similar a: *dar la hora*, que se usa para tratar a quien dice cosas incoherentes o carentes de lógica, y se asocia con el estado de embriaguez de una persona cuando bebe alcohol en exceso, además de relacionarlo con una fruta que se encuentra muy madura y que, cuando está pronta a pudrirse, suelta jugo. En este marco, ofrecer jugo se considera una acción positiva, pero, como resultado del cambio semántico, se da a lugar un giro peyorativo donde la acción de *dar jugo* es algo negativo. Asimismo, es importante mencionar: *mano o manito de guagua*, que alude a una persona avara, en que se busca concretar el término abstracto que es ser mezquino. Esta construcción evoca la imagen de los recién nacidos en su reflejo de apretar la mano y no soltar, lo que en un comienzo es considerado tierno e inocente, pero, debido al cambio de valoración, connota una acción negativa y, por ende, su uso es peyorativo.

Por último, en el análisis de la valoración peyorativa se encuentra la locución: *chupete de fierro*, definida como: “referida a una persona, antipático, pesado” (DUECh, 2010, p. 246). Esta unidad léxica compleja evoca la imagen de un chupete, ya sea como el aparato de goma que succionan los recién nacidos, o bien, como una golosina. Al añadir que el material de dicho objeto es de fierro, trae consigo un sabor metálico y amargo, desagradable para cualquier persona. Bajo esta misma línea, se recurre al término *chupete*, que en primera instancia puede significar algo que causa ternura, debido a que es utilizado por los niños o también como algo dulce, similar a un caramelo, pero que, producto del cambio semántico, sufre un giro peyorativo donde se le añade algo que disgusta y genera molestia. Es por esto que se remarca nuevamente la ironía presente en la variedad lingüística chilena, ya que se hace uso de términos y conceptos que evocan una buena experiencia o un estímulo positivo, pero que son retorcidos para referir a algo negativo.

Cabe recalcar que, en general, las unidades léxicas que se clasificaron como metáfora animal fueron más propensas a sufrir un cambio peyorativo en su valoración. Como consecuencia de esto, se puede concluir que se

acude al mundo animal en muchas ocasiones para denotar aspectos negativos, por ejemplo, en expresiones como: *de perros*, *como la mona* y *como la zorra*, que equivalen a mal o pésimo; se habla con términos humanistas para referir a cosas positivas o neutras, como es el caso de *pierna peluda*, *mano de monja* y *corazón de abuelita*. En el análisis de la muestra seleccionada, se evidenció que el total de las locuciones humanizadas no sufrían consecuencias negativas, sino que neutras o ameliorativas, mientras que, en el caso de las metáforas animales, sí poseían mayor disposición a tener un giro peyorativo en su valoración.

En segundo lugar, dentro de las consecuencias del cambio semántico, se presenta la de tipo neutro. Dicha categoría se compone por un 37,50%, cuyo significado o interpretación no posee connotación negativa o positiva. El primer ejemplo es: *de un paraguazo*: “de modo súbito, de una sola vez” (DUECh, 2010, p. 659), que es empleado en situaciones donde los actos ocurren de un momento a otro, sin dilatación; se atribuye a la imagen de un paraguas abriéndose, pues este objeto se expande velozmente y sin trabas, y equivale a la expresión coloquial *de una*. Otro caso ilustrativo de este tipo de consecuencia es *don Sata*, entendido como: “en las creencias populares vinculadas al cristianismo, el Diablo” (DUECh, 2010, p. 349), cuyo significado alude a Satanás, pero de una manera humorística y también humanizada. *Sata*, por sí solo, podría tener una implicación oscura debido al origen de la abreviación del sustantivo propio, sin embargo, al añadir *don*, sumado al acortamiento del término Satanás, toda connotación negativa desaparece dando lugar a una construcción neutra por la humanización humorística. Popularmente, a *don Sata* también se le nombra como *el cachudo* y *el coludo*. De igual forma, se presenta *irse en la profunda*, explicado como: “hablar o reflexionar sobre un tema que se estima importante adoptando un tono grave o solemne, en una circunstancia que no se presta necesariamente para ello” (DUECh, 2010, p. 490). A partir de esta expresión, se otorga un carácter humorístico a la locución, ya que se utiliza normalmente para molestar a alguien que ha reflexionado más de lo normal en un tópico en el cual no ameritaba pensar demasiado, pues *irse en la profunda*, se observa en quien que se adentra bastante en sus propios pensamientos y saca conclusiones que pueden ser o no correctas, generando un mundo de posibilidades en torno al tema reflexionado. Algunos de sus equivalentes son: *irse en la volada*, *irse al chancho* y *calentarse el mate*. Cabe destacar que ninguna de las acepciones tratadas es negativa o positiva, sino que son significancias descriptivas atribuibles a una persona u objeto de forma humorística.

Finalmente, la valoración que menos se repite es de tipo ameliorativo, siendo representada solo por cuatro locuciones, que constituyen el 10% de la muestra, por lo que es la menos representativa de las unidades léxicas complejas seleccionadas. Esta valoración tiene una connotación positiva relacionada con las personas u objetos a los que se refiere originalmente. Un claro ejemplo de esto es: *como tuna*: “en muy buen estado o condición” (DUECh, 2010, p.902), dicho en otras palabras, se considera que un individuo goza de buen estado de salud, físico y/o mental, por lo tanto, es capaz de desenvolverse perfectamente en su entorno. Esta unidad se enlaza a la antigua creencia popular donde se explica que la tuna era un remedio que servía para curar males o enfermedades y, por lo mismo, cuando un sujeto se sometía a tratamientos con este elemento, el malestar físico cesaba, manteniéndose sano y, por consiguiente, *como tuna*. En virtud de lo anterior, esta expresión puede ser

empleada con el mismo significado de estar *tiki taka* y *del uno aceituno*. Otro caso representativo de esta consecuencia es *liviano de sangre*, descrito como: “referido a una persona, de carácter simpático” (DUECh, 2010, p. 520), lo que compone un rasgo atribuible únicamente a personas, puesto que refiere a un individuo que no causa mayores problemas debido a la liviandad con que aborda las situaciones, siendo así una característica humana pues, se define como amable, agradable y encantador, entre otras. La raíz de esta construcción se podría atribuir a la etimología griega de *humor*, que explica que el ser humano se compone de cuatro fluidos básicos llamados *humores* y uno de estos es la sangre. Por lo tanto, cuando un individuo se encontraba balanceado en relación a ello, este poseía buen humor ya que no había nada denso o pesado que recorriera su cuerpo. La presente categoría finaliza con *manito de gato*, que en un inicio proviene del acicalamiento que los animales realizan en su cuerpo, con el fin de limpiarlo; actividad que es natural y completamente biológica, pues es por inercia que un felino limpia su pelaje y las zonas que se encuentran sucias, al igual que un humano, ya que para verse bien realiza todo un procedimiento de belleza y cuidado, para así mejorar su aspecto.

## CONCLUSIONES

A través de la presente investigación se desarrolló una serie de reflexiones lingüísticas de interés para la comprensión de la innovación en las unidades léxicas del español de Chile. Uno de los hallazgos más significativos de este estudio fue que, contrario a lo que se intuía respecto al uso de términos provenientes del mundo animal, estos se tradujeron en un porcentaje no tan preponderante entre otros cambios semánticos. Es importante considerar que, en la variedad lingüística chilena, es común que se utilicen términos animales para hacer referencia a objetos, cualidades, personas o condiciones como, por ejemplo: *ganso*, *perro*, *andar pato*, *pasarla chanco*, entre otras; por lo mismo, es frecuente que se conciba esta tendencia como una de las particularidades más comunes del español de Chile. Sin embargo, dentro del análisis, las metáforas animales no fueron tan representativas como se esperaría, teniendo en cuenta los múltiples procesos zoomórficos presentes en la variedad dialectal chilena.

En contraste con a lo anteriormente expuesto, se detectó una necesidad mayor para abordar términos más complejos y abstractos, que en muchas ocasiones se relacionan con causas psicológicas y tabúes lingüísticos. El procedimiento que más se remarcó por medio de esta necesidad, fue el tipo de cambio semántico por metáfora abstracta, debido principalmente a que responde de mejor manera al querer concretar una noción inmaterial. En vista de esto, los hablantes ocupan un concepto común y cotidiano que lo relacionan con uno más complejo, lo cual ayuda a concretar lo que se quiere decir y, por ende, propicia una mejor expresión y recepción del mensaje entre los hablantes. En definitiva, se busca concretar ciertas situaciones, condiciones y características al combinar un término abstracto con uno tangible, se logra crear una imagen visual más sencilla que logra el objetivo de facilitar la comunicación. Un ejemplo claro de esto es la construcción: *de mecha corta*, que utiliza la representación de algo que explota o prende con facilidad, para aludir a una persona que posee mal carácter y se enoja fácilmente.

Sumado a esto, es importante tener presente que la sociedad chilena es considerada conservadora, debido principalmente a su cultura tradicionalista con un fuerte arraigo a los valores cristianos propios de la religión. Esto se percibe por medio de la necesidad de hablar sobre la muerte, entidades bíblicas o a elementos sagrados, tal como se presenta en locuciones como: *don Sata*, que implica un miedo hacia esta entidad bíblica en particular, además de otras que refieren a la santidad, como la expresión: *como hueso santo* y la muerte, como es el caso de: *parar las chalas*. En muchos de los casos analizados, las construcciones ayudan a transmitir situaciones o mensajes que poseen una carga emocional y psicológica, tanto para el emisor como para el receptor, por lo que se busca aminorar el efecto negativo que puede causar el mensaje en concreto con unidades léxicas que suavizan lo que se quiere expresar. En base a esto, se presentan cambios semánticos por razones psicológicas mediante tabúes relacionados con la decencia, la delicadeza y el miedo.

En otras palabras, a la gran diversidad léxica propia del habla chilena subyace una intención didáctica, ilustrativa o ejemplificadora por parte del emisor, que consiste en trasuntar las ideas abstractas en nociones comunicativas que se consideran más concretas y accesibles por parte del interlocutor. Por consiguiente, es necesario tener en cuenta que muchas veces estas innovaciones léxicas complejas son más precisas que los términos o conceptos aceptados en los contextos comunicacionales formales. De este modo, su uso es beneficioso para ilustrar o comunicar de mejor manera lo que se quiere decir.

Por otra parte, se debe reparar en la lógica con que se da el cambio semántico en Chile, debido a que, tanto en las causas, tipos y consecuencias de estas modificaciones, se encuentran presentes elementos culturales y sociales, sobre todo en el carácter festivo y humorístico de las nuevas construcciones que se instalan en el habla chilena y que buscan principalmente lograr amenizar el efecto negativo que puede tener un término concreto en el receptor, por medio del humor o la bien denominada “picardía” de los chilenos. Este carácter humorístico deriva en que las consecuencias del cambio semántico se den en mayor medida con una valoración peyorativa, frente a las ameliorativas, que resulta de la actitud irónica y sarcástica de los hablantes, que refuerza la festividad de estas unidades léxicas complejas.

Asimismo, es importante mencionar que el proceso de análisis se vio limitado y dificultado debido a que la bibliografía empleada presentó ciertas limitaciones a la hora de analizar el cambio semántico de tipo histórico. En este sentido, solo se consideró el modelo de Ullmann (1962) y Penny (1993) que, hasta cierto punto, cuentan con modelos parciales y, por ende, no aplicables a la totalidad de la muestra seleccionada. A raíz de esto, la categoría de cambio semántico por innovación, propuesta en este estudio, respondió de mejor manera a muchos tipos de cambios léxicos que no se contemplaban en los modelos anteriormente mencionados. Sumado a esto, el análisis de datos fue complejo, ya que las diferencias entre las metáforas y las metonimias son tenues y no del todo claras. En consecuencia, al intentar etiquetarlas, se observó que más de un caso no está exento de ambigüedad. Por consiguiente, sería beneficioso utilizar otros modelos semánticos más específicos y que se enfoquen en las variedades dialectales que surgen, además de ampliar la muestra de estudio, con el fin de que esta sea más representativa y así producir una investigación más fructífera.

En síntesis, las locuciones están ya instaladas en el habla cotidiana de los chilenos, por lo que es necesario estudiarlas y tener conciencia de ellas para comprender los mecanismos del cambio semántico en la variedad chilena y, a la vez, revalorizarla en su dimensión socio cultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Chilena de la Lengua. (2010). *Diccionario de uso del español de Chile: (DUECh)*. MN Editorial Ltda.
- Aleman, L. (30 noviembre, 2021). El español de Chile: la gran olla a presión del idioma. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cultura/2021/11/30/61a4a36321efa013518b4571.html>
- Garrido, C., & Insausti, C. (2022). Apuntes para un estudio histórico-lingüístico del español de Chile. *RLA. Revista De Lingüística Teórica Y Aplicada*, 60(1), 179-218. <https://doi.org/10.29393/RLA60-7AECC20007>
- Penny, R. (1993). *Gramática histórica del español*. Ariel Letras.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rojas, D. (2015). *¿Por qué los chilenos hablamos como hablamos?* Uqbar Editores.
- Ullmann, S. (1962). *Semántica, introducción a la ciencia del significado*. Gredos.

## Datos de correspondencia

---

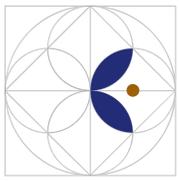
Pía Jesús Cortés Muñoz  
Licenciada en Educación  
Universidad Católica del Maule  
Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1489-9483>

Email: [pia.cortes@alu.ucm.cl](mailto:pia.cortes@alu.ucm.cl)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Didácticas específicas en la formación de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule

### Specific didactics in the training of teachers of the Faculty of Educational Sciences of the Catholic University of Maule

Valentina Arias Rodríguez <sup>1</sup>, Beatriz Bahamondes Carrión <sup>2</sup>, Francisca Briones Medina <sup>3</sup>, Camila Mardóñez Lazo <sup>4</sup> & Giselle Bahamondes Quezada <sup>5</sup>

---

Arias, V., Bahamondes, B., Briones, F., Camila Mardóñez, C., & Bahamondes, G. (2023). Didácticas específicas en la formación de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 42-50. <https://doi.org/10.29035/rce.14.42>

[Recibido: 16 mayo, 2023 / Aceptado: 06 diciembre, 2023]

#### RESUMEN

La investigación procura estudiar la incorporación de la didáctica específica en la formación de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule. A partir de la revisión de las matrices curriculares y de los momentos formativos en los que se posiciona cada didáctica en los programas de estudios escogidos, se analiza la conexión entre didácticas y prácticas pedagógicas impartidas en cada carrera observada. Igualmente, se incorporan las concepciones de dos académicos que pertenecen a las carreras de Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Especial.

Los resultados manifiestan que existe una similitud entre la definición de didáctica específica que establecen los teóricos y los académicos consultados; aunque se percibe falta de consistencia en la conceptualización específica de la disciplina en el contexto de la formación de profesores de las distintas áreas. No obstante, se puede apreciar luego del análisis, que en las carreras estudiadas predominan las didácticas específicas por sobre las didácticas generales, lo que pone en evidencia el interés de la institución formadora por incorporar en sus proyectos formativos la disciplina en cuestión.

**Palabras clave:** didáctica específica; malla curricular; práctica; ciclos formativos.

---

<sup>1</sup> Profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0003-6732-1183> | [valentina.arias.02@alu.ucm.cl](mailto:valentina.arias.02@alu.ucm.cl)

<sup>2</sup> Profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0008-4496-9944> | [beatriz.bahamondes@alu.ucm.cl](mailto:beatriz.bahamondes@alu.ucm.cl)

<sup>3</sup> Profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0009-5012-2843> | [francisca.briones@alu.ucm.cl](mailto:francisca.briones@alu.ucm.cl)

<sup>4</sup> Profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0001-2769-8256> | [camilamardonez61@gmail.com](mailto:camilamardonez61@gmail.com)

<sup>5</sup> Doctora en Didáctica de la Lengua y la literatura. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-3901-3963> | [gbahamondes@ucm.cl](mailto:gbahamondes@ucm.cl)

## ABSTRACT

The research seeks to study the incorporation of specific didactics in the training of teachers of the Faculty of Educational Sciences of the Catholic University of Maule. From the review of the curricular matrices and the formative moments in which each didactics is positioned in the chosen study programs, the connection between didactics and pedagogical practices taught in each observed career is analyzed. Likewise, the conceptions of two academics who belong to the careers of Pedagogy in Physical Education and Pedagogy in Special Education are incorporated.

The results show that there is a similarity between the definition of specific didactics established by the theorists and the academics consulted; although a lack of consistency is perceived in the specific conceptualization of the discipline in the context of teacher training in the different areas. However, it can be seen after the analysis, that in the programs studied, specific didactics predominate over general didactics, which shows the interest of the training institution to incorporate the discipline in question into its training projects.

**Key words:** specific didactics; curriculum; practice; training cycles.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende estudiar la incorporación de la didáctica, como disciplina específica, en la formación de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule. En primera instancia, se revisan las mallas curriculares de las carreras, separando la formación general (Didáctica general) de la Didáctica específica impartida en cada una de las carreras. En segunda instancia, se examinan los momentos formativos en los que se ubica la Didáctica específica en los planes de estudio seleccionados y cómo estas asignaturas se vinculan con las prácticas pedagógicas de las carreras observadas.

La investigación se sustenta en la importancia que tiene el profesor como mediador de aprendizajes quien, a través de la transposición didáctica, recrea diversas estrategias que se adaptan a los contextos de enseñanza, generando nuevos y mejores aprendizajes. Sin embargo, una de las debilidades más preocupantes de la práctica docente, tienen relación con la dificultad que muestran o expresan algunos profesores para crear propuestas eficaces que contribuyan al desarrollo de los niños y jóvenes en los distintos contextos escolares. De ahí proviene el interés en investigar la disciplina Didáctica específica en la formación de profesores.

Como antecedentes nacionales de este estudio se presentan los siguientes: El primero de ellos, lo constituye el artículo de Antonio Bolívar (2005), en el que se alude a la teoría de la transposición didáctica referida a la transformación del contenido académico a estrategias para enseñarlo. Según Chevallard (1991, citado por Bolívar, 2005), la transposición es un “proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar; y éste en objeto de enseñanza (o conocimiento enseñado)” (p. 19). Gracias a esto, las didácticas específicas cuentan con identidad propia, pues permiten desarrollar en el profesor un repertorio apropiado de representaciones sobre los tópicos que va a enseñar, las distintas estrategias con las que puede ser tratado el contenido y los materiales curriculares que

corresponden. De ahí deriva la importancia en los procesos de formación de los docentes en las carreras universitarias.

El segundo antecedente, corresponde a Bahamondes et al. (2021) que aborda la presencia de la disciplina específica en la formación de profesores en Chile, desde la percepción de académicos y estudiantes pertenecientes a las carreras de Pedagogía en Lengua Castellana y Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje. El estudio se enfoca en la construcción del perfil del didacta, la presencia del eje en la matriz curricular de ambas carreras y en las orientaciones ministeriales para su tratamiento en el aula escolar. Los principales resultados muestran que las carreras integran cursos de didáctica de la lengua y la literatura, lo que responde a las exigencias del Ministerio y a la excelencia que requiere la formación de profesores, sin embargo, también hacen notar el notorio distanciamiento que existe entre la formación inicial y el ejercicio docente.

El tercer y último antecedente considerado, escrito por Carmen Sotomayor y Gabriela Gómez Vera (Sotomayor & Gómez, 2017), en el que se investiga y reflexiona entorno a la problemática emergente respecto de cómo las instituciones formadoras de docentes en Chile llevan a cabo la enseñanza de la pedagogía, indagando en los estándares nacionales y en los programas formativos específicos de cada universidad seleccionada, enfocados especialmente en las carreras de Lenguaje y Comunicación. En dicha investigación se analizaron 25 carreras chilenas acreditadas, tanto públicas como privadas, discriminando cada curso dependiendo de su nomenclatura. Los resultados son claros, el 95% se compone de las temáticas disciplinares, contenidos y relación con las prácticas profesionales, en cambio, el 5% restante es correspondiente a los cursos de didáctica. Además, se puede decir que las carreras que tienen más prácticas son aquellas que contienen didácticas más específicas.

## MARCO TEÓRICO

La primera noción de la palabra didáctica se le suele atribuir a la etimología griega derivada del término *didaktike* o *didaskain*, que se comprende como enseñar, disciplinar y explicar. Luego de su primera aparición en la escena educativa son varios los estudiosos que han tratado de conceptualizar dicho término, sin embargo, son dos los nombres provenientes del siglo XVII a los cuales se les adjudica el inicio y estudio del término *didáctica* dentro de la ciencia educativa; estos son: Amos Comenio, quien fue un filósofo y pedagogo checo y Ratke quien fue un educador alemán.

Con el tiempo trascendido, Shulman (2005) ha reafirmado las teorías previas sosteniendo que el conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (p. 10).

A partir de lo anterior, se configuran dos conceptos clave de la formación del profesorado: la formación Didáctica general y la formación Didáctica disciplinar.

La Didáctica general plantea los contenidos generales de toda la enseñanza comunes a todas las materias; intenta exponer los principios o postulados que en todas las asignaturas se presentan y que han de ser objeto de consideraciones fundamentales. Para efectos de esta investigación, será concebida como la teoría de la enseñanza que se centra en el conjunto de principios y técnicas que tiene un carácter global, en tanto son aplicables a todas las disciplinas de este proceso pedagógico. De igual manera, se abordará como una metodología para la instrucción y como una tecnología de enseñanza.

Por otra parte, la Didáctica específica será la encargada de estudiar los métodos y prácticas aplicados para la enseñanza de cada campo, disciplina o materia concreta de estudio. Según González (2010), “se preocupa por los problemas que surgen ante la transmisión de sus contenidos, la transposición de su estructura lógica, y los procesos de comunicación a los que da origen entre un emisor y unos sujetos perceptores” (p. 17).

En este sentido, en la investigación se analizará la incorporación de la disciplina Didáctica específica en los proyectos formativos de las carreras pedagógicas de una Facultad de Educación de una universidad maulina.

## **OBJETIVOS**

El artículo sostiene un objetivo general, que es analizar la incorporación de la didáctica específica en la formación de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule. Luego, se busca alcanzar tres objetivos específicos:

1. Describir las didácticas específicas de las pedagogías en la formación de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule.
2. Identificar en qué momento de la formación de los profesores se ubican las didácticas específicas.
3. Determinar la relación entre la presencia de la didáctica específica y la incorporación de las prácticas pedagógicas de los profesores en formación.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

En esta investigación se utilizó la metodología mixta que es “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En otras palabras, es un enfoque multimetódico que entrelaza los procedimientos cualitativos y cuantitativos, con el fin de profundizar en la comprensión del fenómeno de estudio.

En primer lugar, para el logro de los objetivos se revisaron y analizaron las mallas curriculares de cinco carreras de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, disponibles en la web institucional, con el propósito de describir la incorporación de la didáctica específica en

la formación de profesores de las carreras seleccionadas, en cuanto a la especificidad que posee cada una de ellas.

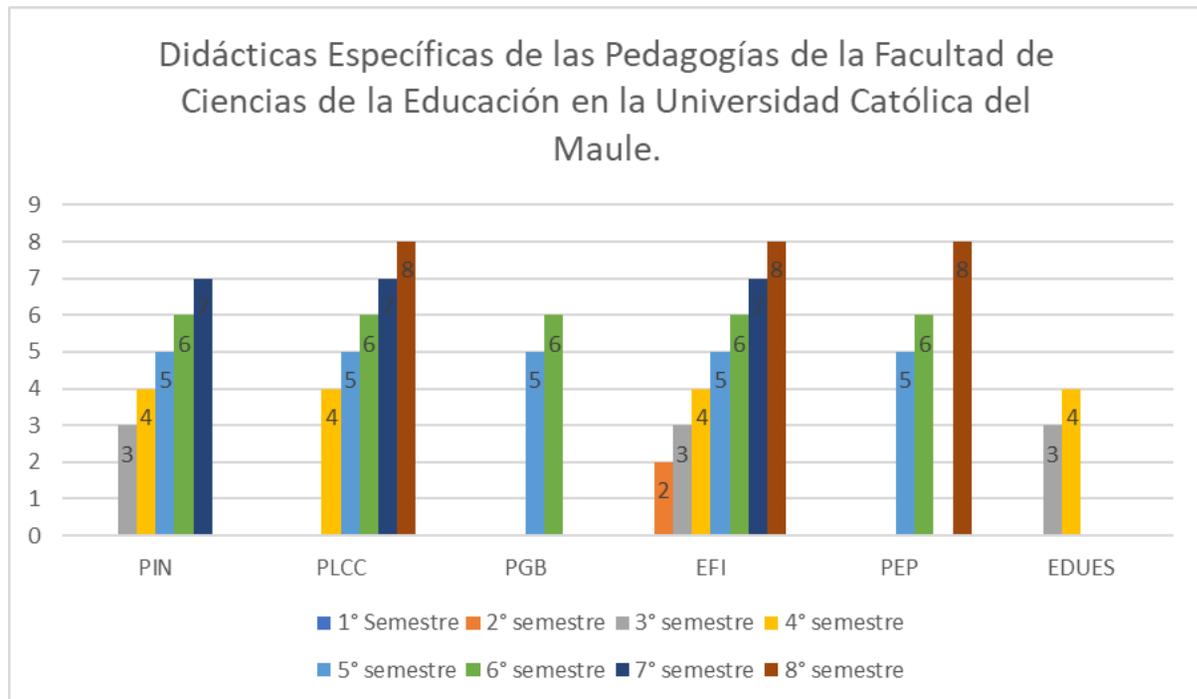
En segundo lugar, se generó una tabulación con los datos respecto a la cantidad de didácticas específicas de cada pedagogía y el momento formativo en que se posicionan dentro de las mallas curriculares.

En tercer lugar, se aplicó una entrevista semiestructurada compuesta por cuatro preguntas a dos directores de escuela que representan los proyectos formativos con la mayor y menor cantidad de didácticas específicas en sus mallas curriculares. Lo anterior con el fin de contrastar sus apreciaciones en torno a cuatro criterios: conceptualización de la didáctica, motivo o justificación de una didáctica específica, significación o importancia de la didáctica en la formación de profesores y profesoras y, por último, la forma de articulación entre las áreas de didáctica y práctica.

### RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA

El Gráfico 1, que se expone a continuación, muestra las asignaturas vinculadas a las didácticas específicas que se imparten en las carreras seleccionadas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule. En el gráfico también se puede constatar en qué semestre se encuentran ubicadas las asignaturas de cada pedagogía, según las mallas curriculares de la Facultad en cuestión.

**Gráfico 1**



Fuente: elaboración propia.

A partir del análisis se puede sostener que:

- La carrera de Pedagogía en inglés tiene cinco didácticas, la primera se encuentra en el tercer semestre llamada “Introducción a la Didáctica del Idioma Inglés”, luego en el 4° semestre la “Didáctica del Idioma Inglés en Educación Básica I”, en el 5° semestre la “Didáctica del Idioma Inglés en Educación Básica II”; en el 6° semestre se incorpora “Didáctica del Idioma Inglés en Educación Media I” y en el 7° semestre “Didáctica del Idioma Inglés en Educación Media II”. Cabe destacar que esta carrera tiene un total de 62 asignaturas, de las cuales cinco corresponden a didácticas específicas en la malla curricular (7%).
- La carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación tiene cinco didácticas: la inicial es identificada en el 4° semestre, denominada como “Didáctica de la Literatura”; luego prosigue en el 5° semestre “Didáctica de la Comprensión del Discurso”; en el 6° semestre, “Didáctica de la Producción del Discurso Escrito”; en el 7° semestre “Didáctica de la Producción del Discurso Oral” y en el 8° semestre “Didáctica Multicultural”. Esta carrera tiene un total de 61 asignaturas, de ellas cinco didácticas corresponden a un 7% de la matriz curricular.
- La carrera de Pedagogía en Educación General Básica tiene cuatro didácticas, dos de ellas se ofrecen en el 5° semestre: “Didáctica de la Lectura Comprensiva y la Escritura” y “Didáctica de los Números y la Geometría”; luego, en el 6° semestre se dictan: “Didáctica de la Historia, la Geografía y Ciencias Sociales” y “Didáctica e Historia de las Ciencias Naturales”. Dicha carrera tiene 55 asignaturas en su malla curricular, y de ellas cuatro didácticas específicas equivalen al 7% de la malla curricular.
- La carrera de Pedagogía en Educación Física contempla diez didácticas: en el 2° semestre, “Didáctica de la Educación Física”; luego en el 3° semestre, “Didáctica de la Gimnasia”; más tarde, en el 4° semestre, “Didáctica del Atletismo” y “Didáctica del Balonmano”; en el 5° semestre, “Didáctica del Básquetbol” y “Didáctica de la Natación”; en el 6° semestre “Didáctica del Fútbol”; posteriormente, en el 7° semestre, “Didáctica de la Gimnasia Rítmica” y “Didáctica del Voleibol”; y finalmente, en el 8° semestre, “Didáctica de las Actividades Motrices Emergentes”. La matriz curricular de esta carrera tiene 57 asignaturas, siendo el 17% de ellas didácticas específicas.
- La carrera de Pedagogía en Educación Parvularia tiene cinco didácticas específicas, en el 5° semestre: “Enseñanza Aprendizaje de la Matemática en Educación Parvularia” y “Enseñanza Aprendizaje del Lenguaje Oral y Escrito en Educación Parvularia”; posteriormente, en el 6° semestre, “Enseñanza Aprendizaje de las Artes Integradas en Educación Parvularia” y en el 8° semestre: “Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Parvularia” y “Enseñanza Aprendizaje para la Comprensión del Entorno Sociocultural”. La carrera de Educación Parvularia ofrece 62 asignaturas en su malla curricular, siendo un 9% de didácticas específicas.

- La carrera de Pedagogía en Educación Especial posee dos didácticas específicas, en el 3° semestre, “Didáctica de la Lectura y Escritura” y en el 4° semestre, “Didáctica de la Matemática”. Esta carrera posee un total de 58 asignaturas, siendo un 4% de didácticas específicas en su malla curricular.

Las representaciones que se observan en el gráfico corresponden a las didácticas específicas que ofrece cada carrera, así como también el semestre en el que se incorporan en la matriz curricular.

## **RESULTADOS DE LA ENTREVISTA APLICADA A LOS DIRECTORES DE ESCUELA DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS ANALIZADOS**

A partir de la entrevista efectuada a dos directores de las carreras de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, se establecen los siguientes resultados divididos por criterios: conceptualización de la didáctica, fundamento de la didáctica específica, significación de la didáctica en la formación de profesores y profesoras, y articulación entre las áreas de didáctica y práctica.

### **Criterio 1: Conceptualización de la didáctica**

Los directores consultados concuerdan en conceptualizar la didáctica como un recurso que ayuda al profesorado a desarrollar sus clases. Para el director 1 (D1), la didáctica tiene que ver con “cómo hacer las cosas”, mientras que el director 2 (D2) amplía la concepción hacia la comprensión de las estrategias metodológicas y evaluativas que aplica. Se observa con bastante claridad que el D2 realiza una conceptualización fundamentada teóricamente, en tanto que el D1 vincula la disciplina con la práctica de forma directa. Sin embargo, estas conceptualizaciones no abarcan la total dimensión de la didáctica.

### **Criterio 2: Fundamento de la didáctica específica**

De acuerdo con las respuestas de los directores se puede evidenciar que el D1 aboga que la razón de una didáctica específica dentro de la matriz curricular se debe a que los estudiantes deben saber cómo enseñar la lectura, la escritura y las matemáticas, dependiendo de las necesidades de cada estudiante. Por otro lado, el D2 explica que la razón de una didáctica específica se debe al enfoque de los deportes tradicionales dentro de la carrera, en el cual se pone énfasis en el foco del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, hace hincapié en la particularidad de educar a través del movimiento y en cómo el estudiante utiliza una metodología mientras que genera otra para aprender. De acuerdo con las respuestas de los directores, se puede constatar que existe una interpretación desde enfoques diferentes respecto a la didáctica específica, pero igualmente atingentes.

### **Criterio 3: Significación de la didáctica en la formación de profesores y profesoras**

En este criterio las respuestas de los directores se enfocan en resaltar cómo las herramientas que entrega la didáctica ayudan a sus estudiantes a desenvolverse de mejor manera en sus prácticas pedagógicas, sin embargo, la reflexión del D1 difiere con su malla curricular, puesto que la asignatura de didáctica específica se imparte en

el tercer semestre de la carrera, mientras que la práctica comienza con anterioridad en los semestres uno y dos, lo que refleja cierta inconsistencia en el quehacer pedagógico-didáctico de los profesores en formación.

#### **Criterio 4: Articulación entre las áreas de práctica y didáctica**

En este último criterio, las respuestas de los directores D1 y D2 apuntan a que la didáctica está ineludiblemente ligada con la práctica y que los profesores en formación deben obtener las herramientas necesarias para desempeñarse exitosamente en los establecimientos educacionales. A pesar de lo afirmado por los directores se detectó en el análisis que las didácticas específicas no siempre se articulan con las prácticas de cada carrera, aunque sí se distinguen principalmente en el segundo ciclo formativo.

#### **CONCLUSIONES**

En primer lugar, se demuestra que la didáctica específica es un ámbito fundamental y significativo para la formación de los estudiantes de las diversas carreras de pedagogías de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule. Los sujetos consultados concuerdan en que la didáctica es objeto de relevancia en cuanto a la posesión de conocimientos y estrategias para el adecuado desempeño docente. Sin embargo, aunque se manifiesta un notorio acercamiento al concepto original en torno a la didáctica específica, esta apreciación no logra mayor precisión.

En segundo lugar y de acuerdo con el análisis efectuado, las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación de Universidad Católica del Maule, imparten didácticas específicas en momentos **diferidos de las prácticas pedagógicas**, pero siempre dentro del mismo ciclo formativo. Así también, se puede señalar que la didáctica específica se logra identificar con mayor impacto en el **segundo ciclo formativo de las pedagogías**.

En tercer lugar, se puede aseverar que predominan las asignaturas de didáctica específica por sobre las asignaturas de didáctica general. Con lo anterior, se podría creer que la universidad se encarga de formar docentes competentes e innovadores en las distintas disciplinas específicas. No obstante, existe el riesgo de que los contextos educacionales persistan en prácticas pedagógicas sustentadas en metodologías tradicionalistas que no se ajustan al enfoque didáctico que ofrece y que requiere la nueva formación de profesores en Chile.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bahamondes Quezada, G., Merino Risopatrón, C., & Espinoza Guzmán, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile. *TEJUELO. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, 33, 217-248. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19753>
- González, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 1-31. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/2>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Sotomayor, C., & Gómez, G. (2017). La demanda de los estándares para egresados y el currículum formativo en las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación en Chile. En S. Romero & S. Concha (Ed.). *Formación docente en el área de Lenguaje. Experiencias en América Latina* (pp. 89-117). Editorial 12.

## Datos de correspondencia

---

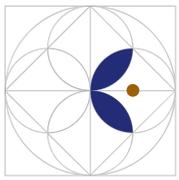
Giselle Bahamondes Quezada  
Doctora en Didáctica de la Lengua y la literatura  
Universidad Católica del Maule  
Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3901-3963>

Email: [gbahamondes@ucm.cl](mailto:gbahamondes@ucm.cl)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Captura del espectáculo humano: confrontación entre marginalidad y progreso en *El Paseo Ahumada* de Enrique Lihn \*

### Capturing the human spectacle: confrontation between marginality and progress in Enrique Lihn's *El Paseo Ahumada*

Daniela Hernández <sup>1</sup>

---

Hernández, D. (2023). Captura del espectáculo humano: confrontación entre marginalidad y progreso en *El Paseo Ahumada* de Enrique Lihn. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 51-64. <https://doi.org/10.29035/rce.14.51>

[Recibido: 14 septiembre, 2023 / Aceptado: 12 octubre, 2023]

#### RESUMEN

Este artículo propone la revisión de la obra *El Paseo Ahumada* (1983) de Enrique Lihn desde la relación establecida entre la poesía y la fotografía. En este poemario se observa una confrontación entre los sujetos subalternos y la sociedad moderna desde la mitad del siglo XX en Chile, frente al cuestionamiento del supuesto progreso económico que se expresa mediante la conformación de esta nueva arteria que se conformó como el epicentro del mercado comercial. De esta forma, se identifica en la obra, la confluencia de estos personajes que circulan en un mismo escenario de forma azarosa, pero sin perder de vista la existencia de jerarquías sociales. La voz poética se sitúa desde una mirada callejera dentro de los espectáculos que brinda esta calle que pretendía ser el éxito del modelo neoliberal instaurado en dictadura, pero que finalmente derivó en un desplome de lo propuesto, rodeado de pobreza y descontento social.

**Palabras clave:** Enrique Lihn, poesía, fotografía, subalternidad, modernidad.

\* Este artículo forma parte del Proyecto Fondecyt N°1220021 titulado: *La letra y la mirada. Fotografías en la poesía chilena del siglo XX y XXI.*

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0002-0876-2347> | [daniela.hernandez.01@alu.ucm.cl](mailto:daniela.hernandez.01@alu.ucm.cl)

## ABSTRACT

This article proposes a review of the work *El Paseo Ahumada* (1983) by Enrique Lihn from the relationship established between poetry and photography. This collection of poems shows a confrontation between subaltern subjects and modern society since the middle of the 20th century in Chile, facing the questioning of the supposed economic progress that is expressed through the formation of this new artery that became the epicenter of the commercial market. In this way, the confluence of these characters who circulate randomly on the same stage is identified in the work, but without losing sight of the existence of social hierarchies. The poetic voice is situated from a street view within the shows offered by this street that claimed to be the success of the neoliberal model established in the dictatorship, but which finally led to a collapse of what was proposed, surrounded by poverty and social discontent.

**Key words:** Enrique Lihn; poetry; photography; subalternity; modernity.

## INTRODUCCIÓN

*El Paseo Ahumada* (1983) es un poemario que dialoga con la fotografía de Paz Errázuriz contenida en la obra, esta permite analizar la palabra de Enrique Lihn en virtud de la relación entre fotografía y poesía, por medio del acercamiento al concepto de la subalternidad desde la mirada de Pinedo (2016), examinando su aproximación hacia la realidad de los sujetos marginados en el contexto de la modernidad latinoamericana. Desde la fotografía podemos hablar sobre qué sucede con la sociedad moderna del siglo XX a partir de las reflexiones de Sontag (2003) y Didi-Huberman (2014) por medio de los conceptos de subexposición y sobreexposición, para realizar un análisis comparativo que evidencia la confrontación entre el sujeto subalterno y la modernidad sustentándose en las nociones de poesía y visualidad de Valeria de los Ríos (2015), Polanco (2018) y Páez (2012), entre otros.

Es así como se plantea como hipótesis que en la obra se observa un cuestionamiento sobre la decadencia humana, por medio de la confrontación entre la marginalidad, representada por los sujetos subalternos, y el supuesto progreso económico, representado por el sujeto banquero que habita esta construcción peatonal y los magnos edificios que la circundan, debido a que en el momento de su inauguración el paseo Ahumada se conformó como el epicentro de lo bursátil. De esta forma, podemos identificar en el poemario y en las imágenes fotográficas de Paz Errázuriz cómo convergen estos personajes que circulan en un mismo espacio, de forma un tanto casual y en consideración de que siempre existen relaciones asimétricas entre unos y otros.

Para llevar a cabo este análisis se realizó una revisión documental bibliográfica. En primer lugar, se realizó la lectura de *El Paseo Ahumada*, en segundo lugar, se continuó con un análisis de documentos teóricos relacionados con los conceptos de fotografía y de imagen fotográfica, poesía de neovanguardia, sujeto subalterno y modernidad. Y, por último, a través de las ideas extraídas del material bibliográfico y el poemario, surgieron nuevas lecturas e interpretaciones que permitieron articular la hipótesis.

Este poemario, publicado por Ediciones Minga, replica una suerte de periódico que presenta textos llamativos y controversiales con una intención paródica dentro de su escritura, mostrando una portada atrayente con grandes titulares en letras rojas que posee una bajada de título, así como también la utilización de imágenes en blanco y negro que permiten observar parte de la escena urbana. *El Paseo Ahumada* se compone de 30 poemas y seis fotografías, de las cuales cinco son de autoría de la fotógrafa chilena Paz Errázuriz y una del fotógrafo chileno Marcelo Montecino, además cuenta con 21 ilustraciones del artista chileno Germán Arestizábal que se observan a lo largo del texto<sup>1</sup>.

El poeta chileno Enrique Lihn (1929-1988) es el autor de *El Paseo Ahumada*, obra que se ubica en un momento final de su producción, previo a su muerte y en esta manifiesta preocupaciones sobre el arte y la fotografía. El escritor perteneció a la generación del 50 y se destacan sus obras *El Quebrantahuesos* (1952) creado en conjunto con Nicanor Parra y Alejandro Jodorowsky; *La pieza oscura* (1963) y *La musiquilla de las pobres esferas* (1969) y *Batman en Chile* (1973). Entre los reconocimientos que recibió se encuentran el Premio Atenea (1963), el Premio Casa de las Américas (1966) y la Beca Guggenheim (1977). Su producción poética se vincula con la Escena de avanzada, grupo formado por varios artistas y disciplinas que buscaban replantear los campos escriturales chilenos durante el Golpe de Estado, relacionándose con corrientes neovanguardistas.

### **Lucidez bestial<sup>2</sup>: encuentros entre poesía y fotografía**

Si bien existe una amplia investigación en torno a la obra literaria de Enrique Lihn, estas se sitúan desde la reflexión social y la escritura contestataria que poseen sus textos, pero en relación con la obra *El Paseo Ahumada* no existen aproximaciones teóricas que examinen el vínculo entre la poesía del autor y la fotografía.

Lihn durante su vida como escritor, se interesó bastante en el mundo del arte en su plenitud, desde la literatura, la pintura y la fotografía, siendo de los Ríos (2015) una de las principales estudiosas en torno a su creación poética y su relación con la fotografía. De esta forma, involucra el concepto de fotografía fantasmal desarrollado por el poeta, quien propone que “la fotografía es fantasmal porque hace presente lo ausente, removiendo el flujo temporal, reactivando y confundiendo a la memoria, que no distingue entre la historia y su representación” (de los Ríos, 2015, p. 26), por lo que relaciona las características que posee el concepto de fantasma con las del sujeto marginal que es ignorado en su propio espacio, convirtiéndose así en un espectro que es capturado en la imagen fotográfica. Además, la autora presenta a Lihn como un agitador cultural (de los

---

<sup>1</sup> Esta primera edición se terminó de imprimir en los Talleres Gráficos de Ediciones Minga, Manuel Montt N°2632, Santiago. La segunda edición por la Editorial Diego Portales (2004) elimina todas las fotografías de Paz Errázuriz, reemplazándolas por las tomas de Cristián Silva Avaria, cambiando incluso la portada, en la que deja de aparecer El Pingüino y se sustituye por un retrato de Lihn en que él mismo sostiene *otro retrato de sí mismo realizado por* Luis Poirot. Además, se adicionan dos poemas y la encuadernación es mucho menos artesanal y sin rastro de lo que alguna vez fue la primera edición simulando un periódico.

<sup>2</sup> “Lihn es un poeta muy reflexivo, y es un poeta reflexivo que duda de sus propias reflexiones. Además, creo que es una lucidez bestial”, declaraciones de Roberto Bolaño en *La belleza de pensar* (1999) (Canal Daniel Rojas Pachas, 2018, 4m47s)

Ríos, 2015) que responde a las vicisitudes de la época en la que se enmarca la creación literaria de *El Paseo Ahumada*, quien, además, enfoca su mirada crítica desde la conformación de un hecho noticioso.

El sujeto poético de la obra se sitúa desde la vereda callejera, por lo que se encuentra observando constantemente la ciudad. Sin embargo, no se posiciona desde la típica figura baudeleriana que se halla fascinada con la urbe y sus esplendores, sino todo lo contrario, este hablante lírico ofrece una mirada crítica y denunciante de lo que acontece en la ciudad, así como también de las relaciones que existen entre el poder que ejerce la dictadura y el neoliberalismo que vino de la mano con el Golpe de Estado de 1973. En concordancia con esto, el yo poético encuentra tres tipos de sujetos: los dueños de las calles (banqueros), los transeúntes y los que habitan la calle (trabajadores ambulantes y mendigos) que llamaremos subalternos.

A través del estudio del subalterno, concepto propuesto por Gramsci (1929) y analizado por Guha (1983) y su grupo de estudios interesado en el rescate de la voz de los subalternos, con el propósito de considerarlos como “sujetos activos de la historia” (en Zermeño, 2016, p. 191). Es así como podemos dar cuenta de que los subalternos son grupos de personas que gracias a la modernidad y a las élites nacionalistas se vieron infravaloradas, oprimidas y silenciadas, tal como lo serían los campesinos, las mujeres y el proletariado. Por su parte, Spivak (2003) reflexiona sobre la idea de representación de los subalternos y la voz de aquellos silenciados, quien critica que los estudios previos, incluso los del pensador italiano, tienden a representar al subalterno, pero negándole su capacidad de expresión propia.

De igual forma, en Latinoamérica a partir de la segunda mitad del siglo XX comienza un periodo en el que se pretende denunciar la continuidad entre el proceso emancipador del mundo colonial y de la posindependencia representada por el imperio de Estados Unidos (Pinedo, 2016), puesto que, desde el punto de vista del sujeto subalterno, no ha cambiado a gran escala esta forma de dominación constante, manteniéndose en una condición inmutable durante el tiempo y los procesos de una América Latina que ha evolucionado bajo el capitalismo.

Jameson (1991) examina esta idea de capitalismo y propone la existencia de un posmodernismo de ruptura radical que se inicia entre las décadas de los 50 y 60, expresando que lo que fascina a los posmodernos es precisamente todo el paisaje “degradado”, feísta, de series televisivas y de publicidad, de forma que en este posmodernismo todo entra en la posibilidad de ser objeto de la poesía. Desde esta perspectiva, Lihn como escritor se sitúa dentro de este foco de pensamiento, criticando la sociedad de consumo (fruto de la modernidad), que según Jameson (1991) se encuentra en “una fase del capitalismo más pura que cualquiera de los momentos precedentes” (s. p.), por lo que el consumo de imágenes también se hace presente en este momento en el que lo que algún día fue rupturista ahora ya no escandaliza a nadie.

El desarrollo de este nuevo modelo económico instaurado en dictadura que abre paso al libre mercado y a la novedad del comercio, provoca que el país se enfrente a consecuencias sociales que se hacen notar en la poesía de Lihn. En relación con la idea del libre mercado y la sociedad moderna, Sontag (2006) propone que la producción y el consumo de imágenes se presentan como una prioridad, dando cabida al poder que tienen estas

en la economía y en la estabilidad política. Asimismo, plantea que existe una sobreexposición de la alteridad a través de la masificación de imágenes, las que generan desapacibles sentimientos en quienes se sitúan como observadores continuos de este bombardeo visual, puesto que “en un mundo no ya saturado, sino ultrasaturado de imágenes, las que más deberían importar tienen un efecto cada vez menor: nos volvemos insensibles” (Sontag, 2003, p. 122).

En esta misma línea, Didi-Huberman (2014) manifiesta que la sobreexposición de estos sujetos subalternos, a través de la fotografía produce una ceguera a nivel colectivo de quienes no pertenecen a ese círculo obviado, lo que genera un efecto contrario al que en un principio sería el propósito de la captura, dando paso a una mirada superficial. Asimismo, como señala Barthes (1980), el encuadre tomado principalmente por los medios de comunicación masiva evidencia una manipulación constante, pues solo muestra un fragmento de la realidad, faltando todo el contexto restante de lo fotografiado. Por el contrario, Didi-Huberman (2014) propone la existencia de grupos de sujetos obliterados bajo el fenómeno de la subexposición, al señalar que se priva a la sociedad de los medios que deberían permitir un acceso a las imágenes, logrando dejar sin luz a quienes no son considerados parte de la sociedad. Además, expone que esta subexposición va acompañada del abandono y el desprecio, por lo que los subalternos entran en esta categoría como un pueblo olvidado.

De esta forma, *El Paseo Ahumada* funciona como un híbrido fotopoético en que se articula un diálogo entre formas diferentes de arte, que se unen mediante enlaces comunes, pues entre ambas materias se crea una escena recreativa de lo que la obra en cuestión desea denunciar.

Páez (2012) declara que esta construcción híbrida de Lihn al integrar las fotografías de Errázuriz está realizando una acusación que representa precisamente lo que sucede en el paseo Ahumada que se levanta supuestamente como espacio del exitismo chileno, pero que es habitado por gente que trabaja en la calle para sobrevivir. De manera que Lihn, al utilizar este estilo de libro que hace alusión a un diario, se podría manifestar que intenta presentar ante el sujeto banquero la presencia de los subalternos que omite constantemente.

El lenguaje que posee este poemario según Páez (2012), se percibe como uno de alto grado de interés “por hacer del lenguaje poético un lenguaje político, que sea capaz de denunciar y discutir la realidad que experimenta el país” (p. 65), por lo que es evidente que las imágenes fotográficas también poseen una mirada no intencionada desde lo mercantil, sino que desde una que intenta democratizar la observación enfrentando la censura de aquellos tiempos, pues tomar estas fotografías en el período de dictadura significaba desafiar la represión militar que, a través de agrupaciones como la Asociación de Fotógrafos Independientes (1981-1990), buscó denunciar en forma de testimonio<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> En este sentido, Errázuriz sitúa una mirada consciente del espacio en sus obras, permitiendo vincular su perspectiva fotográfica con el objeto, que según Richard (2004) “[...] esta distancia enunciativa abre la movilidad de campo necesaria para que la fotógrafa convierta su “punto de vista” en el agenciamiento crítico de una mirada que sabe perfectamente cómo no confundirse con el realismo existencial de lo fotografiado” (p. 14).

Si bien, la poesía y la fotografía utilizan aparatos distintos de enunciación, se observa que Lihn recurre al lenguaje, tanto escrito como visual, para articular su reflexión. Por consiguiente, el espacio del paseo Ahumada es más que un escenario, sino que pasa a ser la obra en sí.

### **Transitar veredas opuestas del paseo Ahumada**

Bajo el concepto de subalternidad, en *El Paseo Ahumada* se observa la presencia de sujetos que habitan la urbanidad de esta calle peatonal inaugurada en 1977 y que tratan de subsistir por medio del “oficio” de la mendicidad. Un sujeto representativo dentro del poemario es la figura de El Pingüino, quien deambula en dicha calle para brindar un espectáculo musical a través de la percusión de una batería hechiza, acompañado por los ciegos que tocan flauta dulce y los sordos que tocan el acordeón.

La marginalidad, como una característica inherente del subalterno, se encuentra no solo en la falta de un hogar, la precariedad en el acceso a la salud y la frágil economía, sino que también ante la posición de este sujeto periférico quien se vuelve invisible a los ojos de los transeúntes y del sistema. En relación con la fotografía, en la portada (Figura 1) de la obra los protagonistas de la escena funcionan en oposición entre ellos mismos, ya que por un lado, el enfoque predominante de la imagen se centra en la figura de El Pingüino, quien se esmera por recibir un poco de atención y, por otro lado, encontramos la presencia de un sujeto perteneciente a un público dinámico y ensimismado, que pareciera no notar el intento de auxilio del mendigo que circula por el mismo, pero que se encuentra segregado a habitar solamente ciertos puntos.

El Pingüino es presentado mediante un ángulo fotográfico normal, es decir, se encuentra a la altura de los ojos del observador y que es el que más se aproxima a una visión objetiva de la realidad (Aparici & García, 2010). Se presenta vestido con una camisa blanca un tanto desordenada y con pantalones anchos, seguramente de jeans. Hacia la derecha de la imagen (Figura 1) se presencia una entidad masculina que camina con la mirada fija hacia adelante, ignorando por completo al artista mendicante con un claro propósito de negación ante su presencia y que, en contraste a este, va vestido con un traje elegante y formal. En este sentido, la portada del libro denuncia desde un primer instante la dicotomía entre sujetos marginales y modernos. El mendigo porta un cartón en el que ha escrito a mano un breve texto que dice: “Dios se lo pague. Su cooperación es mi sueldo. Gracias”, y que Lihn, modifica en cuanto a su sintaxis en el primer poema para posicionarlo como titular/título: “Su limosna es mi sueldo Dios se lo pague” (s. p.), cambiando la palabra ‘cooperación’ por ‘limosna’, por lo que se puede esclarecer que esta última posee una connotación mucho más relacionada a la miseria y a la asimetría entre quien recibe y quien da.

Figura 1

*Fotografía de Paz Errázuriz.*



Fuente: *El Paseo Ahumada*, E. Lihn (1983), Ediciones Minga.

Más adelante, en el poemario se muestra al sujeto banquero como otro personaje que comparte “su espacio” con la mendicidad (Figura 2), integrándose a instituciones como el Banco de Chile que forman parte de esta representación de la escena moderna que se instaura a partir de los años 70, encarnada por hombres vestidos con trajes formales, maletines y que parecieran mantener una grata conversación con sus pares, sin llegar a mezclarse con gente que no pertenezca a sus estándares. Permite observar la presencia de sujetos que personifican al ámbito privilegiado de la modernidad representada en la obra, a través de grupos herméticos de hombres que, parados con seguridad, demuestran autoridad y tranquilidad. Estos sujetos se muestran en su mayoría en una posición contraria al objetivo de la cámara, logrando capturar solo las espaldas de aquellos, de modo que esta lejanía visual se asemeja con la existente en el poemario, pues forman parte de la oposición hacia los grupos subalternos, grupo al que se le puede sumar las figuras del Estado y las Fuerzas Armadas Terrestres, pudiéndose observar que estas tres entidades forman parte de una misma esfera social y política. A pesar de que de este grupo solo se puede ver en la fotografía (Figura 2) al sujeto banquero, el resto se aprecia de forma omnipresente en ellas, pues mantienen el control de todo lo que sucede y de lo que no sucede en las calles, son responsables de lo que en estas acontece gracias al poder de sus imposiciones.

Figura 2

*Fotografía de Paz Errázuriz.*



*Fuente: El Paseo Ahumada, E. Lihn (1983), Ediciones Minga.*

Esta disparidad que exhibe el poeta entre los sujetos subalternos y la modernidad también incorpora elementos religiosos, pudiéndose evidenciar en el texto a través del poema titulado “Se apareció Cristo en el paseo Ahumada está bueno de jodé”, en el que Lihn propone a Cristo como símbolo de marginación, de forma que realiza una sustitución de la figura del mendigo por la de este sujeto divino que es “dejado de la mano de Dios” (Lihn, 1983, s. p.), mostrando a los lectores lo que vive un grupo enmarcado en la subalternidad y que constata, a través de la fotografía, el movimiento acelerado de una multitud que niega la existencia de este Cristo que no solo es testigo de lo que ha sido, sino también de lo que él mismo ha sido (Barthes, 1980). De igual forma, en el verso “Cristo al que matan en su población por haberse negado a gritar viva Chile” (s. p.) se evidencia una denuncia sobre este enfrentamiento militar y civil, en donde Jesucristo viene a representar a gran parte de los subalternos que no se adhieren a la represión, pero que igualmente terminan siendo oprimidos por la vigilancia extrema.

Un caso similar aparece en el poema titulado “Sacerdote satánico no absuelve a cualquiera”:

Si en ese u otro momento [...], lo tironearas de la manga  
te quedarías con la sotana en las manos [...]  
No exageremos: un estremecimiento de asco  
le recorrería, localizándose en el plexo solar,  
[...] hasta sus talones de Aquiles (Lihn, 1983, s. p.).

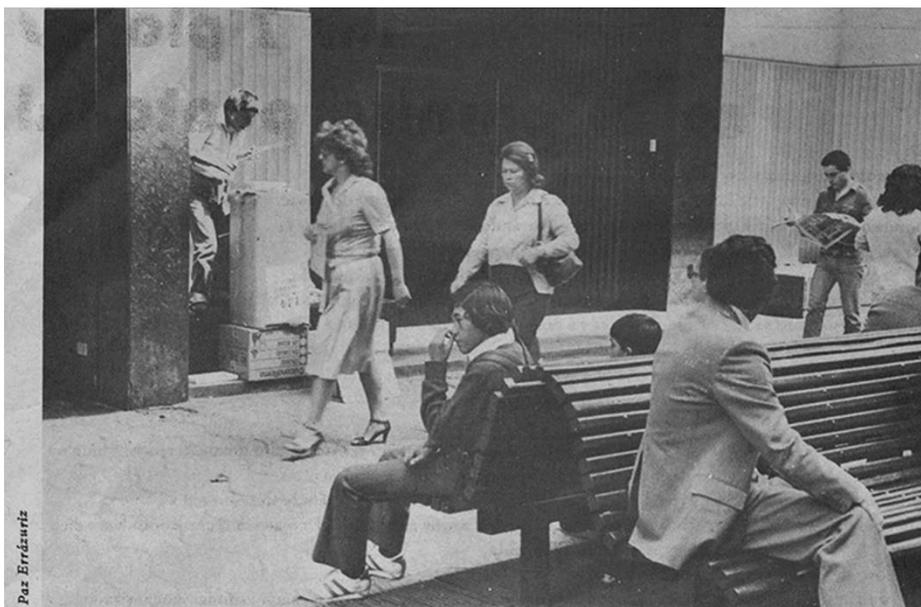
Este poema se centra en la crítica hacia una entidad religiosa con bastante poder durante la época, haciendo alusión al falso altruismo y humildad que profesa la Iglesia, pero que solamente se queda en palabras, pues ante la caótica pobreza, se posiciona desde la apatía y el desdén, como si el mendigo fuese una especie de opositor al sistema y, por consecuencia, un pecador. Así, el hablante lírico, como señala Polanco (2018), elabora “discursos sinuosos y alusivos a la situación política” (p. 140).

En algunos poemas se observa la subexposición (Didi-Huberman, 2014) a la que es sometido el sujeto subalterno. En “Tocan el tambor a cuatro manos”, Lihn logra hacer que los artistas mendicantes sean el centro de atención, sintiéndose parte de estos sujetos obliterados, lo que se evidencia en versos como: “Repiqueteas por tu salvación personal/ y yo escribo porque sí/ Tocamos el tambor a cuatro manos” (Lihn, 1983, s. p.), es decir, el tambor es tocado tanto por las dos manos del Pingüino como por las manos del yo poético. En la parte superior de la página aparece una imagen fotográfica (Figura 3) en la que se observa que El Pingüino es totalmente ignorado, incluso por las personas que están sentadas frente a él, sin estar haciendo nada más que excluir de sus miradas todo aquello que encuentran desagradable.

Los transeúntes caminan por el paseo como si su mayor objetivo fuese devenir en caballos de carreras, quienes están entrenados para seguir su camino sin preocuparse de su alrededor, pareciera que su meta es llegar a salvo y sin contaminarse de la peste de los mendigos, siendo la única cura evitar el contacto físico y visual. Esto demuestra que son conscientes de la existencia del resto de los sujetos con los que coexisten, pero que de esta misma manera es que deciden tomar distancia.

Figura 3

*Fotografía de Paz Errázuriz.*



Fuente: *El Paseo Ahumada*, E. Lihn (1983), Ediciones Minga.

Del mismo modo, el “Cámara de tortura” refleja el abandono y el sufrimiento que viven los sujetos marginados, realizando una comparación entre lo que unos tienen y las sobras que quedan para los otros. Esto se puede ver expresado en: “Su zapato derecho es mi zapato izquierdo doce años después/ [...] su tranquilidad es mi muerte por la espalda” (Lihn, 1983, s. p.). Se demuestra que la libertad de estos grupos subalternos se reprime o disminuye al momento en el que aumenta la libertad de los demás, mostrando un espacio paralelo en el que la tranquilidad para los dueños del capital económico se da cuando el “otro” la pierde.

Desde la perspectiva de la sobreexposición (Didi-Huberman, 2014), se observa que existe una crítica a los medios de comunicación, pues el poeta, al utilizar este formato que alude a un periódico, uno de los medios más consumidos en la época y que incluye imágenes que expone las marginalidades, pero desde una mirada que no aporta, además de integrar titulares que solo resultan atractivos por la perturbación que generan. Sin embargo, Lihn, a pesar de recurrir a estos mismos mecanismos en su obra, logra realizar una oposición ante la amenaza que significa ser expuesto fotográficamente en diarios, mediante la referencia paródica al lenguaje mediático desde una escritura inteligente (Polanco, 2018) que se opone a los sobreestímulos de la modernidad. Esta relación entre la poesía y la fotografía cuestiona las jerarquías autoritarias, de forma que consigue “iluminar los márgenes que ese poder mantiene a oscuras para que no echen a perder sus brillos trucados” (Richard, 2004, p. 14). La captura de la calle en su total naturalidad no se pierde, los artistas se integran de una manera casi invisible a la escena compuesta por los “residuos” que ha dejado esta sociedad mercantil.

La imagen (Figura 3) tomada desde un plano fotográfico general que comúnmente es utilizado con la finalidad de mostrar una localización concreta y situar al espectador (Aparici & García, 2010), nos muestra una mayor amplitud del contexto que habita El Pingüino, en el que, a pesar de encontrarse rodeado de gente, sigue estando solo e ignorado en la gran ciudad que avanza sin parar, tal como la voz poética nos muestra a lo largo del poema.

A través de la incorporación visual y la intervención literaria del espacio público, se puede interpretar que Lihn pretende mediar un diálogo entre los transeúntes y la ciudad, incorporando en esta a quienes se ven invisibilizados por el flujo urbano en relación con el modelo económico instaurado por la dictadura. Esto se llevaría a cabo mediante la escritura contestataria y la utilización del lenguaje que desafía los lineamientos del régimen militar en el orden económico, social y político, permitiendo en la obra apuntar al desplome del sistema económico neoliberal impuesto, lo que se puede ver reflejado en el poemario: “Así los carros bombas pasan a la estética del Vivac festinándose el agua que falta a las poblaciones” (Lihn, 1983, s. p.). Estos versos son parte del poema “Introducción a la estética del Vivac”, en donde se alude a los chorros de agua expulsados desde los carros que intentaban subyugar las constantes manifestaciones surgidas, agua que cae en medio del “gran” paseo Ahumada y, por consecuencia, sobre las deplorables construcciones en las que dormían los sin hogar.

Se crea una sincronía entre la voz del hablante lírico y las imágenes fotográficas, de manera que Lihn utiliza este formato de poesía visual transgrediendo los límites establecidos en los formatos tradicionales de la literatura, aprovechando la falta de márgenes que existe en este tipo de poesía para fundir su propia figura y la

de la voz poética con la del Pingüino. Sin embargo, Ayala (2012) propone la existencia de un “desencuentro de las miradas” (p. 36), puesto que el sujeto transeúnte se posiciona desde la vereda de la muchedumbre, escondido y protegido en la figura del voyeur y que “nunca aspira a reconocer al otro” (Ayala, 2012, p. 36). La humanidad se vuelve objeto de espectáculo, pero no como ocurría en las antiguas novelas en que era presenciada por los dioses olímpicos, sino que, como expresa Benjamin (2003) se ha convertido en un espectáculo en que esta es protagonista de sí misma.

Finalmente, en la última fotografía del poemario (Figura 4), tomada por Marcelo Montecino, utiliza un primer plano que interioriza el retrato de Enrique Lihn en el cual se encuentra mirando fijamente hacia la cámara y esbozando una leve sonrisa. Esta fotografía es acompañada por un texto escrito a puño y letra por el poeta, intencionado por su pensamiento posmoderno hacia el cuestionamiento social y el espectáculo brindado en el paseo Ahumada desde su inauguración, pues como expresa Vargas (2007) desde la perspectiva posmoderna, se cuestiona el éxito alcanzado por la modernidad, sus valores y el reduccionismo economicista.

La prosperidad que se esperaba de este centro neoliberal no funciona para Lihn, comparando a las grandes tiendas y sus elevados costos con los vendedores ambulantes y sus ínfimos precios en el “Gran Teatro de la crueldad nacional y popular donde se practican todos los oficios de supervivencia” (Lihn, 1983, s. p.) exhibiendo la “menesterosa soberbia del espectáculo” (Lihn, 1983, s. p.). El poeta escribe con las manos atadas el día a día que se vive “[...] Entre la vida y el paro cardíaco, entre la letra y el borrón” (Lihn, 1983, s. p.).

Figura 4

*Fotografía de Marcelo Montecino.*



*Fuente: El Paseo Ahumada, E. Lihn (1983), Ediciones Minga.*

A través de esta correlación de imágenes fotográficas en la poesía de Lihn, se observa el alboroto al que es sometido el sujeto subalterno, quien no tiene otra opción más que la mendicidad. Al capturar el paisaje en

múltiples fotografías se puede realizar un recorrido visual que remite a un contexto particular, en un tiempo y espacio determinado con sus personajes protagonistas detallados en la obra, por tanto, la relación de las fotografías de *El Paseo Ahumada* muestra que la ficcionalidad de obra poética radica en una realidad direccionada por las letras, convirtiendo a los receptores en testigos de la calle, sitio que se transforma en un medio para que todo suceda.

Este poemario, al utilizar el formato de un periódico e incluir fotografías de la ciudad, se adscribe al tipo de escritura expuesta, clasificación que contempla las prácticas en las que lo urbano y la poesía se entrelazan por medio del arte, y que, según Polanco (2018), “significa entender la ciudad como soporte virtuoso de polución visual” (p. 125). Así, señala que existe una conjugación entre la poética literaria y la visualidad en los libros colaborativos, destacando que:

las fotografías y las ilustraciones son fundamentales en *El Paseo Ahumada* de 1983, tanto así que las fotos de Paz Errázuriz [...] no solo dialogan con los textos, sino que en algunos momentos llegan a codeterminar el poema y la puesta en página (p. 141).

A través de este vínculo fotopoético se observa que los sujetos que componen el poema se caracterizan por una personalidad estática y pseudoarquetípica, pues no presentan una evolución a lo largo del poemario. Aquellos viven bajo el alero de la represión, a excepción de la figura del Estado, quien vendría siendo la representación fidedigna de aquel concepto. En el caso de la figura de El Pingüino, es el típico mendigo que encontramos en las calles de una ciudad chilena de la época, es decir, en situación de indigencia y viviendo con lo que le sobra al resto, condenado a ser una vida desechable ante la mirada ajena, personaje que es acompañado por desempleados, drogadictos y prostitutas.

Estas personalidades han perdurado en la historia de las calles, como si la inauguración del paseo Ahumada hubiese sido el factor determinante para la llegada de aquellos, manteniendo su imagen, las relaciones sociales, los mismos problemas y privilegios de forma intacta. No obstante, ante la parodia constante de los versos que componen el poema, se divisa la devastada situación de pobreza que sufre el país durante la época y que se replica hasta la actualidad, algo que quizás nos advertía Lihn desde esos entonces.

## CONCLUSIONES

En síntesis, el poemario de Enrique Lihn muestra un espacio compartido por la modernidad neoliberal del Chile de los años 70 y la marginalidad representada por mendicantes que habitualmente se presentan con sus respectivos espectáculos, con la finalidad de poder ganar un poco de dinero y así sobrevivir. Lihn, al integrar las fotografías de Errázuriz, nos permite evidenciar que los sujetos marginales están presentes, forman parte de la sociedad, a pesar de la invisibilización a la que constantemente son sometidos.

*El Paseo Ahumada* simboliza el ritmo de vida acelerado, en el que se hace presente la represión, la vigilancia extrema y la individualidad representada por medio de una voz omnipresente, que emite “la palabra de los sin

nombre, la escritura de los sin papeles, el lugar de los sintecho, la reivindicación de los sin derechos, la dignidad de los sin imágenes” (Didi-Huberman, 2014, pp. 29-30). En este sentido, es correcto señalar que ni el fenómeno de subexposición ni de sobreexposición son favorables para la representación de estos sujetos.

Si la fotografía no se incluyese dentro de *El Paseo Ahumada* y se viese desde la perspectiva de un periódico corriente de los años 80, se desvirtuaría totalmente, puesto que bajo esa mirada los transeúntes y toda persona que se encuentre fuera de la esfera marginal se vería escandalizada de las acciones del subalterno, porque este vive en la calle, mendiga, molesta al transeúnte común y corriente con su sola existencia. No obstante, en esta poesía la imagen fotográfica se vuelve una herramienta de aterrizaje que subvierte esta perspectiva y la convierte, en palabras de Sontag (2006), en una “verdad atestiguada” (p. 155) que se enriquece por medio del yo poético.

De esta forma, la hipótesis propuesta al inicio de este artículo es ratificada, pues la mirada de la voz poética rescata estas figuras subalternas, al identificarse como uno más de los artistas callejeros del paseo Ahumada, denunciando a través de los poemas la confrontación entre sujetos marginados y sujetos modernos en medio del “ascenso” del mercado bursátil, pero que en realidad no es más que el quiebre del modelo económico. Asimismo, toma la cotidianidad de la urbe capitalina y la presenta como si fuese la primera vez que esta se observa a sí misma y a sus habitantes que, por lo general, no son conscientes de su entorno.

Esta innovación teórica puede dar pie a futuras investigaciones sobre *El Paseo Ahumada* en relación con la fotografía, tomándose como inspiración para ampliar el campo escritural y visual de la obra poética, considerando el vasto interés de Lihn por las artes. De esta misma forma, el estudio del híbrido poesía y fotografía se puede extrapolar a diferentes obras de Enrique Lihn, como, por ejemplo, *La efímera vulgata* (2012) en la que el poeta incorpora las imágenes fotográficas del fotógrafo chileno Luis Poirot, volviéndose esta última un elemento indispensable para la comprensión del poema, puesto que la voz del hablante alude directamente a las positivas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparici, R., & García, A. (2010). *Lectura de imágenes*. Ediciones de la Torre.

Ayala, M. (2012). El mendigo, el travesti, la televisión: teatralidad urbana y espectáculo en la poesía de Enrique Lihn. *Revista Chilena de Literatura*, (82), 33-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952012000200003>

Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Paidós Comunicación.

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Discursos interrumpidos*. Itaca.

Canal Daniel Rojas Pachas. (26 de septiembre de 2018). *Roberto Bolaño audio sobre Enrique Lihn (Grandes poetas y escritores chilenos)* [Archivo de Vídeo]. [https://www.youtube.com/watch?v=Pzdn\\_wMIiT0](https://www.youtube.com/watch?v=Pzdn_wMIiT0)

Didi-Huberman, G. (2014). *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Ediciones Manantial.

Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Imago Mundi.

Lihn, E. (1983). *El Paseo Ahumada*. Ediciones Minga.

Páez, D. (2012). *Poesía visual en Chile: una cartografía de las prácticas visuales en la poesía chilena*. [Tesis de postgrado, Universidad de Santiago de Chile]. <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/181711>

Pinedo, J. (2016). Apuntes en torno a los conceptos de postcolonialidad y subalternidad, su uso y significados entre los intelectuales de América Latina e India. En S. Klengel & A. Ortiz (Eds.), *Sur South: Poetics and Politics of Thinking Latin America/India* (pp. 215-240). Iberoamericana Vervuert.

Polanco, J. (2018). Poéticas de la imagen visual. Familiaridades y migraciones en la poesía chilena. *Hybris. Revista de Filosofía*, 9(1), 115-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256158>

Richard, N. (2004). Submundos y grietas de identidad. En P. Errázuriz (ed.), *Paz Errázuriz: fotografía 1983-2002 = photography: réplicas y sombras* (pp. 10-23). Fundación Telefónica.

de los Ríos, V. (2015). *Fantasmas artificiales. Cine y fotografía en la obra de Enrique Lihn*. Hunders.

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Edhasa.

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>

Vargas, J. (2007). Modernidad y postmodernidad en Latinoamérica. *Estudios de Deusto: revista de Derecho Público*, 55(2), 123-153. [https://doi.org/10.18543/ed-55\(2\)-2007pp123-153](https://doi.org/10.18543/ed-55(2)-2007pp123-153)

Zermeño, G. (2016). Epistemología de la historia y estudios desde la subalternidad. En S. Klengel & A. Ortiz (Eds.), *Sur South: Poetics and Politics of Thinking Latin America / India* (pp. 187-203). Iberoamericana Vervuert.

## Datos de correspondencia

---

Daniela Hernández

Licenciada en Educación

Universidad Católica del Maule

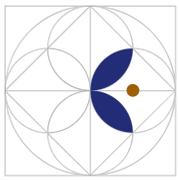
Talca, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0876-2347>

Email: [daniela.hernandez.01@alu.ucm.cl](mailto:daniela.hernandez.01@alu.ucm.cl)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## ¿Cómo abordar la Didáctica de la Poesía en el aula escolar?: Propuesta de Educación Poética basada en percepciones de profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE <sup>1</sup>

### How to approach the Didactics of Poetry in the school classroom?: Poetry Education Proposal based on perceptions of teachers in Pedagogy training in Basic Education at the UMCE

Valentina Carrasco Ahumada <sup>2</sup> & Cristián Basso Benelli <sup>3</sup>

---

Carrasco, V., & Basso, C. (2023). ¿Cómo abordar la Didáctica de la Poesía en el aula escolar?: Propuesta de Educación Poética basada en percepciones de profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 65-79. <https://doi.org/10.29035/rce.14.65>

[Recibido: 18 abril, 2023 / Aceptado: 28 septiembre, 2023]

#### RESUMEN

El artículo tiene como finalidad presentar criterios didácticos para el diseño de una propuesta de Educación Poética que aborde la enseñanza y el aprendizaje de la poesía en segundo ciclo básico del sistema escolar, a partir del análisis de las percepciones de profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, recogidas de una encuesta aplicada a estudiantes de semestres aleatorios de dicha carrera, con el fin de cotejar sus percepciones, expectativas y conocimientos sobre las necesidades y dificultades de la enseñanza de la poesía.

**Palabras clave:** Didáctica de la literatura, Didáctica de la poesía, Educación literaria.

<sup>1</sup> Este artículo está basado en la tesis del programa de Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Carrasco, V. (2020). *Didáctica específica de la poesía en Educación Básica: una propuesta de Educación Poética basada en las percepciones de profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE*; posteriormente presentada en el Seminario: *Saberes y prácticas de las Letras en escenarios diversos*, organizado por la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Católica del Maule.

<sup>2</sup> Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0009-0007-5982-736X> | [valecarrasco@gmail.com](mailto:valecarrasco@gmail.com)

<sup>3</sup> Magíster en Literatura con mención en Literatura Hispanoamericana y Chilena. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-8927-841X> | [cristian.basso@umce.cl](mailto:cristian.basso@umce.cl)

## ABSTRACT

The aim of this research is to design a didactic proposal that addresses the teaching and learning of poetry of secondary cycle of education, considering the perception of teachers undergoing training from the Primary Education Pedagogy Degree from Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [Metropolitan University of Educational Sciences]. To this end, a survey will be carried out among students of the mentioned degree in different semesters of the course, in order to compare their perceptions, expectations and knowledge about the needs and difficulties of teaching poetry.

**Key words:** Didactics of literature, Didactic of Poetry, Literary Education.

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por la formación literaria y la interacción de los estudiantes con diversas textualidades es una tarea permanente que exige a los profesores del sistema escolar la consideración de criterios didácticos como base para la toma de decisiones del aprendizaje literario. Dicha constatación sugiere el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante educar en Literatura tanto a profesores como estudiantes? ¿Por qué debiéramos considerar la poesía una experiencia importante en el aula y en la vida de los educandos? Resulta fundamental, entonces, considerar la literatura en el desarrollo integral de los seres humanos como una forma de acceso a la tradición e innovación literarias y educar la sensibilidad y la apreciación estética, pues cultivarla ofrece espacios de socialización y poetización de la vida.

En la práctica de la educación formal en Lengua y Literatura, la poesía suele relegarse a un tratamiento incidental para el cumplimiento de otros fines y no como experiencia poética significativa. Una de las razones que explican esta problemática es el escaso abordaje didáctico, consciente y sistemático de la poesía, muchas veces originado en la propia trayectoria educativa de los profesores en formación. Por esta razón, dar cuenta de dicha problemática se convierte en un imperativo para la investigación en el ámbito de las didácticas específicas, especialmente cuando se trata de sugerir lineamientos para abordar didácticamente el fenómeno poético mediante propuestas de Educación Poética.

Considerando lo anterior, se exponen criterios que orientan una propuesta de Educación Poética para el segundo ciclo básico del sistema escolar desde la apreciación estética, la ludicidad y el respeto por la curiosidad natural de los estudiantes, a partir del análisis de los resultados de una encuesta aplicada a profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE], que recoge sus percepciones sobre la poesía y el proceso de la formación literaria en contextos socioeducativos.

### **Necesidad de una Educación Poética: génesis de la muestra**

El currículum de Educación Básica de Lengua y Literatura propone el acercamiento a la poesía solo en el eje de la lectura y a través de una perspectiva formalista, ligada más bien al reconocimiento de los elementos

estructurales del poema y del lenguaje figurado, considerando conocimientos específicos asociados a la revisión selectiva de figuras retóricas, tipología de formas poéticas e identificación de rimas como directrices de análisis estructural del texto poético. Si bien resultan relevantes, la experiencia poética y la vitalidad de la poesía pasan a un segundo plano, obstaculizando el desarrollo de la motivación, la curiosidad lectora y el saber literario de los estudiantes sobre este tipo de discurso artístico. Abordarla exclusivamente en su aspecto formal la reduce a un posible objeto de escrutinio, pero no como experiencia lectora y creativa que puede favorecer el desarrollo de la competencia lecto-literaria y de las habilidades asociadas a la dimensión afectiva del ser humano, que incide en su educación emocional, en su capacidad lúdica y creativa, en la expresión de la subjetividad, el autoconocimiento, la libertad expresiva del lenguaje y el fomento del saber literario.

Se propone como hipótesis que la principal dificultad percibida en la enseñanza y el aprendizaje de la poesía en el aula de Educación Básica radica en el tratamiento curricular, dado que el enfoque de dicha enseñanza enfatiza el análisis de carácter formal por sobre la comprensión, las nuevas maneras de leer y la vinculación con el discurso poético y el goce estético como resultado de la experiencia poética.

### **Formación poética en la escuela: discusión en torno a referencias teóricas y enfoques didácticos**

No es posible desarrollar la competencia literaria sin la competencia lectora. Es necesario que el lector sea capaz de decodificar, comprender, utilizar, vincular y desarrollar una visión propia sobre el texto escrito con el cual interactúa. Solo así podrá vincularse competentemente con el texto literario, el cual implica procesos particulares.

Según Cerrillo (2016), la competencia literaria implica la capacidad de construcción de sentido producido en la comunicación literaria para establecer marcos de referencia que permitan interpretar el mundo. El lector literario competente, según el autor, es capaz de acceder a una forma de comunicación que transmite un mensaje estético y verbal. Dicha competencia requiere de un proceso de recepción y de asimilación de experiencias literarias de las que surge el reconocimiento de su aprendizaje, lo que hace muy importantes los acercamientos al “objeto libro” y a la oralidad durante la primera infancia, además de la lectura compartida, la lectura personal de textos de la tradición literaria y la interacción con plataformas virtuales que facilitan la difusión de obras de autores no canónicos.

El *intertexto lector* corresponde a un activador de las lecturas realizadas con anticipación y el conocimiento previo que posee el lector sobre la obra a la que se enfrenta, según la definición de Mendoza (2001). Este aumenta en función de las nuevas lecturas que realiza el lector, como también permite la adecuada interpretación de las obras literarias. Resulta imposible desarrollar la competencia literaria en ausencia del *intertexto lector*, ya que estos dos conceptos están vinculados íntimamente. A mayor *intertexto lector*, resulta más sencillo construir sentido e interpretar un texto literario con competencia literaria.

Es difícil aseverar que la literatura se enseña sin más, cuando esta es una experiencia particular en que las personas vinculan su visión de mundo y asocian conocimientos previos con el discurso artístico-literario. Abril

(1993) reflexiona sobre este asunto y expone cómo se debe promover el acercamiento a la lectura de textos literarios considerando la posibilidad de contagiarla, transformando el hecho unidireccional de enseñar por el holístico de educar. Según el autor, educar en literatura persigue el logro de dos objetivos fundamentales: enriquecer la sensibilidad y el conocimiento.

Dichos objetivos requieren para su abordaje la motivación inicial que conduzca al contagio literario, dado que, de otra forma, el quehacer pedagógico se subvierte al análisis estructural o memorización de rasgos prototípicos de la escritura de una época. La poesía es vital, y como tal debe ser analizada, comprendida y disfrutada respetando su carácter orgánico. De lo contrario, el análisis pierde todo sentido al reducirlo a una simple identificación de elementos.

La presencia de la poesía en el sistema educativo está estancada en tecnicismos y aspectos formales, sin considerar la sensibilidad de los estudiantes ni su aproximación a la escritura creativa. La poesía figura en el currículum escolar como un objeto de estudio y no como una experiencia creativa y fundamental para la formación integral de las personas. Por eso persiste la interrogante de por qué enseñar poesía y cuál es su utilidad en el mundo contemporáneo.

Según Domin (1986), la poesía se enfrenta a la cosificación, tan latente en nuestros tiempos, considerándola como parte del territorio de lo inútil e irrenunciable. Afirma la autora que la poesía promueve el encuentro con uno mismo, ya que el lírico se propone como modelo de dicha necesidad de encuentro con su propia interioridad. De la misma manera que la poesía nos invita a reencontrarnos con nuestra interioridad, también provee la posibilidad de unirnos con otros en lo incomunicable. La poesía, según la poeta e investigadora alemana, nos invita abandonar la neutralidad con la que se ha uniformado el hombre moderno, conformándose como una herramienta para la identidad.

Al respecto, cabe destacar las aportaciones formuladas por Cecilia Beuchat en torno formación poética desde la infancia. Constata a fines de los noventa en *Poesía, mucha poesía en la educación básica* (Beuchat, 1997), que una de las tareas fundamentales de la enseñanza del docente de Lengua y Literatura es buscar caminos que acerquen a los niños a la poesía, de manera que ese encuentro sea feliz y perdure en el tiempo.

¿Por qué la poesía? ¿Qué tiene de particular que contribuye a la formación de la infancia durante su educación básica? Según la autora, posibilita la formación de niños y niñas más sensibles a la belleza, más despiertos en su imaginación, capaces de asombrarse, más comprensivos frente a los sentimientos de los demás y más atentos a su propio mundo interior. La relación de los niños con la poesía parte muy tempranamente. Mc Cord (1979), Maier (1973) y Nentwig (1969) (citados en Beuchat, 1997) coinciden en la idea de que el niño posee una disposición intrínseca a lo poético, por lo tanto, puede relacionarse con el instinto lúdico de los infantes, la repetición de sílabas, el lenguaje musical y la sonoridad, es decir, significar un aporte relevante al desarrollo de la conciencia fonológica en el proceso de asimilación de la lengua. Así también, los especialistas coinciden que el lenguaje poético alberga el mundo de la infancia y la experiencia del niño.

La integración de la poesía desde una perspectiva abierta, ligada al goce estético y al placer del lector es uno de los grandes desafíos de los profesores. Sin duda alguna, la poesía promueve el desarrollo intelectual, afectivo y social de los estudiantes, fomentando la contemplación curiosa de estos sobre el mundo que habitan. No obstante, en un panorama educativo en que el cumplimiento de una cobertura curricular no considera la experiencia poética como un aprendizaje esencial en la vida de los estudiantes, donde la poesía es tratada desde una perspectiva únicamente lingüística o estructural, por sobre la interacción lector-texto literario, se torna complejo llevar a cabo una Educación Poética adecuada.

En esta línea, resulta relevante respetar los procesos que fomentan el gusto por la poesía, vinculados al contacto con la experiencia poética, la motivación a la lectura e interacción con el género lírico y el impulso a la creatividad y elaboración de textos poéticos propios. Si la meta de la educación de la poesía es únicamente la posibilidad de analizar los elementos propios del lenguaje poético y reconocer en ellos un significado ligado al contexto de producción, poco y nada se realizará en favor del desarrollo de la densidad simbólica de los estudiantes y su capacidad de comprender el mundo. El objetivo de la Educación Poética debe considerar tanto las dimensiones cognitiva, intelectual y afectiva como el desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes.

Genovese (2011) en *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*, sostiene que la poesía está ligada a una fuerza emotiva impersonal, su posibilidad de compartirse en medio del flujo de información constituido por la diversidad cultural globalizada. La poesía en nuestros días posee mayor vigencia que nunca. En esta dirección, el poeta español Luis García Montero propone la poesía como acceso a una nueva manera de mirar el mundo, observando la realidad que nos circunda. Nos invita a no subestimar a los infantes y jóvenes que se acercan al campo de la poesía ni la producción poética infantil. La poesía descansa en lo cotidiano, pero depende de una mirada innovadora y fresca para adoptar su carácter artístico (García, 2017).

Propiciar el encuentro gozoso con lo poético y el poema debe ser el eje fundamental de este proyecto pedagógico. El análisis debe ponerse al servicio de la interpretación como un instrumento para la construcción de sentido, de otro modo, no se justifica su utilización. Tal como lo señala Beuchat (2016), cada poema ofrece un camino, una forma de trabajo a partir de sus peculiaridades. El análisis de un poema no debe transformarse en una "autopsia literaria", en una suerte de extirpación de figuras retóricas, tipos de palabras, etc. Para trabajar con poesía es necesario contar con el tiempo y la disposición para realizarlo y crear el ambiente propicio para mirar de forma renovada la realidad que nos rodea.

### **Antecedentes de la muestra y recolección de datos**

El enfoque de la investigación es mixto, por lo que permite usar diversos tipos de instrumentos de investigación y promover un escrutinio exhaustivo sobre el fenómeno que se analiza desde diversas perspectivas. En este caso, se aplican encuestas que consideran preguntas cerradas, relacionadas con la valoración de los encuestados, y preguntas abiertas, que indagan en su experiencia de formación académica. En consecuencia, se

analizan datos cuantitativos y cualitativos. La interpretación corresponde a los resultados que arroja la información en su conjunto.

- La muestra utilizada se aplicó a un universo total de cuarenta estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE, de las cohortes respectivas a los años 2019, 2018 y 2017. A partir de esto, es posible considerar que comparten un perfil genérico de estudiantes en relación con los valores e ideas que se promueven en la universidad, consistentes con su propósito, declarado en el sitio web oficial de la entidad formadora de profesores: “Ser una Universidad estatal, autónoma y pública que forma personas y profesionales para el país, capaces de contribuir en los territorios y escenarios educativos, desde una perspectiva transdisciplinaria, plurinacional, inclusiva, no sexista, sustentable e innovadora”.

La recolección de los datos de la muestra es resultado de la aplicación de las encuestas que se llevaron a cabo virtualmente a través de correo electrónico y del uso de la plataforma *Survio.com*, que facilita la recolección de información mediante plantillas para encuestas virtuales. Las encuestas se componen de preguntas cerradas, basadas en la valoración de afirmaciones sobre las experiencias pedagógicas sobre la enseñanza de la poesía de los estudiantes, y preguntas abiertas, con detalles que indagan en cómo se debiese educar en poesía y cuáles son los principales impedimentos para hacerlo.

La encuesta se organiza en afirmaciones indagatorias y preguntas abiertas. Las primeras fueron clasificadas en tres categorías de análisis: *Tratamiento de la enseñanza de la poesía en el aula y sus problemáticas*; *Experiencias personales en el aula escolar y de educación superior en cuanto al aprendizaje de la poesía*; y *Formación docente sobre la enseñanza de la poesía*.

A partir de los datos recabados por las encuestas señaladas, se diseñó la propuesta didáctica para que responda a un carácter contextualizado, situado y proyectivo, que contribuya a un impacto real en el aula.

## **Análisis de datos**

Considerando las tres categorías antes señaladas, las principales conclusiones del análisis de los datos que se relevaron de la investigación son las siguientes:

### **a. Tratamiento de la enseñanza de la poesía en el aula y sus problemáticas**

Los encuestados están en un 79% de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que la enseñanza de la poesía requiere de una metodología y tratamiento diferentes a la enseñanza de otros géneros discursivos. Por ende, se puede entender que los futuros profesores le dan relevancia al desarrollo de una competencia didáctico-pedagógica específica para la enseñanza de la poesía. También diferencian el proceso en cuanto a una metodología y tratamiento que no corresponde a otros géneros discursivos, ya que posee particularidades que la identifican como un discurso específico, con sus propias peculiaridades.

En cuanto al énfasis de la motivación por sobre el análisis estructural y memorístico, en un momento inicial de la enseñanza de la poesía, un 74% de los encuestados se mostraron muy de acuerdo, un 21% de acuerdo y solo un 5% en desacuerdo. Esto coincide con los postulados de la Educación Poética, que promueve la interacción entre el lector y el discurso como también la perspectiva del “contagio literario”, que pone hincapié en la experiencia vital, facilitando el acercamiento de nuevos lectores literarios al texto. De esta manera, es posible evidenciar que el profesorado en formación promueve el acercamiento desde el disfrute y el interés personal, comprendiendo también los procesos necesarios para posibilitar el contacto entre niños y niñas con la experiencia literaria.

Acercas de las problemáticas que ofrece la enseñanza de la poesía, un 68% de los encuestados señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con que estas se originan en la visión curricular que sostienen los planes y programas de estudio del sistema escolar. La opinión del profesorado se relaciona con la insuficiencia de la secuenciación curricular en segundo ciclo básico, ya que promueve una visión estática de la literatura, centrada solo en la habilidad de análisis, obviando las posibilidades del género para desarrollar la sensibilidad, la contemplación de lo bello y las posibilidades expresivas del lenguaje. Dicha visión se contrapone a la formación que recibe el estudiantado en cuestión, quienes entienden el acercamiento a la literatura desde una perspectiva valorativa y orientada a la formación de audiencias lectoras.

Respecto de lo que se ha señalado con anterioridad, cabe mencionar que un 48% de los profesores en formación encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con que faltan orientaciones didácticas en cuanto a la enseñanza de esta en el aula escolar. Mientras que un 21% está medianamente de acuerdo. Tal como se ha señalado anteriormente, los planes y programas centran la promoción de la literatura en la lectura de obras narrativas, marginando a otros géneros literarios, lo que podría repercutir en las orientaciones didácticas de este tipo de obras, al igual que los diversos recursos ministeriales en línea.

#### **b. Experiencias de aprendizaje de la poesía en el aula escolar y en educación superior**

En cuanto a la formación escolar de los futuros profesores, la mayoría consideró que no participó en actividades educativas relacionadas con la poesía y no fueron motivados por sus profesores en la lectura de obras poéticas. Recordemos que, junto con la familia, es la escuela una de las instituciones formadoras de lectores y encargada de promocionar el interés por la lectura. Según lo constatado, en cuanto a la muestra, dicha tarea no fue cumplida.

Son numerosas las razones que podemos suponer en torno al origen de dicha problemática, es preciso señalar que la labor del docente es compleja en sí misma. Son reducidas las horas no lectivas de que dispone el profesorado para planificar, evaluar, citar apoderados, entre otras funciones que exige su trabajo cotidiano. A esto, se suman labores asociadas a cada contexto de aula, como suplir docentes, solucionar problemas relacionados con la jefatura, reuniones con UTP o PIE, entre otras actividades que restringen el tiempo. Es difícil que, con tantas áreas por cubrir, los profesores puedan impulsar actividades que promuevan la lectura poética

de manera extracurricular y formar comunidades lectoras. Por el contrario, se reafirma la idea de que incluso al interior del currículum, las actividades vinculadas a la poesía están subordinadas a otros contenidos que se consideran más importantes.

Respecto de la promoción de la poesía en la familia, solo un 11% de los encuestados consideró estar de acuerdo con que se procuró motivar y estimular la lectura de obras poéticas dentro del núcleo familiar. Pese a la importancia de la familia en la difusión del interés por la poesía, la mayoría del profesorado en formación reconoce que esto no ocurrió en sus casos particulares, lo que no merma la importancia que, como docentes, han manifestado en función de su tratamiento y promoción. Esto podría posibilitar que los encuestados reflexionen sobre su labor, abriendo espacios de interacción en torno a la lectura, al comprender que no en todos los contextos se produce esta situación ideal de compartir en torno a los textos, y quienes podrían reorientar la situación son los diversos agentes motivadores.

Contrariamente a lo que ocurre en el periodo escolar, los estudiantes, en su gran mayoría, declaran haber sido motivados intencionalmente para leer y estudiar poesía durante su formación universitaria. Un 74% de ellos se plantea muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación, mientras que solo un 26% de la muestra se manifiesta muy en desacuerdo o en desacuerdo. Este factor podría ser determinante en cuanto a la valoración que le dan los encuestados a la óptima formación en poesía en su futura práctica docente. La principal institución donde los estudiantes se han formado en esta materia ha sido en la universidad, donde cumple un doble rol: formar personas desde la perspectiva de la Educación Literaria en materia poética y formar profesores capaces de interesarse por la poesía, brindándoles las herramientas adecuadas a sus estudiantes para que disfruten de ella.

A pesar de que las universidades, hoy por hoy, están al tanto de que se hacen cargo de la brecha que existe entre estudiantes de diversos establecimientos y de las falencias del sistema educacional, es necesario destacar que no es este su rol fundamental. La precariedad de los planes de estudio en cuanto a la temática de poesía resulta coherente con las experiencias escolares sobre este asunto, declaradas por los encuestados, dado que pareciera que el desarrollo de actividades motivadoras, basadas en el concepto de Educación Poética dependen de la voluntad del profesor, y no de una visión ministerial que promueva dichos principios.

### **c. Formación docente en Educación Poética**

Es ilustrativo el reconocimiento sobre la importancia de la Didáctica de la Poesía. Un 74% de los encuestados releva la importancia del estudio sobre esta, dado que impacta positivamente en las prácticas docentes de aprendizaje de Lengua y la Literatura. De esta consideración, se desprende que los profesores en formación afirman que la poesía requiere de una didáctica específica, que tome en cuenta su naturaleza y que no sea equiparable a la formación literaria de los otros géneros literarios.

Los estudiantes sostienen que los profesores, en general, no tienen la formación adecuada para enfrentar la educación poética. El 69% de ellos declaran estar muy en desacuerdo o en desacuerdo en cuanto a la

aseveración. Esta percepción es coherente con sus experiencias escolares y familiares, en las que, tal como se señaló, no fue promovido el acercamiento de la poesía. Desde la conciencia profesional surge la crítica y también una toma de postura sobre el quehacer pedagógico, considerando la amplia aceptación sobre la importancia de tratar la poesía como un género particular, con sus características específicas y su peculiar naturaleza.

## **PREGUNTAS ABIERTAS**

Las preguntas abiertas se relacionan con la percepción de los estudiantes sobre su propia preparación en torno a la tarea de educar en poesía en el sistema escolar como también con el tratamiento que ellos han observado sobre su tratamiento didáctico. La formulación fue la siguiente: ¿Se siente preparado/a para enseñar poesía en el sistema escolar? Explique las relaciones de sus respuestas.

El 40% de los estudiantes encuestados se muestra inseguro en torno a su formación profesional y su capacidad para enseñar adecuadamente poesía en el aula. A pesar de que mencionan que han tenido cursos importantes en Didáctica de la Literatura, no se sienten preparados para enfrentar el desafío, principalmente por la dificultad de encontrar orientaciones en los programas de estudio que promuevan la “experiencia poética”.

De la misma manera, otro 40% de la muestra consideró que está capacitado para enfrentar el desafío de la enseñanza de la poesía en el aula escolar, pero a su vez, mencionaron la necesidad de seguir buscando nuevas herramientas didácticas y que la universidad pudiese ofrecer otras asignaturas para continuar profundizando en el fenómeno.

Un 10% de las personas encuestadas consideran que no están preparadas para la enseñanza de la poesía, aduciendo la complejidad de normar la experiencia poética y el acceso personal de cada lector en torno a esta. Al respecto, es necesario y urgente generar esfuerzos para que el profesorado en formación se considere apto para la tarea de educar en poesía, conociendo y manejando adecuadamente los objetivos, estrategias y metodologías a utilizar. Esto, con el fin de propiciar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes de las aulas de nuestras escuelas.

¿Cuál es el tratamiento observado en la enseñanza de la poesía? Las respuestas son variadas. Un 50% de los profesores en formación coinciden en la idea de que la enseñanza de la poesía está orientada a la forma y la estructura del poema. A esto se agrega una connotación negativa, ya que mencionan que aquello es poco didáctico y desmotivador para el estudiante, desperdiciando la oportunidad de “jugar” a través del lenguaje. Así también, un 16,6% de la muestra, considera que la educación en poesía está vinculada con el desarrollo de la conciencia fonológica por sobre la experiencia literaria. De la misma manera, se mantiene el mismo porcentaje en cuanto al tratamiento del contenido por sobre despertar el interés en la poesía.

A pesar de esto, también se propone que existe la posibilidad de acceder a la enseñanza de la poesía a través de la expresión de los sentimientos y “hacer propio los textos”, relacionándose con las ideas de la teoría de la recepción, vinculando y apreciando la experiencia propia de los estudiantes con la expresión lírica.

A raíz de la investigación se desprenden ideas importantes al considerar la elaboración de una propuesta para la Educación Poética. El primer problema que reconocen los estudiantes está en el currículum y en la falta de orientaciones ministeriales. Se propone el acercamiento a la poesía a través de la motivación en un primer momento, como motor hacia la Educación Poética. Por otra parte, se sostiene que el estudiante debe ser el centro del proceso de aprendizaje y se debe facilitar su acercamiento al conocimiento a través de sus intereses y motivaciones, acercándose a referentes reconocibles para ellos que puedan abrir el acceso a autores que pertenezcan al canon literario.

En la muestra recogida se reconoce la importancia de los fundamentos que entrega la Didáctica de la Literatura como disciplina específica e independiente, que proporciona directrices claras en torno al tratamiento de la poesía. Según lo señalado por los profesores en formación, es necesario comprender que los estudiantes no solo son consumidores de poesía, sino que pueden ser productores de esta si la experiencia creativa se media adecuadamente, permitiéndoles experimentar la expresividad, sensibilidad e imaginación. El análisis debe ser una herramienta al servicio de la comprensión y no un fin en sí mismo, mientras que la comprensión debe contribuir con la contemplación de la belleza.

### **Propuesta de Educación Poética: criterios y orientaciones didácticos**

Se propone educar en poesía a través de secuenciaciones didácticas que se fundamenten en los siguientes criterios:

#### **a. Flexibilidad curricular**

Tal como lo señala Beuchat (1997), una de las principales tareas de los profesores del área de Lengua y Literatura es buscar puentes para acercar a los niños a un encuentro feliz y duradero con la poesía, ya que esta posibilita la formación de infantes sensibles a la belleza, con capacidad de asombro, empáticos e imaginativos. Según Calvo (2015), niños y poesía se nutren de elementos comunes como el juego, el asombro y la afectividad. Frente a estos conceptos se levanta la educación poética, proponiendo como pilar la perspectiva experiencial del niño.

Se propone abordar la poesía en el aula desde la perspectiva de taller literario, permitiendo que los estudiantes interactúen orgánicamente con textos propuestos por el mediador como también por sus pares. Así también, se enfatiza el trabajo de creación literaria a través de consignas de escritura y la oralidad, a través del diálogo y la declamación como ejercicio de reconocimiento de las emociones del hablante lírico.

### **c. Un repertorio para la Educación Poética**

Una de las grandes dificultades que señalaron los profesores en formación encuestados es la baja promoción de la lectura de obras poéticas durante la etapa escolar. A esto se suma la escasa relación que estos mismos señalan haber desarrollado durante el periodo de infancia a través de la familia. Por esta razón, resulta relevante proponer un amplio repertorio de textos poéticos que considere tanto a poetas canónicos como representantes de las llamadas Literaturas para Infancias y Adolescencias. También se sugiere integrar la voz de jóvenes escritores que incursionan en la poesía. Asimismo, se considera el ítem de variedad, obviando generaciones, movimientos o grupos literarios, con el fin de posibilitar el acercamiento de los lectores a través de diversas subjetividades y perspectivas sobre lo poético. También se contempla que los autores y autoras seleccionados sean, en su mayoría, de habla hispana con el objetivo de resguardar la integridad del poema, tanto semántica como fonéticamente, considerando que en este tipo de obra la relación entre el sonido y la palabra es íntima y constituye sentido.

### **c. Dimensión afectiva y Educación Poética**

Los profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE, han detectado como problema que la formación en poesía entregada a los estudiantes de enseñanza básica propende al análisis por sobre la experiencia poética. Es por esto por lo que se debe promover la apertura al diálogo mediante el trabajo en el eje de oralidad y el acercamiento al mundo de las emociones. En este sentido, se propone realizar actividades en la Educación Poética que procuren desarrollar el respeto por los demás, la confianza en sí mismos y que los estudiantes sepan identificar en los textos trabajados, emociones universales presentes en la historia de la humanidad y en las personales.

### **d. Formación de la competencia lecto-literaria poética**

En vista de la complejidad del proceso de lectura, se ha considerado la utilización de estrategias de comprensión lectora en la propuesta didáctica, las cuales, según Bouchard & Trabasso (2002) (citados en Gutiérrez-Brajo & Salmerón, 2012), corresponden a la toma de decisiones en cuanto a la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan la lectura de manera activa, intencional, autorregulada y competente, en relación con el cumplimiento de una meta y las características del material textual. Se incluyen estrategias de diversos tipos tales como cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas y contextuales.

Las estrategias utilizadas en la propuesta se dividen en estrategias metacognitivas previas a la lectura, durante y después de esta. La estrategia previa a la lectura es la siguiente:

- Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas: Esta estrategia, según Harris & Leahey (1998) (citados en Gutiérrez-Brajo & Salmerón, 2012) consiste en que los estudiantes sean capaces de adelantar aspectos del texto leído a partir de las huellas o indicios que han identificado con

anticipación. Así, se pueden activar los conocimientos previos sobre el texto a trabajar, disponiéndose a la lectura.

En cuanto a las estrategias durante la lectura se han de considerar en la propuesta didáctica las siguientes:

- Realizar inferencias: esta estrategia de comprensión lectora es de vital importancia, ya que, tal como lo señalan Nicholas, Trabarso & Warren (1998) (citados en Gutiérrez-Braojo & Salmerón, 2012), la inferencia permite a los estudiantes establecer relaciones entre el conocimiento del lector y el texto, como también completar el texto con información que ha sido omitida para desarrollar una representación mental de la estructura global.
- Detectar información relevante: es sabido que en un texto no toda la información presente tiene el mismo grado de importancia. Según Gutiérrez-Braojo & Salmerón (2012), resulta relevante que los estudiantes conozcan cómo discriminar la información que enfrentan.

Finalmente, sobre la estrategia metacognitiva para después de la lectura, se utiliza la propuesta didáctica la siguiente:

- Finalidad comunicativa: según Gutiérrez-Braojo & Salmerón (2012), es de crucial relevancia permitir a los estudiantes la discusión de sus diversas apreciaciones sobre el texto leído, favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa, comprueban la pertinencia de sus interpretaciones y aclaran dudas.

Resulta un desafío preguntarnos hoy, en un mundo digital y absolutamente mediado por lo audiovisual, sobre la importancia del tratamiento didáctico de la poesía en el sistema educativo nacional. Para muchos, no corresponde más que a una visión artístico-literaria nostálgica con latencias románticas de épocas pretéritas, en que se asume, muchas veces de modo prejuicioso, que las personas contaban con el tiempo y el interés para explorar su sensibilidad a través de textos complejos de comprender. Sin embargo, en nuestro tiempo, y tal como se ha demostrado a través de esta investigación, la poesía resulta de vital importancia para la formación escolar en la infancia y la juventud, especialmente en cuanto al desarrollo de las percepciones, la emocionalidad, el intelecto y al asombro se refiere.

En esta investigación se comprueba que las percepciones que tienen los profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE inciden no solo en la manera en que conciben la poesía asociada a su experiencia y trayectoria formativas, sino en el modo en que perciben su tratamiento en el sistema escolar.

A partir del análisis de los resultados de esta investigación, se establece que uno de los grandes problemas que debe enfrentar la educación poética, aparte de la reticencia consabida y la postergación como fin educativo en sí mismo, es el modo en que se aborda en el currículum escolar. Llama la atención que, avanzado el siglo XXI, se priorice el análisis estructural del texto por sobre las múltiples y valiosas posibilidades que ofrece como

experiencia educativa de la formación lecto-literaria. Sobre esto, la Didáctica como ciencia pedagógica aplicada tiene mucho que aportar.

Además de lo anteriormente señalado, esta investigación permite dar cuenta de la importancia que le atribuye el profesorado en formación a las instancias motivacionales y de experimentación con la poesía, como también a la interacción del lector literario con un repertorio variado y diverso de autores y obras poéticas, lo cual es coherente con la bibliografía revisada para los fines de este estudio. De la misma manera, los resultados arrojaron que existe un reconocimiento hacia la Didáctica de la Literatura, comprendiendo su valor en la formación de la competencia literaria cuyos mayores alcances provienen de una visión didáctico-pedagógica que vincule el tratamiento específico de la poesía en el aula de Lengua y Literatura.

Aunque la mayoría de la muestra encuestada considera suficiente la formación que entrega la universidad en cuanto a la Didáctica de la Literatura –especialmente sobre la Educación Poética–, ven con desconfianza cómo se desarrollan en las aulas de Lengua y Literatura las prácticas educativas sobre la temática expuesta. Por este motivo, este trabajo pretende ser una vía de acceso para los profesores del sistema educativo, quienes deben enfrentar el desafío de educar en poesía con las ventajas y limitaciones propias de sus contextos particulares, pudiendo complementar la propuesta didáctica con investigaciones de otras áreas de la educación.

## CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

A modo de aclaración y síntesis, se recogen de este estudio las siguientes conclusiones:

1. Desde la perspectiva de los estudios sobre Didáctica de la Literatura, la poesía requiere de didácticas específicas que intencionen su tratamiento en el sistema escolar.
2. La generación de oportunidades de aprendizaje asociadas a la poesía requiere de un análisis didáctico-pedagógico que supere los prejuicios provenientes de la experiencia escolar de los profesores y proyecte la promoción de experiencias formativas en torno a la poesía, dado que no se trata de emplear modelos de análisis para comprobar su existencia, sino de concebirla como experiencia lectora en la trayectoria escolar. Por esto, es necesario que los profesores de Lengua y Literatura sepan buscar alternativas didácticas adecuadas que superen sus propios prejuicios en torno al tratamiento de la poesía, generando instancias de aprendizaje significativas para los estudiantes, vinculados con su desarrollo sensorial, analítico y cognitivo.
3. La Didáctica específica de la Poesía ofrece, a partir de un cambio de paradigma de enseñanza de la poesía a Educación Poética, orientaciones para la inclusión de textos poéticos mediante el ejercicio de la reflexión didáctica, la secuenciación didáctica y la transposición didáctica.
4. La competencia literaria está estrechamente vinculada a la historia de vida de los sujetos, a sus posibilidades de acceder a la lectura, a los estímulos de este tipo que ha recibido desde su infancia, a la mediación que han realizado tanto la familia como los diversos agentes culturales, a la escuela y la visión que esta posea sobre

la enseñanza de la literatura. Por esto, es importante haber aplicado, analizado y considerado las percepciones de profesores en formación que tendrán la tarea de educar en poesía.

5. La percepción que los profesores tengan sobre la poesía es determinante en el tratamiento didáctico-pedagógico de transferencia al aula. Sin embargo, la Didáctica ofrece alternativas para cambiar este modo de tratarla a través de la creación de insumos didácticos y la reflexión de este tipo.
6. Desarrollar la competencia lectora es una ambiciosa y desafiante tarea para el profesorado, por lo que se proponen diversos niveles de desarrollo de la competencia, que permiten establecer un diagnóstico y una secuencia didáctica propicia para desarrollarla.
7. La motivación inicial es fundamental en cuanto al *contagio literario* (abril, 1993), dado que, de otra forma, el quehacer pedagógico se subvierte al análisis estructural mecanizado o la memorización de rasgos prototípicos de la escritura de una época. La poesía es vital, y como tal, debe ser analizada, comprendida y disfrutada respetando su carácter orgánico. De otra forma, el análisis pierde todo sentido, y termina reduciéndose a una simple identificación de elementos. Por lo tanto, el profesor cumple un rol importantísimo como mediador del contagio, lo que se contrapone a las percepciones de los estudiantes encuestados, que afirman sentirse en un 40% inseguros en torno a su formación profesional y su capacidad para enseñar poesía en el aula.
8. El objetivo de la enseñanza de la poesía debe abarcar tanto la dimensión cognitiva e intelectual como la socioafectiva para posibilitar el desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes. Esto solo será posible a través de una mediación adecuada, lo que no responde necesariamente al modelo que posee actualmente la educación. La enseñanza de la poesía no es estandarizable ni tampoco medible únicamente con pruebas que dan cuenta de las habilidades lingüísticas que deben desarrollar los estudiantes a lo largo de su vida escolar, sino que se relaciona directamente con otro tipo de conocimientos que se vinculan con su dimensión afectiva y con la apreciación estética.
9. La poesía no es reductible a la enseñanza moral de los estudiantes, y esta no debe ser vista como portadora de un carácter pedagógico. Tal como señala Pelegrín (1969) (citada en Beuchat, 2016), la poesía no debe ser ni moralizadora ni utilitaria. No debiese ser reducida a una enumeración de virtudes para la celebración de las efemérides en las escuelas. Es un error asociar el género lírico a experiencias de aula de dicho tipo, promoviendo la búsqueda de un valor moral en ella por sobre un valor estético.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, M. (1993). Enseñar literatura: tal vez soñar. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5(18), 91-100. <https://doi.org/10.1080/02147033.1993.10821076>
- Beuchat, C. (1997). *Poesía, mucha poesía en la educación básica*. Andrés Bello.
- Beuchat, C. (2016). *Escuchar, leer y escribir poesía con niños*. Ediciones UC.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra: La poesía en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, V. (2022). *Para qué la poesía en la escuela: Una propuesta desde la Educación Literaria*. La calabaza del diablo.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Domin, H. (1986). *Para qué la lírica hoy*. Alfa.
- García, L. (2017). *Lecciones de poesía para niñas y niños inquietos*. Comares.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42825>
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

## Datos de correspondencia

---

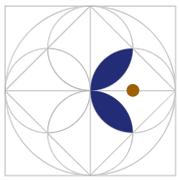
Valentina Carrasco Ahumada  
Doctoranda en Literatura Hispanoamericana Contemporánea,  
Universidad de Playa Ancha.  
Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UMCE).  
Valparaíso, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5982-736X>

Email: [valecarrasco@gmail.com](mailto:valecarrasco@gmail.com)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Una cultura que perdura en la piedra y en la fotografía. Simbolismo y alteridad en Neruda y Chambi\*

### A culture that endures in stone and in photography. Symbolism and otherness in Neruda and Chambi

Canela J. Arce Arce <sup>1</sup>

---

Arce, C. (2023). Una cultura que perdura en la piedra y en la fotografía. Simbolismo y alteridad en Neruda y Chambi. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 80-95. <https://doi.org/10.29035/rce.14.80>

[Recibido: 14 septiembre, 2023 / Aceptado: 06 diciembre, 2023]

#### RESUMEN

Este artículo analiza el libro *Alturas de Macchu Picchu* (1954) de Pablo Neruda, incorporando a dicho análisis las imágenes del fotógrafo peruano Martín Chambi, quien se destaca por presentar una mirada local a la colonización latinoamericana, abordando el impacto de esta en el pueblo incaico desde la perspectiva latinoamericanista. La hipótesis del artículo es que tanto Neruda como Chambi dan cuenta de un pueblo desapercibido, representado a través de la ausencia del indígena. Para ello, el análisis releva la relación entre literatura y fotografía, las cuales convergen y se complementan para expresar una idea compartida. Para abordar este nexo se conceptualizan y examinan los elementos recurrentes del texto, como la marcada presencia de la piedra, la ausencia, el olvido y la muerte; elementos que, en conjunto, ofrecen el punto de vista de un hablante lírico que redescubre su propia tierra, y que utiliza constantemente un simbolismo implícito que se desarrolla por medio de la alteridad y subalternidad que se contempla, a su vez, en la imagen.

**Palabras clave:** Simbolismo, alteridad, subalternidad, fotografía, latinoamericanismo.

\* Este artículo se adscribe al Proyecto Fondecyt N°1220021 titulado *La letra y la mirada. Fotografías en la poesía chilena del siglo XX y XXI* y el proyecto UCM-IN-21207 *Narrativas poéticas locales: diversificaciones temáticas y estilísticas en el campo geoliterario de la región del Maule*.

---

<sup>1</sup> Licenciada en educación. Escuela de Pedagogía de Lengua Castellana y Comunicación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0003-9539-0928> | [canela.arce@alu.ucm.cl](mailto:canela.arce@alu.ucm.cl)

## ABSTRACT

This article internalizes the perspective provided by the book *Alturas de Macchu Picchu* (1954), written by Pablo Neruda, which incorporates photographic images by the Peruvian photographer Martín Chambi, which presents a look at the colonization of Latin America and the effects it had on The Inca people seen from the Latin American point of view. This work stands out for the relationship between literature and photography that converge and complement each other to express a shared idea. To address this link, concepts such as stone, absence, oblivion and death are analyzed, which together offer us a point of view of a lyrical speaker who rediscovers his own land, at the same time that the collection of poems makes constant use of a implicit symbolism, which is developed through alterity and subalternity that the poetic voice evokes.

**Key words:** Symbolism, otherness, subalternity, photography, latinoamericanism.

## INTRODUCCIÓN

El siglo XX fue una época acentuada por acontecimientos históricos, pues en este periodo comenzó a establecerse un sistema económico capitalista, surgieron nuevos movimientos intelectuales y artísticos, y el mundo quedó marcado por el desarrollo de las grandes guerras. En respuesta a esta situación, en 1935 se realizó el Congreso Internacional de Escritores por la Defensa de la Cultura <sup>1</sup>. Es en esta multitudinaria asamblea en que sobresale una figura que, con tan solo 30 años, ya contaba con obras célebres como *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* (1924) y *Residencia en la tierra* (1933). Luego de este simposio, Pablo Neruda experimenta un cambio de perspectiva en cuanto a su estilo de composición poética influenciado por los ideales sociales que allí se compartieron, experimentando una vivencia única; una epifanía que guiaría los nuevos propósitos de su escritura (Loyola, 2011).

En el año 1954, en conmemoración del cincuentenario del autor, se realiza una nueva edición de una de las secciones de *Canto general* (1950), libro que trata temáticas que evidencian la situación social de América Latina, cuyos poemas están dedicados a distintos países de la región. El canto en cuestión es el segundo, titulado *Alturas de Macchu Picchu*.

El poemario nos sitúa en la locación de Macchu Picchu, sector cordillerano del Perú donde se encuentran construcciones pertenecientes al pueblo Inca. El yo poético nos ofrece su visión y vivencia del lugar, destacando que se refiere a esta como ciudad, contrarrestando así la concepción preexistente de ruinas. Esta publicación cuenta con doce poemas e incluye 12 fotografías de la ciudad de Macchu Picchu, de autoría del fotógrafo indigenista Martín Chambi; cada uno de los mil ejemplares lleva la firma del poeta.

---

<sup>1</sup> Evento que reunió un comité con más de 200 escritores de todo el mundo con el objetivo de generar una alianza antifascista en respuesta a los violentos acontecimientos que ocurrían. Al ser un siglo donde sus primeros años se destacan por el desarrollo de grandes guerras y movimientos revolucionarios, se congregan intelectuales como Thomas Mann, Sinclair Lewis y Máximo Gorki, entre otros.

Martín Chambi, considerado pionero de la fotografía en Perú, cultivó una producción fotográfica de carácter arqueológico de tipo documental, ya que se dedicó a testificar su cultura originaria, por tanto, sus imágenes “estaban destinadas a mostrar el pasado histórico incaico que era encomiado por escritores indigenistas” (Poole, 2000, p. 237).

En este artículo planteo como hipótesis que tanto Neruda como Chambi dan cuenta de un pueblo desapercibido, representado a través de la ausencia del indígena. En el poemario se posiciona un yo poético desde una perspectiva protagónica que explora un espacio, haciendo un recorrido que despierta recuerdos en él. Se ofrece la proyección del punto de vista de un indígena, a través de las vivencias que se desarrollan en la ciudad remota, lugar que fue testigo de la desaparición de una cultura. Las memorias se funden en la piedra, el hablante nos sitúa en una historia olvidada que el *Macchu Picchu* material está conservando. En este aspecto, la fotografía nos brinda la imagen de la ciudad, pero desde la visión cotidiana de quien pertenece y habita el lugar, ya que no solo se muestran las imágenes turísticas panorámicas, sino que se entra en el detalle siendo su punto focal la piedra, que forma parte de escaleras, caminos o habitaciones; ofreciéndonos, al mismo tiempo, el recorrido desde el punto de vista del Otro.

El análisis de este poemario se realizó a través de los postulados de Sperber (1988) y su idea de simbolismo, complementado con los elementos y trasfondo que ofrece Barthes (1980) sobre la fotografía. Este uso del símbolo se relacionó con el concepto de alteridad, cuya definición se ha rescatado de Husserl y Heidegger, integrando los aportes de Lévinas. Con respecto a la fotografía, se recurrió a los estudios de Valeria de los Ríos que relacionan la imagen fotográfica con la literatura, en tanto se trata de una experiencia corporizada. Por último, lo subalterno se analizó con base en la clásica pregunta de Spivak & Giraldo (2003) sobre si puede hablar el subalterno, en conjunto con Didi-Huberman (2014) y su reflexión sobre los subrepresentados en la imagen, y la reflexión en torno a la fotografía de Susan Sontag (2003).

Para realizar este artículo se recurrió a la revisión documental de la literatura, procedimiento donde se evalúa, analiza e interpreta una cantidad de textos que tienen en común una temática para responder un fenómeno determinado. En esta investigación se utilizó como texto base el libro *Alturas de Macchu Picchu* y luego se realizó una revisión de material bibliográfico que permitió ver la relación entre texto y fotografía, abordando a Neruda y el poemario en cuestión, a Chambi y su tipo de fotografía, y aproximaciones teóricas de distintas disciplinas (ciencias sociales, antropología, filosofía, entre otras). Así, mediante aportes multidisciplinarios se desarrolló el análisis y la presentación de conclusiones.

### ***La palabra es su voz y la fotografía su mirada***

*Alturas de Macchu Picchu* surge como el resultado de una serie de procesos que se conectan para evidenciar una situación histórica que afectó en múltiples ámbitos al continente americano. Goic (1971) lee el poema desde una perspectiva elegiaca, asegurando que la voz poética es un explorador: “La resonancia virgiliana, dantesca, erciana, autoriza con la tradición literaria más prestigiosa esta notable modalidad de configurar el espacio y

de articular la disposición narrativa en un poema épico de esta especie” (p. 153). Por su parte, Rojo (2004) realiza un análisis comparativo del poemario y la obra antecesora *Residencia en la tierra*, ya que sostiene que estos escritos son realizados a través del objetivo de evidenciar la cruda situación que vivió América Latina en pleno proceso de conquista<sup>2</sup>. De esta forma, *Alturas de Macchu Picchu* abarca una temática indigenista con el fin de evidenciar la situación latinoamericana, exponiendo explícitamente la historia del continente, además de entregando una nueva perspectiva y valoración al proceso de colonización.

Respecto al estudio de la fotografía de Chambi, se suele mencionar la historia personal del fotógrafo, ya que su trabajo se basa en su biografía (Núñez, 2017; Poole, 2000) al exponer su cultura indígena y el motivo crítico de sus capturas. Su fotografía tiene un carácter sociológico y documental que Poole (2000) indica que es propio de su evolución y se condice con la valoración internacional que obtuvo, fue “el único fotógrafo cusqueño que ha logrado el reconocimiento de los historiadores europeos y norteamericanos de la fotografía” (p. 234).

En este artículo se analizó la representación de una figura ausente, que se visualiza mediante el simbolismo, la alteridad y la subalternidad, donde el yo poético se expresa desde lo textual y visual, que le permite articular su visión del mundo. La imagen fotográfica

[...] deja de ser un “adorno” del espacio material del texto, colaborando significativamente en el sentido de la obra en su conjunto y, por el otro, deja de ser el registro fidedigno o mimético de un hecho con la simple finalidad de evitar su pérdida o perpetuar su recuerdo (López, 2019, p. 152).

La ausencia es el rasgo principal dentro de los poemas, puesto que no se nombra directamente a los Incas, solo existen huellas textuales que señalan este pueblo, es por ello que se utilizó el concepto de simbolismo, es una imagen que se utiliza en representación de otro elemento. Según Sperber (1988), considera que: “1) la interpretación del fenómeno simbólico no es una significación, y 2) no se trata de interpretar los fenómenos simbólicos a partir del contexto, sino de interpretar el contexto a partir de los fenómenos simbólicos” (p. 13). Además, el uso del símbolo no se remite a la figura del indígena, sino que a todo lo que lo rodea. Como indica Goic (1971): “Descifrar el silencio de la naturaleza y del mundo primitivo de América, silencioso y sin nombres en la visión imaginaria del poeta, es el apetito fundamental que lo domina” (p.154). Se puede apreciar en la fotografía, debido a que aún si esta se integra a una realidad donde el mito todavía produce cierta sensibilidad, su componente simbólico incluso seguiría regocijando al espectador (Barthes, 1980).

La alteridad, asociada al simbolismo, se desarrolla en el poemario a través de la visión que nos presenta la voz poética configurada por Neruda. Dicho de otra manera, como señalan Husserl y Heidegger (Cit. en Fernández, 2015) es una filosofía que nos aporta una nueva visión, una cualidad que permite abordar con mayor complejidad la diferencia entre individuos es así que el sujeto debe desprenderse de esta individualidad para

---

<sup>2</sup> En concordancia, Neves (2000) también concluye que la importancia de estos cantos es su labor social y la exposición de una nueva visión de esta que, anteriormente, se ignoraba; se trata de una “obra poética especial, que atañe por igual al ámbito literario que al cultural, al igual que a la Historia y a la política” (p. 10).

considerar esta nueva perspectiva relacional. Lévinas (Cit. en Fernández, 2015) quien utiliza la etimología de la palabra alteridad para establecer su función filosófica, lo explica como:

Así, alter se contrapone a ego [...] pero ambas categorías se definen de modo relacional, remiten la una a la otra hasta el punto de que la identidad individual no se concibe sin incluir en esa dimensión de alteridad, otredad o diferencia (p. 423-424).

En Chambi se aborda desde una perspectiva similar, ya que, al desempeñar una carrera como fotógrafo, su trabajo lo direccionó a visualizar su origen y costumbres indígenas (Poole, 2000). Además, que otorga un carácter objetivo y subjetivo a su fotografía, es decir, él desarrolla la técnica para documentar retratando su cultura con un alto valor estético (Garay, 2010). Esta idea puede coincidir con el postulado en torno a la fotografía como un medio de representación y evidencia, tal como señala de los Ríos (2011), quien describe que “[l]a imagen no se reduce a la superficie de las apariencias, sino que es extendida a un proceso en el que la información se hace perceptible a través de la experiencia corporizada” (p. 41).

Finalmente, se trabaja también con el olvido, noción que se abarcó desde el término de lo subalterno. La reflexión se realizó a partir de la definición de Spivak & Giraldo (2003) quienes la critican y deconstruyen para dar una independencia e identidad al sujeto en cuestión, y Didi-Huberman (2014) con su alusión constante a palabras con el prefijo “sub”, como, por ejemplo, subexposición, subordinado o súbdito: “Los pueblos están expuestos a desaparecer porque están [...] subexpuestos a la sombra de sus puestas bajo la censura o, a lo mejor, pero con un resultado equivalente, sobreexpuestos a la luz de sus puestas en espectáculo” (p. 14).

El análisis de la fotografía se abordará a partir de Sontag (2003), en primer lugar, la referencia a su uso en los contextos de guerra, pues fue la “manera más resuelta y escueta de transmitir la conmoción interior [...] así de absoluta es la ruina de la carne y la piedra representadas” (p.13). En segundo lugar, la autora manifiesta que su posterior uso fue tergiversado hacia un motivo mayoritariamente ligado al espectáculo y la conmoción.

Respecto al estado del arte, si hablamos sobre Pablo Neruda son variadas las investigaciones que se realizan a cerca de sus obras, si nos centramos en el poemario en cuestión se pueden encontrar estudios de años cercanos (en comparación al año de publicación de *Alturas de Macchu Picchu* [1954]) puesto que este representa una nueva etapa en la escritura del poeta, ya que transcurre desde sus versos románticos hasta una poesía social y denunciante. El objeto central de los estudios de este canto es, en su mayoría, la figura del hablante lírico y la búsqueda de la identidad de este, dado que es una voz que expresa sus pensamientos constantemente y sus percepciones generando así una experiencia receptiva, delata sus vivencias en conjunto a las del pueblo que habitó en esa ciudad ahora abandonada. Existe una visión heterogénea sobre el origen de la voz lírica y su objetivo con relación a su estadía en la ciudad en ruinas por parte de los distintos estudios que se han realizado sobre estos poemas. Numerosos autores catalogan este escrito como una representación fidedigna de la visión cultural incaica, describiendo la grandeza y caída de este pueblo (una elegía) expuesto por los propios vencidos, sin embargo, la identidad de este hablante es un tema en cuestión debido a que no se genera un consenso entre

las ideas para describir su figura y su gestión. Onell (2016) propone que esta voz pertenece a una figura mesiánica o profética que habla sobre una realidad autóctona representando una individualidad que, a medida que avanzan los cantos, sufre transformaciones expandiéndose hasta abarcar la perspectiva y vivencia del pueblo completo, complementando esto, en otro de sus artículos lo retrata como un peregrino confundido que deja entre ver realidades externas donde la acechante figura de la muerte las logra alcanzar (Onell, 2012). Rivero (2004) considera que la naturaleza del yo lírico pertenece a un ser que precede al descubrimiento de las ruinas, pues cuando llega a estas comienza a revelar un pasado heroico donde logra un “rescate del origen americano e identificación personal y colectiva de los silenciados” (p 63), además, considera que la voz lírica es una constitución de diversos discursos que integran un mundo de manifestaciones. En estos estudios se espera analizar por sobre todo la figura del hablante, su composición, su inmersión en lo expresado, su realidad, su rol dentro de los poemas y como actúa en el pensamiento central de este (Araya, 2004). Dentro de los estudios sobre *Alturas de Macchu Picchu* se encuentran también escritos sobre la musicalización del poema, su relación con la literatura y la expresividad sonora, Eisner (2015) describe esto como:

la idea de la complementariedad connotativa reconoc[e] la familiaridad de ambos sistemas, pero proponiendo que esa diferencia es la que lleva al uso conjunto de la música y el lenguaje verbal, y no el hecho de que sean análogos (p. 31).

En cuanto a Martín Chambi también se generan investigaciones sobre su trabajo hasta estos días al ser considerado como uno de los fotógrafos que más ha contribuido a la construcción de la representación visual del indígena cuzqueño y la autenticidad de esta imagen, es por ello que sus más de 30.000 capturas fotográficas que en un tiempo sirvieron como una representación fidedigna de la cultura autóctona y que gracias a ello contribuyó con la promoción del turismo, son actualmente conservadas para la preservación de la memoria y futuros estudios. Chambi logra capturar la realidad indígena y provocar la reflexión del espectador, la comunicadora Shawny Begazo (2021) lo describe como:

Partimos de la idea de que la fotografía desde su concepción integra la memoria, ya que tiene la capacidad de preservar en el tiempo instantes y acontecimientos determinados. Las fotografías de Chambi construyen todo un mundo, su lectura o mirada remite entre otros asuntos, a la cultura puneña (p. 4).

Pues proporciona información de la realidad y tradiciones incas, además de ser una herramienta que se le atribuye un carácter social al ser una representación individual de cada nativo que en conjunto forma una colectividad de los representados entregando con ello un mensaje de estos.

### ***Una historia contada desde otra mirada***

La idea de una poesía social resalta en *Alturas de Macchu Picchu*, ya que es un canto cuya voz poética realiza un reconocimiento de una zona nativa. Sin embargo, no se nombra directamente al Inca, ni aparece representado

en la fotografía de Chambi, solo se puede inferir que se refiere a este pueblo. Es en el canto “VI” donde se nos indica por primera vez el espacio geográfico en el que se encuentra el yo poético:

ENTONCES, en la escala  
de la tierra he subido  
entre la atroz maraña de las selvas  
perdidas  
hasta ti, Macchu Picchu (Neruda, 1954 p. 33).

Antes de estos versos solo se describían elementos como la flora, la fauna y la geografía. Luego que se nombra directamente el sitio donde se encontraba la voz es que se genera una nueva interpretación y enfocarnos en aspectos dentro de la imagen fotográfica.

Se puede captar con inmediatez la idea que representa el símbolo; ya que es independiente de la verbalización, pero dependiente de la conceptualización (Sperber, 1988). Y es que está presente en toda la obra, ya que se aplica desde el tipo de descripción que realiza el hablante, pasando por las ideas que expone hasta los elementos que se aprecian en la fotografía. Es por ello que rescato dos conceptos concretos que han sido utilizados como punto focal: la muerte ligada al metal y la piedra que se articulan como el *leitmotiv* de la obra.

Para empezar, la piedra es el elemento más utilizado por la voz poética para describir el paisaje que recorre, tal como se puede observar en las fotografías de Chambi, pues todas enfocan construcciones pertenecientes a la ciudadela. El hablante lírico al encontrarse en un lugar que parece conocer relata cómo resurgen sentimientos reprimidos que se desbocan cuando su vista descansa especialmente en la piedra. Componiendo una gran totalidad del paisaje que recorre, este material genera un rastro que sigue, pero no lo conduce a la figura que tanto busca, pues es la misma la que encarna al hombre que no aparece:

Piedra en la piedra, el  
hombre, dónde estuvo?  
Aire en el aire, el hombre, dónde  
estuvo? (Neruda, 1954 p. 59).

Utilizada como la representación del indígena, es la figura concreta que produce los recuerdos del hablante, creando cuestionamientos y aflorando así nuevos sentimientos por lo acontecido. En las imágenes fotográficas, se aprecian distintas tomas de lo que fue Machu Picchu en el siglo XX, debido a que Chambi la fotografió abarcando desde amplias vistas (Fig. 1) hasta sitios concretos como lo es una pequeña habitación (Fig. 2). A pesar de la diversidad de paisajes que ofrece en cada una de estas, no aparece en ninguna de ellas la figura concreta del indígena, pues su trabajo se basa en reproducir su realidad, pero minimizando la figura humana (Garay, 2010). La fotografía por sí sola no puede ser considerada como un signo, aun así, las piezas dentro de

esta disponen de un significado en particular, pero que al unir generan esta perspectiva del indígena no visibilizado (Fig. 3).

### Figura 1

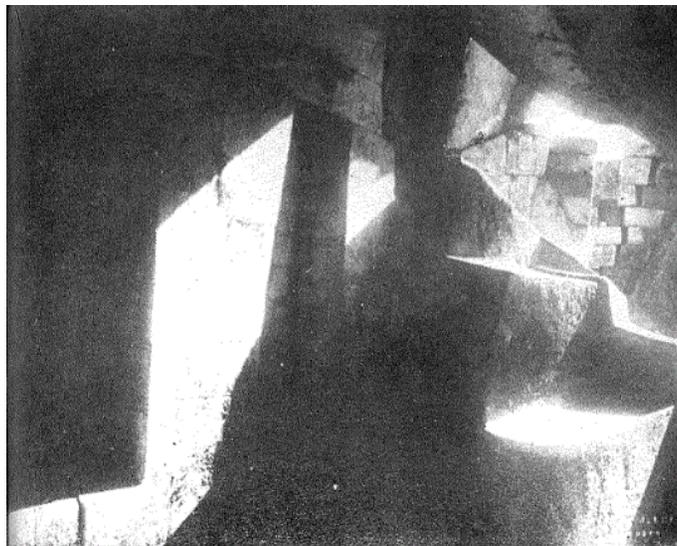
*Fotografía de Martín Chambi.*



Fuente: *Alturas de Macchu Picchu* (1954), Pablo Neruda, Nascimento.

### Figura 2

*Fotografía de Martín Chambi.*



Fuente: *Alturas de Macchu Picchu* (1954), Pablo Neruda, Nascimento.

### Figura 3

*Fotografía de Martín Chambi.*



*Fuente: Alturas de Macchu Picchu (1954), Pablo Neruda, Nascimento.*

El símbolo no es una representación fija de solo una idea, por lo tanto, el significado de este puede mutar según el punto de vista del lector, puesto que, a pesar de que tenga una connotación universal, la cultura siempre va a influenciar en el significado que se le otorga a la situación (Barthes, 1980). Se puede reparar en esto a medida que el hablante avanza en su redescubrimiento, siendo la piedra lo que sobresale del panorama, sufriendo una mutación en cuanto al significado que se le ha destinado en un comienzo, pues ya no es solo a la representación humana del Inca, es lo que ha quedado del pueblo:

Pero una permanencia de piedra y  
de palabra:  
la ciudad como un vaso se levantó  
en las manos  
de todos, vivos, muertos, callados,  
sostenidos:  
de tanta muerte, un muro, de tanta  
vida un golpe  
de pétalos de piedra: la rosa perma-  
nente, la morada:  
este arrecife andino de colonias gla-  
ciales (Neruda, 1954, pp. 41-42).

De modo que responde a la imagen visual, debido a que Chambi visitó un espacio que es emblema de esta cultura, siendo la piedra el material base en el que se construyó, logrando el objetivo de representar genuinamente su cultura enfocándose en los elementos representativos de esta, siendo un símbolo de la resistencia indígena (Núñez, 2017).

Al igual que el concepto anterior, la idea de la muerte no se limita a la labor que puede tener un objeto o acción. El yo lírico en un principio la ve presente en las estaciones del año y la asocia en reiteradas ocasiones al fin de un ciclo:

No pude amar en cada ser un árbol  
con su pequeño otoño a cuestras  
(la muerte de mil hojas),  
todas las falsas muertes y las resu-  
rrecciones  
sin tierra, sin abismo (Neruda, 1954, p. 26).

Luego, pasa a ser un acontecimiento frecuente que culmina con la vida de los hombres de la ciudad. Asociada en esta a instancia al metal, debido a que referencia a los españoles, ya que los objetos que están compuestos por este metal son armas que provocan los múltiples decesos ocurridos en el lugar. Por ende, la muerte se asocia a la violencia y la destrucción:

[...] vino la verdadera, la más abrasadora  
muerte y desde las rocas taladradas,  
desde los capiteles escarlata,  
desde los acueductos escalares  
os desplomasteis como en un otoño  
en una sola muerte (Neruda, 1934, p. 40).

La fotografía que acompaña este extracto (Fig. 4) muestra una edificación que cuenta con una escalera extensa, a los pies de esta se visualizan troncos de árboles amontonados en el suelo, dando la impresión de que estos fueron abandonados ahí, sin culminar la tarea para la que fueron talados. La muerte abrazadora llegó interrumpiendo los quehaceres y el otoño que cae se presencia en los árboles cortados.

#### Figura 4

Fotografía de Martín Chambi.



Fuente: *Alturas de Macchu Picchu* (1954), Pablo Neruda, Nascimento.

Finalmente, se le otorga a la muerte características que logran personificarla. Dentro de la búsqueda y del reconocimiento de sus tierras, en el interior de los pensamientos del sujeto poético se generan instancias donde se dirige directamente hacia ella. La muerte habita en esta ciudadela debido a que en la imagen se presentan “las ruinas” que quedaron de un pueblo que fue devastado por una invasión, es por causa de la muerte de sus habitantes que esta queda abandonada. Es así como dota de acción y movimiento a la nueva inspección que expresa la voz poética.

Dentro de *Alturas de Macchu Picchu* el simbolismo logra desarrollarse por medio de la perspectiva que brinda el poemario, puesto que durante la lectura de texto e imagen ingresamos a una proyección del punto de vista del Inca. Es así como otro de los conceptos que se ha utilizado para este análisis es la alteridad, una contribución que ofrece nuevos puntos focales en el momento de observar y analizar, dado que, brinda la perspectiva del otro. Esta cultura se despliega por medio de lo que manifiesta el hablante lírico, ya que es oriundo del lugar en el que transcurren los acontecimientos del poemario, donde su visión se retrata por medio de múltiples asociaciones:

Yo al férreo filo vine, a la angostura  
del aire, a la mortaja de agricultura  
y piedra,  
al estelar vacío de los pasos finales  
y a la vertiginosa carretera espiral (Neruda, 1954, p. 24).

La llegada del yo poético se presenta a través de una visión panorámica (Fig. 5) que muestra la imagen fotográfica, siendo capturada desde un sector que posiblemente se encuentra a mayor altura de la construcción que se visualiza en el centro de la imagen, esto se deduce por el ángulo y enfoque contrapicado, mostrando lo que puede ser la techumbre de esas edificaciones, las divisiones que contienen y la vegetación que las rodea. Realiza una búsqueda constante, ya que camina y escala, pero no encuentra a ninguno de sus hermanos habitantes del mismo pueblo, es por ello que se cuestiona, se desespera e interroga a figuras que no están presentes físicamente, o a su alcance.

### Figura 5

*Fotografía de Martín Chambi.*



Fuente: *Alturas de Macchu Picchu* (1954), Pablo Neruda, Nascimento.

La alteridad también se presenta en la producción de las fotografías de Martín Chambi, dado que, estas imágenes eran de tipo indigenistas, puesto que él se basa en sus orígenes para desarrollar este trabajo. Al pertenecer a este pueblo y agregando que su objetivo es representar su cultura, su trabajo era comprendido como un recurso para capturar lo que él veía como indígena andino (Poole, 2000, p. 235), desde un plano subjetivo. En cuanto al canto, se visibiliza una dedicatoria hacia el pueblo Inca debido a que el yo poético no solo desarrolla una posición crítica, si no que hace un llamado al resurgir de su pueblo: “SUBE conmigo, amor america-/ no./ Besa conmigo las piedras secretas” (Neruda, 1954, p. 45).

La fotografía genera un corte en el espacio temporal capturando, a la vez, sobre un material el acontecimiento que extrae, así genera un doble físico de la realidad, pero muestra lo que en un momento fue, por lo tanto, el referente desaparecido conserva ahí su presencia (Barthes, 1980). El hablante lírico no solo describe lo que está observando de la ciudad, sino que además incluye lo que oye de esta, los objetos que va tocando en su recorrido, las situaciones que recuerda. Cabe destacar que otro de los recursos más utilizados

por el yo lírico para describir especialmente los acontecimientos donde ocurre violencia, es que dichas acciones transcurren en un tiempo pasado, por lo tanto, son sus recuerdos y sentimientos.

Otra de las lecturas que se pueden realizar sobre la muerte es que es la representación del olvido, pues la aparición de esta va *in crescendo*, consumiendo a su paso la memoria que permanece del Inca. A pesar de ello la voz expresa que: “El reino muerto vive todavía” (Neruda, 1954, p. 52). El olvido de esta cultura se presenta de dos formas, este poemario trata de la conquista sobre el imperio Inca, un acontecimiento sanguinario que arrasó con la cultura de un continente. En la fotografía de Chambi podemos deducir la inmensidad de esta ciudad (Fig. 6), pero al no haber personas en esta, se puede inferir la magnitud de la masacre.

### Figura 6

Fotografía de Martín Chambi.



Fuente: *Alturas de Macchu Picchu* (1954), Pablo Neruda, Nascimento.

Considerando la pregunta de Spivak & Giraldo (2003) ¿Puede hablar el subalterno?, es que se ha realizado el análisis con este concepto. El sujeto subalterno es la figura que representa a una población oprimida, sin voz, rezagada, precisamente el rol que cumple el indígena en el periodo de la conquista y la colonia, tal como lo expresa el hablante:

Mostradme vuestra sangre y vuestro  
surco,  
decidme: aquí fui castigado,  
[...] señaladme la piedra en que caísteis  
y la madera en que os crucificaron (Neruda, 1954, p.75).

Lo que se destaca en *Alturas de Macchu Picchu* es que este poemario está construido a partir de la voz (palabra) y la mirada (imagen fotográfica) de este sujeto subalterno, es la historia planteada por el vencido,

quien expresa explícitamente su sufrimiento. Spivak & Giraldo (2003) establecen que hay que: “resalta[r] los peligros del trabajo intelectual que actúa, consciente o inconscientemente, a favor de la dominación del subalterno, [pues lo mantiene] en silencio sin darle un espacio o una posición desde la que pueda “hablar” (p. 299). Lo que provocó la conquista afectó directamente al sujeto poético, quien paulatinamente recupera los recuerdos de su pueblo. Esta visión de rescatar una cultura que fue olvidada se hace presente en las imágenes fotográficas de Chambi, quien, a pesar de realizar un trabajo documental, logra dar cuenta de sus raíces; es así como la fotografía utilizada adquiere una mayor sensibilidad, ya que nos permite leer a través de su punto focal lo que expresa el hablante sin recurrir a una sobreexposición de este (Didi-Huberman, 2014).

### **A modo de cierre**

Este artículo expone una nueva lectura de *Alturas de Macchu Picchu*, que se construye a partir del uso de la simbología dentro del poemario, generando así una imagen mental que se acerca a la perspectiva propia del pueblo Incaico; Neruda y Chambi logran rescatar elementos para reconstruir esta mirada. Sin embargo, si se realiza una lectura desde una noción literal, es posible que esta resulte en una concepción distinta de la historia implícita que nos ofrece esta obra.

Entre la interpretación que se realiza en este artículo se encuentra una nueva apreciación del rol que cumple la voz poética, puesto que, se tiende a considerar esta figura como un ser que explora y recorre esta ciudad con el afán de conocerla, pero tal como se ha planteado en la hipótesis desde un comienzo, esta voz transita por un lugar en el que ya estuvo y donde se ha reencontrado consigo mismo y con su pasado, pues tal como nos presenta la fotografía, su vista descansa en los detalles de las construcciones y no desde una visión panorámica con el objetivo de abarcar más, ya que es esto lo que hace un excursionista en el momento en que conoce un nuevo espacio. Continuando con la imagen fotográfica, a su vez cumple con la función de compartirnos la mirada de esta figura nativa, ofreciendo una ventana a su cultura, puesto que la alteridad que se vincula a su vez en el poemario, entrega la imagen de un indígena que ya no existe y que no se podrá ver más (Barthes, 1980).

Además, esta poesía visual exhibe la presencia del Inca a través de sus posesiones, siendo los inmuebles de piedra los cimientos que sostienen lo que queda de su cultura, demostrando así, como los objetos que en un tiempo resguardaron a este pueblo, continúan en la actualidad con su esta misma labor, debido a que resiste frente al paso del tiempo y el olvido de esta civilización, lo que evidencia cómo la historia de algo o alguien será preservada por los elementos naturales como la piedra, el tipo de clima, el emplazamiento geográfico donde se encuentra y la flora que crece. Efectivamente se demuestra que la voz poética es una persona a la que la cultura descrita le pertenece, una figura representativa de una sociedad desaparecida al igual que sus tradiciones, ambas configuraciones implícitas tratadas en el poemario. No nos habla mayoritariamente de costumbres, sino de visiones que, en conjunto a la imagen visual, conforman y representan vivencias cotidianas que se exponen sobre herramientas y elementos naturales, siendo la ausencia la que se destaca por su explicitud en un espacio

que comienza a revelarse a través de la apariencia de la piedra. El yo poético despliega su mundo interno y precisa una cosmovisión donde el lector, finalmente, logra impregnarse.

Finalizaré con una analogía respecto al uso de símbolos y un suceso actual. Las “ruinas” que componen Macchu Picchu encandilan al turista, es por ello que, la simbología que esconden estos elementos en el poemario se asemeja a la situación de la cultura que se ignora u olvida, puesto que permanece oculta bajo las construcciones de la ciudadela. A pesar de ello, la piedra que sustenta esta ciudad seguirá perdurando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya Grandón, J. G. (2004). El ser en “Alturas de Macchu Picchu” de Neruda. *Taller de Letras*, 35, 81-95. <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-225904.html>
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Begazo Caballero, S. B. (2021). *Las fotografías de Martín Chambi: memoria y reflexiones sobre la identidad puneña*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Manantial.
- Eisner Sagüés, F. E. (2015). *Alturas de Machu Picchu como hecho musical: Estilos, canon y lugar en la musicalización del poema como lectura crítica* [Tesis de postgrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130619?show=full>
- Fernández Guerrero, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, (39), 423-443. <https://doi.org/10.18172/brocar.2902>
- Garay, A. (2010). *Martín Chambi, por sí mismo*. EUNSA.
- Goic, C. (1971). Alturas de Macchu Picchu: la torre y el abismo. *Anales de la Universidad de Chile*, (157-160), 153-165. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/139008>
- López, L. (2019). Como un rapto de lejana luz: correspondencias fotográficas y literarias bajo la dictadura chilena. *Alpha*, (48), 151-166. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201201900048623>
- Loyola, H. (2011). De como Neruda devino comunista (sin 'conversión poética'). *Revista Chilena de Literatura*, (79), 83-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952011000200005>
- Neruda, P. (1954). *Alturas de Macchu Picchu*. Nascimento.
- Neves, E. (2000). *Pablo Neruda: la invención poética de la historia*. RiL Editores.

- Núñez Murillo, G. (2017). Representación del indígena en imágenes y palabras en el Perú del siglo XX: fotografías de Martín Chambi y ensayos de José María Arguedas. *Conexión*, 6(8), 39-56. <https://doi.org/10.18800/conexion.201702.003>
- Onell, R. (2012). El hablante de "Alturas de Macchu Picchu" de Pablo Neruda. *Anales De Literatura Chilena*, (18), 71-86. <https://analesliteraturachilena.letras.uc.cl/index.php/alch/article/view/33693>
- Onell, R. (2016). *La Construcción Poética de lo Sagrado en "Alturas de Macchu Picchu" de Pablo Neruda*. Georg Olms Verlag AG.
- Poole, D. (2000). *Visión, raza y modernidad: una economía visual del mundo andino de imágenes*. Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- de los Ríos, V. (2011). *Espectros de luz*. Editorial Cuarto Propio.
- Rivero, E. (2004). Cumbre del Canto: la poeticidad lírica en "Alturas de Macchu Picchu". *Connotas. Revista de crítica y teoría literarias*, (02), 61-71. <https://connotas.unison.mx/index.php/critlit/article/view/274>
- Rojo, G. (2004). Neruda: de las Residencias a Alturas de Macchu Picchu. *Estudios Públicos*, (94), 109-132. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/685/1216>
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.
- Sperber, D. (1988). *El simbolismo en general* (Vol. 3). Anthropos.
- Spivak, G., & Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.

### Datos de correspondencia

---

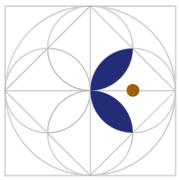
Canela J. Arce Arce  
Licenciada en educación  
Escuela de Pedagogía de Lengua Castellana y Comunicación  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Católica del Maule  
Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9539-0928>

Email: [canela.arce@alu.ucm.cl](mailto:canela.arce@alu.ucm.cl)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Prácticas vernáculas de lectura y escritura: una propuesta de integración en las literacidades académicas

### Vernacular reading and writing practices: a proposal for integration in academic literacies

Carolina Merino Risopatrón<sup>1</sup>, Anaís Aguilar Araya<sup>2</sup>, Romina Astete Moncada<sup>3</sup> & Fabiola Gacitúa Jara<sup>4</sup>

---

Merino, C., Aguilar, A., Astete, R., & Gacitúa, F. (2023). Prácticas vernáculas de lectura y escritura: una propuesta de integración en las literacidades académicas. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 96-113. <https://doi.org/10.29035/rce.14.96>

[Recibido: 14 septiembre, 2023 / Aceptado: 04 diciembre, 2023]

#### RESUMEN

En el ámbito de la Educación Superior se suelen invisibilizar las prácticas vernáculas de los estudiantes. El ingreso a la universidad exige su adecuación a modos de lectura y escritura particulares que son desconocidos para la mayor parte de ellos (Carlino, 2005; 2013; Navarro, 2021), quienes se convierten en sujetos “de déficit” para sus docentes (Zavala & Córdova, 2010; Zavala, 2011). En este artículo se comparten los resultados de una investigación que se propuso describir las maneras en que se podrían integrar las prácticas vernáculas de lectura y escritura de los estudiantes con las literacidades académicas. Para el logro de este propósito, se solicitó a estudiantes de Sociología y de Pedagogía en Lengua Castellana, pertenecientes a una universidad chilena ubicada en la zona centro-sur del país, que escribieran historias de literacidad (Lillis, 2008). Además, se incluyó a cuatro docentes con quienes se exploró en sus creencias sobre las literacidades vernáculas y académicas. Los resultados confirman el supuesto principal de esta investigación: los académicos no incorporan las prácticas vernáculas de sus estudiantes, cuando diseñan tareas de escritura epistémica. Principalmente ello acontece por la representación extendida entre los docentes universitarios de que las prácticas lectoras y escriturales que se realizan en los espacios de ocio no tienen cabida en la formación disciplinar. A partir de estos hallazgos se ofrecen recomendaciones para que la universidad pueda acoger y poner en valor las identidades de quienes se forman en ella.

**Palabras clave:** Prácticas vernáculas; prácticas académicas; lectura; escritura; historias de literacidad.

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-6917-4162> | [cmerino@ucm.cl](mailto:cmerino@ucm.cl)

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0009-6902-5891> | [anais.aguilar@alu.ucm.cl](mailto:anais.aguilar@alu.ucm.cl)

<sup>3</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0002-0778-9879> | [romina.astete@alu.ucm.cl](mailto:romina.astete@alu.ucm.cl)

<sup>4</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0008-8800-4482> | [fabiola.gacitua@alu.ucm.cl](mailto:fabiola.gacitua@alu.ucm.cl)

## ABSTRACT

In the field of higher education, students' vernacular practices are often made invisible. University entrance requires their adaptation to particular ways of reading and writing that are unknown to most of them (Carlino, 2005; Navarro, 2021), who become "deficit" subjects for their teachers (Zavala & Córdova, 2010; Zavala, 2011). His article shares the results of an investigation that described how students' vernacular reading and writing practices could be integrated with academic literacies. In order to achieve this purpose, students of Sociology, and Pedagogy in Spanish Language, belonging to a Chilean university located in the central-south zone of the country, were asked to write stories of literacy (Lillis, 2008). In addition, 4 teachers were included and their beliefs about vernacular and academic literacies were explored. The results confirm the main assumption of this research: academics do not incorporate the vernacular practices of their students when designing epistemic writing tasks. This is mainly due to the widespread representation among university professors that the reading and writing practices that take place in leisure spaces have no place in disciplinary training. Based on these findings, recommendations are offered so that the university can welcome and value the identities of those who are trained in it.

**Key words:** Vernacular practices; academic practices; reading; writing; literacy histories.

## INTRODUCCIÓN

El ingreso a la universidad no solo implica la incorporación de los estudiantes a un nuevo ambiente cultural y social. También exige su adecuación a modos de lectura y escritura particulares que son desconocidos para la mayor parte de ellos (Carlino, 2005; Navarro, 2021).

Esta modalidad es conceptualizada como prácticas académicas, las que comprenden la lectura y escritura en entornos específicos de la educación superior. Desde la teoría, se plantea que estas literacidades se constituyen en las prácticas dominantes, es decir, las que se encuentran institucionalizadas y son propias del sistema del trabajo, legal y/o escolar (Barton y Hamilton, 2004, cit. en Navarro, 2021). También se propone que son formas objetivas de construir conocimiento y que, por lo tanto, permiten acceder al contenido académico de forma clara y precisa (Ortega, 2019; Navarro, 2021).

Sin embargo, existe un debate en torno a este último punto relacionado con la idea, en palabras de Turner (2003), de la existencia de un *discurso de transparencia*. El autor propone que la literacidad académica se ha asumido por excelencia como el medio que "garantiza la formulación, transmisión y la comprensión de contenido académico de la forma más clara" (Cit. en Zavala, 2011, p. 51). Zavala (2011) precisa que corresponde a un modo propio y particular de utilizar el lenguaje a partir de la tradición intelectual de Occidente. Esta idea es reafirmada por. Esta definición entra en conflicto cuando se observa que el discurso universitario esperable no es realmente dominado por todos los sujetos puesto que no se trata de prácticas comunicativas naturales o neutrales, sino propias de una tradición en particular que se apropia y asume como regla general.

En esta misma línea, es que también resulta relevante resaltar el hecho de que quienes ingresan a la universidad poseen conocimientos en diversas áreas y que incluso cuentan con sus propias prácticas vernáculas. Si bien este último concepto y su investigación se podrían considerar emergentes, existen distintos autores que se refieren a él como prácticas que no se encuentran reguladas por una estructura o norma formal y provienen de los espacios personales, privados o cotidianos. También se reconoce que, por pertenecer a un espacio diferente al académico, son formas de escritura menos visibles y valoradas (Navarro, 2021; Zavala, 2011). No obstante, Barton & Hamilton (2004) proponen que, a pesar de que no son apreciadas socialmente, "son centrales para la construcción de la(s) identidad(es) de los sujetos, pues es mediante las prácticas letradas que las personas construyen y comparten significados, establecen redes sociales y negocian relaciones de poder dentro y entre los grupos a los que pertenecen" (Cit. en Navarro, 2021, p. 50).

Este último planteamiento resulta de particular interés, puesto que, como se puede observar, mientras las prácticas académicas son reconocidas por permitir construir conocimiento, las prácticas vernáculas permiten construir identidad. Las investigaciones en torno al tema y la experiencia en el tránsito dentro de la universidad han dejado ver que, en efecto, las literacidades vernáculas y las académicas se encuentran y se desarrollan en esferas diferentes y distantes.

En Chile, desde hace algunos años se han implementado políticas de inclusión en la educación superior para alumnos de sectores tradicionalmente excluidos. Un proyecto realizado por Ávila et al. (2020) con estudiantes de tres universidades pertenecientes al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) indagó en la relación entre inclusión y escritura académica a partir de un marco conceptual que superara el relato del déficit y validara las perspectivas estudiantiles (p.2). Los resultados obtenidos fueron desalentadores, mas no así novedosos, pues los estudiantes reportaron tener poca valoración sobre sus propias y frecuentes prácticas vernáculas, y la existencia de tensión entre dos ámbitos: su identidad y el desempeño lingüístico en diferentes esferas de uso.

El problema identificado para esta investigación se aborda desde dos supuestos: en primer lugar, se propone que los estudiantes poseen variadas prácticas vernáculas de lectura y escritura, sin embargo, estas no son valoradas en el contexto académico o no son legitimadas por los docentes. En consecuencia, con lo anterior, es que se desprende el segundo planteamiento, relacionado con que el desconocimiento de las prácticas vernáculas de lectura y escritura de los estudiantes limita la posibilidad de aprovechar su potencial para la escritura académica.

Ante este problema es que se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se podrían integrar las prácticas vernáculas de lectura y escritura con las literacidades académicas de los estudiantes? Para dar respuesta a la interrogante, se realizó una investigación que involucró a estudiantes y docentes de dos carreras de una universidad regional chilena. A partir de los antecedentes expuestos se propuso como objetivo general describir las maneras en que se podrían integrar las prácticas vernáculas de lectura y escritura de los estudiantes con las literacidades académicas.

Para el logro de este propósito, el primer objetivo específico planteado fue caracterizar las principales prácticas vernáculas de lectura y escritura y de literacidad académica que realizan los estudiantes. En segundo lugar, se buscó indagar en las creencias acerca del valor que tienen las prácticas vernáculas de lectura y escritura de los estudiantes en el contexto académico. Como tercer objetivo específico y a partir de los resultados de la investigación, se ofrecen recomendaciones didácticas para integrar las prácticas vernáculas de lectura y escritura con las literacidades académicas.

## **MARCO TEÓRICO**

### **1. Nuevos estudios de literacidad:**

En el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad nos encontramos frente a una concepción diferente de las prácticas letradas de los estudiantes. Barton y Hamilton (1998; 2004) señalan que existe una distinción entre prácticas letradas dominantes, definidas como aquellas que se hacen presente dentro del espacio académico y laboral, y las prácticas letradas vernáculas o propias del espacio personal, que socialmente son imperceptibles y menos validadas (Cit. en Navarro, 2021).

No obstante, es importante resaltar que dichas prácticas constituyen un eje fundamental dentro de la construcción de identidad de los sujetos, ya que, a través de ellas, se forjan y difunden significados, generan redes sociales dentro y fuera de los grupos socioculturales de los que forman parte (Navarro, 2021). A diferencia de lo anterior, en el ámbito educativo superior, las prácticas dominantes juegan un rol fundamental dentro de la construcción de conocimientos disciplinares por parte de los estudiantes, ya que son una de las principales herramientas para que este propósito se cumpla (Ávila et al., 2020). Sin embargo, un mal desempeño en la lectura y escritura académica puede provocar la sensación de fracaso y generar desinterés en los alumnos.

En relación con lo expuesto, Ivanic (1998) señala que “muchos estudiantes conciben la lectura y la escritura académicas como una especie de ‘juego’ en el que se les pide que asuman una identidad que ‘no soy yo’ y que no refleja la imagen que tienen de sí mismos” (Cit. en Zavala 2011, p. 61).

Ahora bien, Barton y Hamilton (1998) hacen notar que la división generada entre las prácticas letradas vernáculas y las dominantes no es rígida, por ende, generar un nexo o un equilibrio de ambas dentro del ámbito académico es totalmente viable y favorable para el desempeño académico, el manejo de la frustración y la construcción de identidades de los estudiantes (Cit. en Zavala, 2011).

## 2. Prácticas académicas

Si hablamos de prácticas letradas dominantes, inmediatamente las asociamos a organizaciones formales, pertenecientes tanto al mundo laboral como educacional, por ende, se encuentran posicionadas con un valor más funcional en la vida cotidiana por la forma en las que son trabajadas (Barton & Hamilton, 2004, Cit. en Zavala, 2011).

Cuando las relacionamos con el ámbito educacional superior, es posible observar que la adquisición de estas prácticas de escritura posibilita la construcción de saberes desde una praxis experta y desde un discurso técnico y situado (Martin, 2017, Cit. en Navarro, 2021). Lo anterior ofrece a los estudiantes alternativas como “la generación de conocimientos, validarse como miembros de la comunidad académica, intercambiar ideas y hallazgos con pares, proponer puntos de vista propios e idear soluciones creativas a los requerimientos del campo de inserción profesional” (Navarro & Montes, 2021, p. 182).

Es así como las instituciones educativas ya no se restringen a ofrecer una alfabetización funcional, sino que enfocan la enseñanza de la escritura en diferentes etapas formativas y entornos sociales y profesionales, para que cuando los estudiantes se enfrenten a situaciones novedosas, esta habilidad vaya adquiriendo nuevas formas y funciones (Navarro & Montes, 2021).

Es aquí donde se incluye el concepto de alfabetización académica, el que se define como “la enculturación académica de códigos, discursos y convenciones disciplinares que las instituciones de educación superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos - y, por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con- sus respectivas comunidades profesionales” (Castelló, 2014, p. 350).

## 3. Prácticas inclusivas de lectura y escritura

Al abordar las prácticas de escritura desde una perspectiva inclusiva, Canagarajah (2003) propone que esta “ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso cognitivo, sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (Cit. en Zavala, 2011, p. 56).

Ahora bien, si nos situamos en el ámbito de la escritura académica, Gutiérrez & Rogoff plantean la existencia en el contexto universitario de “un ‘discurso del déficit’, caracterizado como aquel que juzga las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad” (Cit. en Zavala, 2011, p. 57). En otras palabras, se considera que los estudiantes son incapaces de producir o leer textos del ámbito académico, sin validar sus conocimientos previos aun cuando sean utilizados en la generación de estrategias para aprender las literacidades académicas.

Un antecedente que confirma lo anterior se encuentra en la investigación de Zavala & Córdova (2010), quienes dieron a conocer algunas de las percepciones de los docentes respecto de la lectura y escritura de sus estudiantes:

‘no saben leer’, ‘no saben subrayar’, ‘no saben encontrar las ideas principales y secundarias’, ‘no saben sistematizar la información y luego comunicar lo que dice el profesor’, ‘no tienen hábitos de estudio’, ‘no hay hábito de lectura’, ‘hay bajísima motivación y desánimo’, ‘se caracterizan por hablar poco, tanto de manera oral como escrita’, ‘no saben inferir’ o ‘tienen mucha dificultad en comprender lo que leen por falta de vocabulario’ (p. 57).

Dentro de esta misma perspectiva, Zavala (2019) introduce la noción de justicia sociolingüística para visibilizar la función del lenguaje en las desventajas de ciertos sectores de la sociedad en el sistema educativo. Así, propone que las instituciones están llamadas a valorar la diversidad lingüística, tanto en las formas como en las prácticas; a legitimar los repertorios lingüísticos de las y los estudiantes en todas sus esferas sociales, y a fomentar el acceso a las prácticas académicas dominantes, no solo desde los aspectos de superficie, sino también desde los discursos y las epistemologías.

A raíz de esto, Lillis (2008) postula que profundizar en la etnografía de los estudiantes aporta contenido significativo al momento de realizar estudios en relación con la escritura académica, toda vez que genera lazos de inclusividad. Un ejemplo lo constituyen las Historias de Literacidad, que se relacionan directamente con la construcción de identidades y con los contenidos y habilidades que los sujetos ya poseen.

## **METODOLOGÍA**

El estudio se abordó desde la metodología cualitativa, porque fue posible observar a través de las experiencias de vida la concepción que presentan estudiantes y docentes respecto a los nuevos estudios de literacidad. A raíz de lo anterior, se decidió trabajar con estudios etnográficos, puesto que la información recabada apunta directamente a la construcción de identidades tanto por parte de los estudiantes como de los docentes involucrados en la investigación.

La muestra seleccionada para el estudio estuvo constituida por 13 estudiantes de la carrera de Sociología y 30 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación (en adelante PLCC) de una universidad chilena ubicada en la zona centro-sur del país. Además, se incluyó a cuatro docentes, dos de ellos pertenecientes a la escuela de PLCC, y dos que forman parte de la carrera de Sociología.

La elección de la muestra se realizó de forma intencionada, ya que se identificaron dos carreras donde la escritura fuera uno de los ejes fundamentales de su campo de estudio. Para recabar la información en el caso de los estudiantes, se trabajó con Historias de Literacidad, género acuñado por Lillis (2008) que consiste en narrar, desde su experiencia, el uso de las literacidades propias del ocio y espacio personal del individuo.

En la carrera de PLCC se seleccionó a 15 estudiantes de 3° año y a 15 estudiantes de 4° año. A ellos se les solicitó escribir Historias de Literacidad como tarea introductoria a los cursos de Didáctica de la Producción del Discurso Escrito y de Didáctica de la Comprensión del Discurso Oral y Escrito respectivamente. La selección de

la muestra obedeció a criterios de inclusión relacionados con las distintas trayectorias académicas y la paridad de género.

En la carrera de Sociología se realizó una convocatoria a los estudiantes de 3º, 4º y 5º año para formar parte de la investigación, y se recolectó un total de 13 historias sin ser posible mantener la paridad de género. En ambas carreras, los participantes firmaron un consentimiento informado.

A fin de facilitar la mención de los estudiantes a lo largo de la investigación, se decidió codificar a cada uno de ellos por medio de algunos criterios. En primer lugar, se encuentra la especificación del grupo de análisis al que pertenece, es decir, estudiantes (E); en segundo lugar, se puntualiza la carrera a la que pertenece el individuo (PLCC o S); en tercer lugar, el número que ocupa su Historia de Literacidad en un documento donde se encuentran agrupadas todas estas narraciones (desde el 1 al 43); y cuarto, si es hombre o mujer (H o M).

Para recopilar la información de los docentes, se diseñó una entrevista semiestructurada que fue validada por dos jueces expertos. La selección de los académicos se basó en la exigencia de que los cursos que imparten incluyeran variadas tareas de lectura y escritura académica. Con la finalidad de facilitar el análisis de los datos, también los docentes fueron codificados. Primero se especifica la categoría a la que pertenece, en esta ocasión, académico (A); en segundo lugar, la carrera a la que pertenece (PLCC o S), y tercero, el orden en que fueron aplicadas las entrevistas (1 o 2) según cada carrera.

Para el análisis de la información, se establecieron categorías que apuntaron tanto a las creencias de los estudiantes como de los profesores. Dichos parámetros fueron variando a lo largo del análisis, con el surgimiento de categorías emergentes y la eliminación de otras. A continuación se presentan las categorías finales:

- a. Valoración de la escritura
- b. Prácticas Vernáculas
  - b1. Valoración
  - b2. Géneros
- c. Prácticas Académicas
  - c1. Valoración
  - c2. Géneros
  - c3. Modelamiento y consignas
- d. Articulación entre prácticas vernáculas y académicas.

El análisis de la información recogida se llevó a cabo a través de una triangulación hermenéutica que realizó un cruce entre la percepción de los estudiantes, la valoración de los docentes y la visión teórica en relación con las prácticas vernáculas de lectura y escritura.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 1. Valoración de la escritura

Al indagar en las Historias de Literacidad escritas por los estudiantes de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y de Sociología se encontraron algunas similitudes con respecto a las creencias que poseen acerca de la escritura como habilidad general. Ambos grupos coinciden en que la escritura es esencial para la vida del ser humano en distintos ámbitos y ,entre ellos, mencionan los siguientes: sirve para comunicarse, sobre todo cuando otras vías fallan o no acomodan; está ligada a la transmisión de sentimientos, emociones y espiritualidad, convirtiéndose en un acto liberador; además, cumple un rol fundamental en la exploración y organización del pensamiento, siendo un apoyo directo para la memoria; por último, permite la posibilidad de trascender, de dejar huella después de la muerte. Esta idea se respalda con las siguientes declaraciones:

Para mí escribir es una forma de expresar lo que siento, cuando no me puedo comunicar hablando, escribo. Escribir produce en mí una especie de calma, y comodidad porque personalmente me cuesta expresarme al hablar, pero al escribir mis ideas quedan plasmadas de forma más clara (ES41M).

Por su parte un estudiante de PLCC menciona: “Siempre me sentí cómodo escribiendo porque le daba rienda suelta a mi imaginación, incluso escribiendo era mejor que hablando (EPLCC7H)”.

Si bien todas estas percepciones aluden principalmente a cuestiones emocionales o creativas que aparentemente pueden ser consideradas sencillas de ejecutar, no lo son puesto que se trata de una actividad social y cognitiva compleja (Flower & Hayes, 1980; 1981). Con respecto a la primera característica, Bajtín (1982) propone que esto es así por “su naturaleza interactiva, dialógica” (Citado en Lacon & Ortega 2008, p. 235,). En otras palabras, la escritura se desarrolla en un espacio de interacción entre otros textos y entre distintas personas por medio del autor que se influencia de ellas, por lo tanto, se podría decir que los textos agrupan implícitamente un conjunto de voces, es decir, son polifónicos.

Otra similitud que reportaron los estudiantes de ambas carreras es la vinculación entre la lectura, la escritura y el uso de tecnologías. Consideran que la primera suele inspirar la propia escritura, ya que promueve la imaginación. En cuanto al uso de tecnologías, a pesar de que pocos estudiantes se refirieron a este punto ya sea como plataforma de creación y/o publicación, se destaca el hecho de que usan medios tradicionales como el papel, para el caso de sus prácticas vernáculas, o el computador, para el caso de los escritos académicos.

Esto último lo corrobora, por ejemplo, lo expuesto por ES44M:

En mi vida diaria escribo lo que siento, que depende del día, de las situaciones que haya tenido, para ello tengo muchas libretas, a veces acompaño mi escritura con algunos dibujos, frases, recortes que me hacen concebir que estoy creando una nueva realidad.

En esta misma línea, EPLCC28M al referirse al método y medio de comunicación que utilizaba con su familia, declara que:

Nuestro principal método para transmitir mensajes y recordatorios como entrar la ropa antes que llueva, decir qué había de almuerzo o contar algo importante que nos sucedió en el día era a través de notas que eran escritas en un cuaderno especial que todos sabíamos estaba destinado para esto y que siempre se encontraba en la mesa principal, por lo que al llegar a casa lo primero que hacíamos cada uno era revisar dicho cuaderno para encontrar algún mensaje que muchas veces se encontraba acompañado por un dibujo hecho por mamá.

## 2. Prácticas vernáculas

En cuanto al análisis de la categoría “Prácticas vernáculas” se consideró la valoración que los estudiantes le otorgan a sus propias prácticas y también las apreciaciones que tienen los profesores respecto de estas mismas. Luego, se indagó acerca de las prácticas vernáculas que ambos grupos (estudiantes y docentes) mantienen. En el caso de los profesores, se consideró pertinente conocer sus prácticas personales para generar consciencia sobre su propio ejercicio en torno a las literacidades vernáculas, de modo que pudieran percibir con mayor claridad si sus estudiantes las practican o no y, a la vez, conocer la importancia que les otorgan.

Los estudiantes comparten diversos puntos de vista. Por una parte, algunos mencionan que las prácticas de escritura personal los ayudan emocionalmente para comprender aquello que están sintiendo y/o para expresar sentimientos negativos, tal como se advierte en los siguientes testimonios: “Nunca he escrito sobre mis sentimientos positivos como la alegría, sino más bien, sentimientos de rabia, frustración o decepción, creo que es lo que escribo porque es lo que más me cuesta expresar con el habla” (ES33M).

La escritura produce en mí una sensación de comodidad, incluso muchas veces cuando no escribo siento que me falta algo, es casi una necesidad, una terapia. En mi vida diaria escribo notas para organizarme, pensamientos que me van surgiendo, cosas que me pasan e historias que imagino y creo (EPLCC10M).

Sin embargo, también existen alumnos que manifiestan que sienten incomodidad, frustración, miedo, o bien, no consideran que la escritura personal sea importante en sus vidas. Por medio de sus narrativas se logra comprender que esta creencia negativa está ligada a la frustración por no cumplir con los aspectos normativos asociados a la escritura. Esto se comprueba por medio de ciertas narrativas:

Recuerdo que cuando comencé a tener mi primera experiencia en el amor me gustaba escribir diariamente lo que sentía, pero no conseguía lograr que mis palabras sonaran hermosas como lo hacían esos libros que tanto me gustaban, y eso me frustraba; rompía la hoja y volvía a escribir, para luego romper la hoja nuevamente y volver a escribir[...] Me asusta que a nadie le guste como escribo o lo que escribo, que nadie comparta mis sentimientos u opiniones (EPLCC17M).

Para mí escribir no es algo demasiado importante, muchos pueden decir que logran liberarse, dejar fluir sus sentimientos y emociones para de ese modo plasmarlas en algún lado, yo creo que al escribir lo que siento, no estoy diciendo lo que realmente pienso, puesto que modifico todo para que suene de una forma en que no se demuestran mis sentimientos de manera correcta, es decir, no expreso con sinceridad lo que estoy sintiendo en el momento (EPLCC19M).

La importancia que los académicos entrevistados otorgan a las prácticas vernáculas de sus estudiantes es heterogénea. AS1 menciona que son un tema interesante, pero no relevante en el ámbito académico, mientras AS2 no se refiere al tópico. Por otra parte, las docentes de PLCC revelan una mayor consideración. Así, APLCC1 relata que suele generar espacios para que los estudiantes puedan incluir las literacidades vernáculas en las clases. APLCC2, por su parte, reconoce hábitos en sus alumnos cuando señala:

...Eso es lo que nos falta también un poco como profesores, considerar que la escritura hoy en día es algo que se puede hacer en el teléfono y en otro tipo de soportes, entonces sí, yo me atrevo a decir que los estudiantes escriben, que lo hacen en distintas plataformas, que lo hacen de distinta manera, como formas de expresión personal, como formas de estudio y sí, yo diría que escriben.

Al respecto, Barton & Hamilton (2004) plantean que las literacidades vernáculas son vitales para la construcción de identidad de los sujetos, no precisamente por la recurrencia de su práctica, sino más bien, por el hecho de poder socializar con otras personas por medio de ellas y por permitir construir y compartir conocimientos (Cit. en Navarro, 2021).

Algunos estudiantes de las dos carreras analizadas aluden a las figuras de apoyo que han tenido en el ámbito personal. Dentro de estas se recuerdan padres, amistades y profesores/as. En este mismo sentido, aunque en una pequeña cantidad, los alumnos de ambas carreras se refieren al reconocimiento de otros en relación con la producción de sus literacidades vernáculas, por ejemplo, manifiestan que han sido reconocidos positivamente en su contexto más cercano, es decir, familia y/o amigos, mientras que otros lo han sido en entornos más amplios como concursos o plataformas en la web donde publican sus escritos. No obstante, algunos de ellos señalan que no comparten lo que escriben por miedo a ser juzgados.

En cuanto a la información recaudada en la subcategoría Géneros, el género discursivo vernáculo mayormente producido por los estudiantes tanto de PLCC como de Sociología es el diario de vida. Esto tiene directa relación con lo que anteriormente los estudiantes reportan en relación con la valoración que tienen de la escritura, puntualmente con el hecho de percibir la escritura como medio de expresión emocional. Es así como nuevamente se reafirma la noción de que las prácticas vernáculas propician la construcción de identidad personal.

Con relación a esta misma subcategoría, se identifica, en menor medida, la producción de otros géneros relacionados con la narrativa como cuentos, *fanfic* y novelas; también incursionan en la lírica a través de la escritura de poemas y canciones; otros textos corresponden a diarios de lectura, historias gráficas, pequeñas

obras de teatro y guiones de cine. Un antecedente curioso que contrasta con la información recabada en cuanto al diario de vida como género vernáculo predominante, se encuentra en el estudio realizado por Ávila et al. (2020). Este revela que el mismo género discursivo se encuentra ubicado en puesto número 12 con una representación del 12% aproximadamente en la población investigada.

En cuanto a las prácticas vernáculas de los docentes, AS1 centra su ejercicio principalmente en la escritura de textos con intención literaria, entre los que se encuentran los haikus, pero también la lectura de libros de poesía y textos que acompañan las obras de arte producidas por un grupo de estudiantes que guía en un taller externo a la universidad. Por su parte, AS2 manifiesta que concibe la escritura desde un punto de vista práctico; declara que la utiliza para construir memoria y como herramienta contra el olvido. Entre sus prácticas reporta *check list* para organizar su día a día, columnas de opinión y, en menor medida, la creación narrativa.

Asimismo, APLCC1 menciona que durante la etapa de niñez escribió canciones y diarios de vida y que, a partir de la pandemia, comenzó a crear cuentos y microcuentos con temática social. De igual manera, APLCC2 revela que desde niña tuvo acceso a libros y en su etapa escolar prefería la literatura fantástica, mientras que en la adultez optó por la literatura social. Con respecto a la escritura, actualmente redacta *check list* para organizar distintos aspectos de su vida y mantiene una libreta con citas de libros que le resultan interesantes. En sus palabras: “siempre he tenido la práctica de escribir para no olvidar, como ayuda de memoria u organizadores para saber qué tengo que hacer en el día”.

### 3. Prácticas académicas

Para indagar profundamente en las prácticas académicas y conocer las creencias de docentes y estudiantes acerca de estas, se decidió dividir la categoría en tres subcategorías: la primera corresponde a la valoración que ambos grupos de sujetos le otorgan a estas prácticas; la segunda se centra en registrar los géneros discursivos que solicitan los docentes y los que declararon producir los estudiantes; finalmente se busca conocer si los docentes modelan los géneros discursivos académicos solicitados a sus estudiantes y verificar si derivan a quienes requieren soporte adicional a los programas de apoyo que ofrece la institución de forma externa a las carreras. Dentro de estos programas ofrecidos por la universidad se encuentra el de Alfabetización Académica, el que tiene por objetivo central acompañar a los estudiantes en sus dos primeros años de estudio con el objetivo de fortalecer las habilidades comunicativas que les permitan comprender y producir textos académicos propios de su área disciplinar.

En la primera subcategoría la percepción de los estudiantes de ambas carreras está dividida: algunos de ellos expresan comodidad al momento de enfrentarse a la escritura académica. A pesar de considerarla un reto, su actitud es positiva, ya que confían en sus conocimientos. Por otra parte, hay estudiantes que experimentan lo contrario y perciben este tipo de escritura como molesta, con instancias de bloqueo mental y mencionan dificultad para seguir pautas:

Por lo general el hecho de escribir no es algo que me haga sentir del todo cómodo, más que nada por el hecho de que existen muchas reglas de por medio las cuales se deben seguir para que esto sea hecho de manera correcta y de cierta manera esto me resulta tedioso por un tema netamente personal (EPLCC8H).

Una de las estudiantes relata su propia experiencia en tercera persona, narrando que “nunca tuvo la ‘capacidad’ de crear poemas ni cuentos llamativos, pero que disfruta mucho redactar textos académicos acorde a su carrera y nivel en el que se encuentra, amante de la buena ortografía y aprendiz de la gramática” (ES42M).

Constantemente se ha dicho que la escritura académica, una vez apropiada por los estudiantes, les permite adquirir y construir conocimiento, pero al mismo tiempo se presume que se “acepta de modo complaciente la actividad letrada” (Ashcroft et al. 2000, cit. en Zavala, 2011), lo que, en gran medida, contrasta con lo evidenciado en esta investigación. No obstante, se comparte que el estudiante de educación superior que práctica las literacidades académicas actúa y se desempeña de manera determinada producto de las estructuras sociales en las que se encuentra inmerso.

Por su parte, los docentes exponen aspectos positivos y negativos acerca de las literacidades académicas de sus estudiantes. En cuanto a lo positivo, AS1 expresa que los alumnos tienen facilidad para concentrarse en las lecturas realizadas en clases, reconocen sus debilidades e intentan mejorarlas. AS2 afirma que los estudiantes se esfuerzan por cumplir con sus trabajos, manifiestan la voluntad de querer expresar algo, son reflexivos - opinión que también comparte APLCC2- y buscan constantemente vincularse con un lenguaje disciplinar. Sumado a lo anterior, APLCC2 destaca que los estudiantes no expresan rechazo ante el hecho de escribir académicamente.

En cuanto a los aspectos negativos, los cuatro docentes sostienen que la principal dificultad está ligada a la comprensión lectora. APLCC2 agrega la acumulación de textos sin leer, lo que afecta en la fundamentación a partir de la teoría y entorpece la integración de los saberes obtenidos a lo largo de la carrera. APLCC1, por su parte, declara que los estudiantes poseen prácticas muy escolarizadas y se les dificulta leer y escribir de forma extensa, pero afirma que a medida que avanzan en la carrera esto se soluciona de manera gradual. Otros problemas identificados por los docentes están ligados a la sintaxis, redacción y puntuación. AS1 agrega que los estudiantes presentan ciertas complejidades frente al trabajo autónomo y colaborativo entre compañeros, así como también en la oralidad al momento de expresar ideas analíticas. En esta misma línea AS2 manifiesta que los estudiantes no suelen revisar sus escritos, y añade: “Es difícil amar la escritura académica porque es una escritura árida [...] También es difícil amar así una lectura escrita en lenguaje académico estricto”.

Esta valoración negativa confirma el “discurso del déficit” que maneja la mayor parte de los académicos universitarios. Incluso algunas de las valoraciones de los docentes coinciden con los resultados de Zavala & Córdova (2010), quienes observan en sus investigaciones con docentes, la queja de estos respecto de la

inexistencia de un hábito lector en sus estudiantes, lo que tiene como consecuencia la dificultad para identificar ideas principales y secundarias, y para inferir.

Con respecto a los géneros producidos, los estudiantes de PLCC reportaron informes, ensayos, fichas de lectura y pruebas (de desarrollo), mientras que en menor medida mencionaron que escriben monografías. Por su parte, las docentes solicitan a sus estudiantes la redacción de ensayos y monografías. APLCC1 incluye además las pruebas de desarrollo y talleres de literatura. Mientras que APLCC2 añade que solicita a sus estudiantes la producción de reflexiones pedagógicas y decálogos (del buen lector o escritor).

De igual manera, los alumnos de Sociología declaran que lo que más escriben son ensayos e informes y, en menor cantidad, apuntes de las clases. Al contrario de lo mencionado, la docente AS1 solicita fichas de información, listas de referencias, escritos analíticos y marcos teóricos, en lo referente a la escritura. Por otra parte, el docente AS2 pide a sus estudiantes de primer y segundo año lectura de *papers*, pruebas, cápsulas audiovisuales. Luego, a partir de tercer año, solicita ensayos e historias de vida. El docente aclara que esta decisión es tomada bajo la premisa de realizar un escalamiento de las competencias.

Los resultados se pueden contrastar con la investigación realizada por Merino & Ponce (2021) en la misma universidad, cuyos hallazgos coinciden con la recurrencia de informes y ensayos como los géneros más producidos por los estudiantes.

#### **4. Modelamiento y consignas**

En la tercera subcategoría se indagó acerca de si los docentes, al momento de solicitar la producción de diversos géneros discursivos a sus estudiantes, suelen mediar los procesos y modelarlos. Para alcanzar un óptimo desempeño en las producciones de los estudiantes, hay que considerar inicialmente la consigna, entendida como una instancia de mediación entre docentes y estudiantes que resulta importante en los vínculos pedagógicos (Riestra, 2008, Cit. en Cantamutto & Dambrosio, 2022). Sumado a esto, es importante que los docentes acompañen a sus estudiantes en la comprensión del género que se desea producir, para lo cual es fundamental el modelamiento.

Moyano (2007) lo ejemplifica con el modelo de la Pedagogía del Género, utilizado por la Escuela de Sydney, el que se divide en 3 partes; primero, la deconstrucción que es un primer acercamiento al género solicitado y se hace desde la revisión de ejemplos; segundo, la construcción conjunta donde los estudiantes producen y el docente guía el proceso; y, tercero la construcción independiente que no puede llevarse a cabo si las dos etapas anteriores no se implementaron.

A partir del análisis de las entrevistas, se extrajo que ambas docentes de PLCC y la docente de Sociología (AS1) declaran que explican la estructura y formato del género discursivo solicitado. Esta última docente además hace entrega de una guía junto a la pauta de evaluación. En cuanto a AS2, reconoce que la escritura es un proceso e intenta trabajar en conjunto con los estudiantes el formato de los géneros solicitados. APLCC1 no

modela la escritura en las pruebas de desarrollo, pero suele dejar notas en las respuestas para orientar a los estudiantes sobre lo que deben mejorar. Por el contrario, sí modela los otros géneros discursivos solicitados, sin enfocarse en el estilo, ya que indica que esto se hace en la asignatura de Competencias Comunicativas. A su vez, APLCC2 sostiene que, con los estudiantes de primer año, trabaja la escritura de forma procesual, sin embargo, menciona que a veces se olvida del proceso de modelamiento debido al poco tiempo con el que cuenta.

En las entrevistas a los docentes se les consultó acerca de su conocimiento sobre los apoyos a la lectura y escritura académicas con los que cuenta la universidad. Los cuatro manifestaron conocer la unidad que cumple este rol; no obstante, se encontró una diferencia entre las respuestas. Mientras AS1 y AS2 declaran saber que existe y cuáles son sus objetivos, APLCC1 y APLCC2 utilizan el apoyo y comentan que derivan allí a aquellos estudiantes que lo necesitan.

## **6. Articulación entre prácticas vernáculas y académicas**

Para finalizar, se les solicitó a los docentes que dieran a conocer su opinión con respecto a la pertinencia de integrar las prácticas vernáculas dentro de las prácticas académicas. Para S1 sí se podrían articular en la carrera de Sociología, ya que lo cotidiano y el contexto social son ámbitos que estudia esta disciplina, por lo tanto, ser consciente acerca de lo propio ayudaría a comprender de mejor manera a quienes se busca ayudar. S2 también considera que es posible la modulación y declara que, en cierta medida, ha implementado estrategias que vinculan ambas prácticas. Sumado a esto, sostiene que hacerlo le puede permitir a los estudiantes generar mayor cercanía emocional con la lectura y la escritura académica, además ayudaría a generar una producción escrita más pulcra y con menos errores; abriría la posibilidad de desarrollar una conexión más profunda e integral con los textos leídos y escritos, y posibilitaría que los estudiantes encontraran sentido a lo que leen en su propia trayectoria de vida.

Por su parte, APLCC1 señala que es importante integrar las prácticas vernáculas en la universidad, ya que estas se llevan a cabo desde la motivación y esta misma puede utilizarse para impulsar las prácticas académicas. Esta idea coincide con lo propuesto por Cassany & Hernández (2012), quienes, por medio de un análisis de caso de una estudiante de 18 años perteneciente al último año de la secundaria, observaron que cuando realizaba ciertas actividades letradas en su vida diaria era porque “tenían significados relevantes para ella, contextualizados y dirigidos a destinatarios apreciados”. Al contrario de realizar una tarea académica solicitada por sus profesores que era considerada como “abstracta sin ninguna conexión con su mundo personal” (p. 134).

Por el contrario, APLCC2 menciona que la universidad y lo vernáculo son caminos diferentes, no negociables como los soportes donde se escriben. Las habilidades que se aplican en la escritura académica no pueden ser flexibles en la tarea formativa que cumple la universidad. Sin embargo, durante la entrevista la docente reflexiona acerca de sus propias palabras y modifica su postura proponiendo que una forma de vincular ambas prácticas sería a través de la producción de bitácoras de práctica, que permiten entrelazar experiencias propias con los aspectos pedagógicos adquiridos por los estudiantes en su formación.

## CONCLUSIONES

El supuesto que dio el punto de partida para esta investigación planteaba que los estudiantes universitarios desarrollan prácticas letradas vernáculas en sus vidas, que no son valoradas en el contexto académico o no son legitimadas por los docentes. Como consecuencia de lo anterior, no se aprovecha el potencial que estas prácticas sociales significativas (Cassany & Hernández, 2012) tienen para la escritura académica.

Los alumnos de ambas carreras incorporadas en este estudio valoran la escritura por su capacidad de comunicar pensamientos, pero también emociones, e incluso trascender después de la muerte. Sin embargo, no todos ellos se sienten cómodos con las formas personales de escritura. Además, reportan prácticas personales de lectura y producción de géneros discursivos, las que disminuyen al ingresar a la universidad mayoritariamente por la falta de tiempo. Por su parte los docentes manifiestan que estas podrían incluirse en las tareas de lectura y escritura, pero no existe mayor claridad sobre cómo hacerlo.

En cuanto a las prácticas académicas ocurre algo similar, puesto que la autopercepción de los estudiantes varía. Algunos se sienten conformes con su desempeño y otros manifiestan lejanía o desagrado al momento de producir textos académicos. Los profesores reconocen algunos aspectos positivos en las experiencias de este tipo como, por ejemplo, la habilidad reflexiva y la intención constante de querer mejorar las falencias, sin embargo, hacen propio el “discurso del déficit”.

Una de las razones que explica esta percepción es un insuficiente conocimiento sobre los resultados que sus profesores esperan. Consignas opacas o que se transmiten de manera implícita solo refuerzan, en palabras de Lillis (2021) la “práctica institucional del misterio” (p. 21). A ello se agrega que, por lo general, estos últimos no modelan los géneros discursivos que serán evaluados después de su producción.

Los docentes consultados para esta investigación sí consideran que las prácticas vernáculas pueden integrarse en el ámbito académico, puesto que existen factores como la motivación o la familiaridad con los géneros producidos de forma autónoma que podrían potenciar el tránsito a las literacidades académicas. No obstante, la falta de conocimiento acerca del tema y de propuestas sobre cómo incorporarlas les impide realizar dicha articulación.

Las limitaciones de esta investigación se centran en que no hubo paridad de número entre las muestras de estudiantes de ambas carreras debido a que en la carrera de PLCC las Historias de Literacidad fueron solicitadas como tarea a todos los estudiantes en dos asignaturas. Mientras que en Sociología se reclutó la muestra a partir de una invitación. Por la baja respuesta, tampoco fue posible mantener la paridad de género.

Compartimos el planteamiento de Barton & Hamilton (2004, Cit. en Navarro, 2021) cuando mencionan que las prácticas vernáculas desempeñarían un rol positivo en el ámbito académico. Contribuirían a la conformación de las identidades de los estudiantes y, consecuentemente, al manejo de la frustración, varias veces mencionada en el análisis de las Historias de Literacidad. A continuación, se darán algunas pistas para esta recomendable articulación:

En primera instancia, dejar atrás las narrativas de crisis que ponen el acento en aquello que los estudiantes no saben hacer porque no lo adquirieron durante la etapa escolar. Todo individuo posee su propio bagaje de conocimientos, el cual merece ser validado por las instituciones formadoras. Una forma de hacerlo es interesarse por los estudiantes que ingresan a las diversas carreras universitarias; averiguar qué saben, qué les gusta y reconocer sus potencialidades antes que centrarse en sus carencias. Para lograrlo, se sugiere construir perfiles identitarios de los alumnos para, de esta manera, conocer a las personas que formarán parte de la universidad durante varios años (Merino et al., 2022).

En segundo lugar, tal como se ha evidenciado a lo largo de este estudio, el reconocimiento de sus “mundos letrados” (Navarro, 2021, p.14) motiva a los estudiantes en la construcción de su nueva identidad como escritores. Incorporar, entonces, la producción de géneros discursivos cercanos a los estudiantes como las bitácoras (similares a los diarios de vida) o los diarios de lectura (en cercanía con cuadernos de notas) tendría resultados positivos para el aprendizaje. También -en la medida de que sea pertinente a los objetivos de los distintos programas- ofrecer espacios a la escritura de textos de intención literaria.

Por último, resulta fundamental que los profesores puedan actuar frente a sus estudiantes como lectores y escritores expertos que modelen cómo se produce el conocimiento en las distintas comunidades discursivas. Para ello, se esperaría que las universidades ofrecieran capacitaciones en Alfabetización Académica (Carlino, 2005) y apostaran por “enseñar a docentes de todas las áreas cómo aprovechar la lectura y la escritura para transformar sus cursos, fomentar mejores aprendizajes e incluir a más personas” (Navarro, 2021, p. 14). Asimismo, sería recomendable la creación de Centros de Escritura (Castelló, 2014) que apoyaran el aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, se trata de reconocer la oportunidad que ofrecen las prácticas vernáculas para potenciar la entrada a las nuevas culturas académicas. Esfuerzos como estos podrían colaborar a hacer realidad el anhelo de una universidad inclusiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, Voz y Agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28(98), 1-31. <https://orcid.org/0000-0003-2951-1798>
- Cantamutto, L., & Dambrosio, A. (2022). La comunicación entre estudiantes y docentes en tiempos de pandemia: aproximación a las consignas en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en el nivel superior (Argentina). *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(18), 59-81. <https://doi.org/10.48162/rev.5.079>
- Cassany, D., & Hernández, D. (2012). ¿Internet:1; Escuela: 0? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (14), 126-141. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.32>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980) The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen & J. Dominic (Eds.), *Writing: the nature, development, and teaching of written communication*, (Vol. 2), Hove, Sussex and Hillsdale, NJ, Erlbaum, 39-58.
- Lacon de De Lucia, N., & Ortega de Hocesvar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2021). Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp.19-44). Universidad de Chile.
- Merino, C., & Ponce, V. (2021). Los géneros discursivos de formación en tres carreras de pedagogía de una universidad chilena. En T. Fontaines-Ruiz, J. Maza-Cordova & J. Pirela (Eds.), *Tendencias en Investigación 2* (pp. 157-168). Ediciones RISEI.

- Merino, C., Fierro, M., & Bahamondes, G. (2022). Desafíos para una formación docente en contextos de desigualdad. En C. Schilling & G. Sánchez (Comp.), *Sentidos por armar. La formación inicial docente en contextos de transformación* (pp. 24-57). Ediciones UCM.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Navarro, F. (2021). *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes* (pp. 11-18). Universidad de Chile.
- Navarro, F., & Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, (54), 179-202. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05>
- Ortega, L. (2019). *Voces desde adentro: Experiencias con escritura académica de estudiantes del programa PACE en tres universidades chilenas* [Doctoral dissertation, Universidad de Chile].
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comilla*, 1, 52-66. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf>
- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

### Datos de correspondencia

---

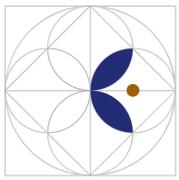
Carolina Merino Risopatrón  
Magíster en Didáctica de la Lengua Materna  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Católica del Maule  
Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6917-4162>

Email: [cmerino@ucm.cl](mailto:cmerino@ucm.cl)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Reseña de libro

### ***Colonia Dignidad: Los Crímenes de la Secta.*** **Gabriel Rodríguez Bustos, Helena Ediciones.** **Talca, 2016, 163 pp. R.P.I: A-272364**

Ricardo Avaca Avaca <sup>1</sup>

---

Avaca, R. (2023). *Colonia Dignidad: Los Crímenes de la Secta*. Gabriel Rodríguez Bustos, Helena Ediciones. Talca, 2016, 163 pp. R.P.I: A-272364. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 114-118. <https://doi.org/10.29035/rce.14.114>

Desde sus primeras páginas, el periodista Gabriel Rodríguez nos presenta una perspectiva general de los crímenes perpetuados por la secta nazi ubicada, desde 1961, en la precordillera de Parral y cuya llegada, bajo el pretexto de ser una “sociedad benefactora”, trajo consigo una serie de vejámenes que durante décadas estuvieron al margen de toda jurisdicción. De este modo, la novela de Rodríguez da cuenta de un detallado trabajo histórico que no solo aborda el origen del enclave, sino que también nos permite focalizar la historia desde el punto de vista de múltiples personajes, inclusive del más temido de toda la narración, Paul Schäfer. Es así como la falta de investigación, la inoperancia del sistema judicial y los crímenes de lesa humanidad, son tópicos recurrentes de una narración que nos permite adentrarnos en el laberinto que significó Colonia Dignidad y recorrer los más retorcidos pensamientos del cabecilla al mando.

En la presentación de la novela, Gabriel Rodríguez, periodista, Licenciado en Comunicación Social por la Universidad de Santiago y exconcejal por la comuna de San Javier, hizo hincapié en su compromiso con la reivindicación de la memoria, realizando un llamado a asumir la historia, jamás evadirla. En efecto, Colonia Dignidad no es un tema nuevo para el maulino, ya que desde su área de trabajo ha realizado diversas contribuciones al respeto, pues su producción periodística incluye las crónicas “Los hornos de Colonia Dignidad” (2018), “La complicidad del estado chileno con el hospital de Colonia Dignidad” (2020) y “Una vida de torturas y esclavitud” (2020).

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación. Colegio Deidamia Paredes Bello, San Clemente, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0002-4866-7088> | [avacarcardoa@gmail.com](mailto:avacarcardoa@gmail.com)

*Colonia Dignidad: Los Crímenes de la Secta* (2016) es su primera novela histórica, sin embargo, no es su primer acercamiento a la literatura. En poesía, entre sus publicaciones más destacadas se encuentran *Señales de vida* (1984), *Pasajero de la esperanza* (1990) y *Defensa del Loncomilla* (2014). En narrativa, es autor de *Hijos de la lluvia* (1988) y de la novela infantil *El Hombre que vino del mar* (2005). Además, ha escrito relatos testimoniales como *Mujeres embarazadas y desaparecidas, el episodio más cruel de la dictadura chilena* (2019) y *Chile Colonia Dignidad, Los Gritos de las Víctimas* (2020). Por lo tanto, esta novela viene a complementar un trabajo narrativo y periodístico iniciado en la década de los 80, que tiene como propósito la revalorización de los derechos humanos, la búsqueda de justicia y el respeto por la memoria.

Adentrándonos en la novela, el relato comienza con el capítulo “I. Acogerás cada día como un camino al asombro”, en el que un narrador omnisciente contextualiza la temática de la obra a través de la descripción de unos soldados que torturan y dan muerte a un prisionero. Desde el inicio podemos sentir un ambiente de tensión y una fuerte crítica hacia las instituciones de orden y justicia, pues el hombre torturado se presenta como un cualquiera, no hay un nombre ni un apellido detrás de la persona arrojada a las barracas, a diferencia del torturador al mando, el oficial Narios.

Luego de esta secuencia, hay un cambio repentino de temporalidad y de punto de vista, debido a que el narrador focaliza la historia desde la perspectiva de Schäfer o también conocido como “ojo de vidrio”, contándonos parte de su infancia y su acercamiento al nazismo. En el segundo capítulo, “II. Espantarás los sueños perversos” se relatan los motivos que gatillaron la huida del así llamado “Tío Permanente” del continente europeo y su llegada a territorio chileno. Además, en este apartado aparecen personajes cuyos nombres recordaremos a medida que avanza la trama, como es el caso de Ben y Klaus.

No es hasta el tercer capítulo “III. Hay que hartarse cada día de sol y de aire, alimento del espíritu libre” cuando la narración inicia cronológicamente con el retorno a la democracia y se focalizan paralelamente las historias del abogado Jaime Díaz y del joven periodista Willy Caroca. Ambos personajes, encausados por distintos caminos, están al tanto de las atrocidades que suceden al interior del recinto alemán a raíz de las primeras denuncias de abuso sexual a menores. Abogado y periodista, hasta ese momento sin conocerse, van tras de Schäfer como una presa difícil de capturar, por lo que prontamente deberán aunar fuerzas para lograr su cometido.

A partir de lo mencionado, este paralelo permite dilucidar cómo la estructura narrativa de la novela está configurada por múltiples historias aisladas: la particular forma de vida de los colonos, la infancia de Caroca, la formación médica de Kropp, la denuncia de Díaz y la historia de aquellos alemanes que intentaron escapar del enclave. La trama se vuelve interesante en el capítulo “V. Emprenderás cada minuto como la mejor ocasión para escuchar y dar la mano”, cuando las numerosas acusaciones sobre los crímenes perpetuados por Schäfer y su séquito hacen que la sociedad vuelque sus miradas hacia la secta. Debido a esto, a medida que la historia avanza, todos los relatos que en un inicio parecían ir por caminos opuestos se comienzan a vincular: los alemanes se

enteran de la denuncia llevada a los tribunales por Díaz, Willy se contacta con el abogado, cruzan información y obtienen entrevistas exclusivas de los querellantes. Es entonces, en el capítulo “VII. En la noche recordarás la sonrisa de los más queridos” cuando, definitivamente, Caroca y Díaz se encuentran, dado que, a raíz de las presiones políticas –la colonia mantenía estrechos vínculos con gobernantes y empresarios del país– el jerarca desaparece y comienza la búsqueda incansable de Willy y su equipo por dar con su paradero.

A partir de este capítulo, el narrador toma mayoritariamente el punto de vista de Willy, ya que nos entrega solamente la información que el joven periodista conoce o cree conocer sobre la secta. De este modo, la construcción del relato como un entramado textual se asemeja a un puzzle que el lector debe ir completando, uniendo cabos y llenando vacíos, pues Rodríguez, a lo largo de su novela, busca transmitir la incertidumbre que significaba para cualquier persona enfrentarse a una secta tan hermética y vigilada, donde cualquier tipo de atrocidad podría llevarse a cabo. En tal sentido, las sensaciones que logra transmitir el autor con la utilización de este recurso permiten estrechar aún más los vínculos entre ficción y realidad, pues *Colonia Dignidad* en la actualidad aún representa un terreno desconocido y Rodríguez sabe aprovechar muy bien el recelo que aquello genera.

Ahora bien, la particularidad del séptimo capítulo es que al inicio de este apartado nos encontramos con una carta que ha escrito el “Tío Permanente” con el objetivo de que sus colonos no caigan en pánico ante su ausencia. Es así como la hibridez del género no deja de estar ausente en este tipo de relato que, dadas sus características, fácilmente podría ser clasificado como literatura testimonial, corpus que recuperó prácticas literarias ya existentes, pero que tradicionalmente estuvieron relegadas de aquello que el canon definía como literario (García, 2015).

Con relación a lo mencionado, la forma de reestructurar el relato es una característica propia de la postmodernidad, pues esta novela presenta aquella suerte de *bricolage* que rompe con las fronteras convencionales del discurso y, a su vez, con los límites entre la ficción y la historia (Selden et al., 1989). No obstante, al desarticular el relato en búsqueda de nuevos mecanismos de representación, la estructura narrativa se vuelve mucho más compleja y, por lo tanto, no es de extrañar que en ocasiones deje la impresión de que el autor aún no domina a cabalidad el tránsito entre los múltiples puntos de vista y los distintos escenarios. En otras palabras, el cambio de focalización en más de una ocasión es abrupto, debido a que solo hay una transición de un párrafo a otro y las marcas textuales que evidencian dicha sucesión suelen ser mínimas, otorgándole al relato un tinte cinematográfico.

Si bien es cierto que el aporte histórico y periodístico de Rodríguez es relevante, su trabajo narrativo es escaso y puede que aún haya aspectos que deba trabajar. En este sentido, la división de la obra en 11 capítulos puede llegar a considerarse innecesaria, dado que los saltos temporales y cambios de focalización ya mencionados, se presentan de manera independiente al capítulo en que son narrados. No obstante, no es hasta el capítulo “X. Cuidarás a cada criatura como la miel de tu jardín” cuando nos enteramos de la existencia de un decálogo encontrado en un centro de tortura, al puro estilo de la película *V for vendetta* (2005). Cada uno de los

puntos de este decálogo da nombre a los respectivos capítulos de la novela, sin embargo, a pesar de lo mencionado, la división de la obra parece responder más a motivaciones personales del autor que a una necesidad literaria.

Un aspecto que no se puede obviar es el carácter ficcional de la narración, ya que, a pesar de que el relato se encuentre enmarcado en un hecho histórico, la novela, por el solo hecho de serlo y pasar por la pluma del escritor es necesariamente ficcional. Ejemplo de esto son las variadas escenas en las que se da cuenta de los más íntimos pensamientos del jerarca, sus reuniones privadas y aquello que piensan y sienten los personajes. Lo mencionado definitivamente corresponde a una creación propia del autor, pues a pesar de estar inspirado en la realidad, es importante recordar que la literatura no es reflejo de la realidad, sino que toma elementos y los transforma (Kristeva, 1978). De este modo, el carácter intertextual no está ausente en la novela, evidenciado, por ejemplo, en la mención del segundo al mando en la colonia, el médico Hartmut Hopp, quien es representado como Kropp.

Es relevante que, dadas las características del enclave, especialmente las salas de tortura o las fosas comunes que se presentan en la novela, el autor no entra en detalles específicos, solo las menciona. Su obra destaca por ser un relato sencillo y preciso, en la que los personajes hablan directamente de violaciones, de niños abusados, de tortura y de muerte, sin la necesidad de entrar en descripciones detalladas. De esta forma, Rodríguez encuentra la palabra precisa para atraer al lector, pues debemos recordar que todo texto es una maquina perezosa que siempre nos afectará en alguna medida (Eco, 1994). En este caso, el trabajo del maulino en estos aspectos es notable, dado que sintetiza un cúmulo de emociones y sentimientos en una frase tan directa como: “Cuando me descubrieron esa noche saliendo de tu pieza, me llevaron a las barracas y me violaron. Era [sic] tres” (p. 59). Rodríguez entrega un mensaje potente, una crítica hacia las prácticas al interior de la colonia y también hacia el falocentrismo propio de nuestra cultura, permitiéndonos, como hábiles lectores, interpretar y deducir las críticas hacia la normalización del abuso, el castigo a la insubordinación y a la forma de vida que se le daba a los colonos.

Además de la violación, la sexualidad es un factor que atraviesa a toda la novela, pues la vida sexual de Schäfer –dentro y fuera de la ficción– se caracterizó por su doble moral, la de un homosexual homofóbico. En los inicios de la novela, Rodríguez explora la mente del alemán y evidencia su inclinación hacia los menores: “En las noches gozaba las fantasías que le despertaban los bellos cuerpos de los menores luciendo sus sexos. Se masturbaba.” (p. 12). El rechazo social es un precio que el “Tío Permanente” no está dispuesto a pagar, pues arraigado en los valores cristianos tradicionales, promueve un discurso dogmático que concibe la sexualidad y, a su vez, a las mujeres, como demonios que alejan al hombre de la salvación. De esta forma, la novela presenta a un jerarca que controla la vida sexual de sus seguidores y los castiga, mientras que, paralelamente, vacía sus deseos en la inocencia de los jóvenes.

En síntesis, esta novela nos invita a reflexionar sobre el pasado y a cuestionarnos cómo la figura de Schäfer gozó de total impunidad por más de 40 años, defendido por el Estado chileno y ayudado por sus redes de apoyo

en Latinoamérica. Además, esta narración se inscribe en una ficción sobre la que cualquier escritor podría actuar con libertad, pues Colonia Dignidad es y seguirá siendo un enigma en la historia de Chile. Sin embargo, lo particular de esta obra es que su autor ha vivido –o más bien, sobrevivido– a los crímenes de la secta y ha sido capaz de producir un discurso que no cae de manera tautológica en el dolor y el sufrimiento, sino que ha conseguido ir más allá y presentar una historia atrayente, pero que también observa críticamente las formas de representación del poder y su resistencia. En suma, a pesar de ser una novela regional que aún no logra pasar las barreras del centralismo, es posible posicionarla junto al trabajo de otros escritores que han tomado el espectro de Colonia Dignidad y nos han otorgado literatura digna de reconocer, como es el caso de *La literatura nazi en América* (1996) de Roberto Bolaño, *Sprinters: Los niños de Colonia Dignidad* (2016) de Lola Larra y *Monte Maravilla* (2017) de Miguel Lafferte.

Después de lo dicho, esperamos contar con nuevas propuestas del autor que, por medio de la literatura, contribuyan a la revalorización de la memoria y al respeto por los derechos humanos, pues, a pesar de que Rodríguez es un aporte activo en estos ámbitos, sus propuestas actuales están insertas en el plano periodístico, postergando el trabajo ficcional y, a su vez, las múltiples posibilidades que otorga el género testimonial en la nueva narrativa del siglo XXI.

### Datos de correspondencia

---

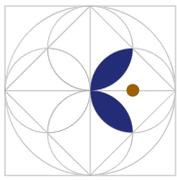
Ricardo Avaca Avaca  
Colegio Deidamia Paredes Bello  
Universidad Católica del Maule  
San Clemente, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4866-7088>

Email: [avacarcardoa@gmail.com](mailto:avacarcardoa@gmail.com)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Sobre la revista

**Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación** de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Católica del Maule, es una publicación electrónica semestral, editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), definida como una revista especializada en temáticas educativas, de carácter multidisciplinario, que publica aportes que se inscriben en la categoría de: artículos, revisiones documentales, estados del arte, reseñas, ensayos y afines, tanto de académicos e investigadores nacionales y extranjeros, como de estudiantes de post – grado.

Se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

En **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, el lector encontrará también reseñas de publicaciones recientes sobre educación, entrevistas a académicos de reconocido prestigio, conferencias magistrales impartidas en eventos nacionales e internacionales, subsidios metodológicos; además de los resultados de las investigaciones de los estudiantes de postgrado en el ámbito de la educación.

Las secciones que comprende **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación** de la Facultad de Ciencias Educativas, son las siguientes:

### *Artículos de investigación*

Investigaciones empíricas, revisiones y análisis documentales, intervenciones educativas o sistematizaciones de experiencias, estudios evaluativos o de diagnóstico, subsidios metodológicos, ponencias o comunicaciones a congresos, etc. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

### *Ensayos*

Reflexiones acerca del fenómeno educativo que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual sobre el tema y manejen una bibliografía pertinente y actualizada. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

### ***Reseñas de libros***

Del ámbito educativo o de disciplinas cuyas reflexiones hagan referencia a él (3 a 8 páginas como máximo).

### **Alcance y política editorial**

**Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, recibirá sólo trabajos originales e inéditos. Será responsabilidad exclusiva de los autores cautelar esta disposición, correspondiendo al Comité Editorial de *Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación*, sólo la evaluación de la calidad intrínseca de los trabajos recibidos mediante los sistemas de arbitraje establecidos para este efecto.

### **Periodicidad**

La revista tiene una periodicidad semestral, publicará en los meses de junio y diciembre de cada semestre, los artículos recibidos que hayan concluido todo el proceso editorial.

**Convergencia Educativa**, recibe artículos durante todo el año.

### **Proceso de Evaluación**

Cada trabajo recibido por, **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, para su eventual publicación, es enviado a dos árbitros bajo la modalidad de revisión ciega. Cada árbitro recibirá una copia del trabajo (sin referencias de autores o afiliación a proyectos) y el protocolo de arbitraje de la revista. En el caso de diferencias significativas en los informes emitidos, el trabajo será enviado a un tercer árbitro. Desde la base de la triangulación de estos informes, el Director de la Revista, determinará su publicación o su rechazo. En todos los casos, se informará al (la) autor(a) o autores(as).

### **Política de acceso abierto**

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.

La publicación en la *Convergencia Educativa* no impone ningún coste a los autores (Cargos por Procesamiento de Artículos).

### **Principios de Transparencia**

Las declaraciones de ética para nuestra revista se basan en los textos de [Committee on Publication Ethics \(COPE\)](#) y deben ser asumidas por todas las partes involucradas en el acto de la publicación (el autor (s), el editor (s), el revisor (s) y el director de la revista).

### **Derechos de autor**

La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo.

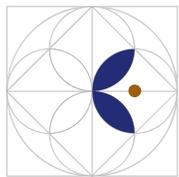
El trabajo estará bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) que permite el uso, distribución y reproducción no comercial sin restricciones en cualquier medio.

### **Antiplagio**

La Revista Convergencia Educativa, utiliza el programa antiplagio **Compilatio** para garantizar la originalidad de los trabajos enviados.

### **Acerca del Software**

Esta revista utiliza Open Journal Systems, el cual es un software de gestión de revistas de código abierto desarrollado, impulsado y distribuido de forma gratuita por Public Knowledge Project, bajo una licencia pública general GNU. Visite la [página web de PKP](#) para saber más acerca del software.



## **Instrucciones para el envío de artículos**

### **Lista de comprobación para la preparación de envíos**

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en Acerca de la revista.

### **Directrices para autores/as**

#### **Forma y preparación de manuscritos**

##### **1. Consideraciones generales**

- 1.1.** Los textos deben estar escritos en castellano, inglés y/o portugués, desarrollados en formato Word, tamaño carta.
- 1.2.** En la primera página debe figurar el título del trabajo en castellano, inglés y/o portugués, seguido del nombre y apellidos del autor (a) o los autores, institución a la que pertenece(n), teléfonos y correo electrónico.
- 1.3.** El título de la colaboración debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. Se debe incluir también la traducción al inglés, en el caso de los textos en español y portugués. Los textos escritos en inglés deben incluir la traducción del título al español.

- 1.4. En caso de que el trabajo haya sido auspiciado o financiado por alguna institución, debe ser indicado al pie de página. De igual forma, los artículos derivados de un proyecto de tesis de postgrado deben indicar el nombre de la respectiva tesis, autor(es), así como del profesor(a) guía.
- 1.5. Los artículos deben incluir un resumen (abstract) que no exceda las 250 palabras; además de 3 a 5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave deben estar traducidos al inglés, en el caso de los textos en castellano o portugués. Los textos en inglés deben contener el resumen y palabras clave traducidos al castellano.
- 1.6. La extensión del trabajo debe fluctuar entre 12 a 20 páginas como máximo, en el caso de los artículos, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros. Las entrevistas y conferencias no tienen una extensión mínima ni máxima. Las reseñas deben fluctuar entre 3 y 8 páginas.
- 1.7. El tipo de letra debe ser Times New Roman, o Arial tamaño 12, empleando un interlineado de un espacio y medio, con un margen de 3 cm por lado justificado.

## **2. Consideraciones referidas al texto**

- 2.1. En caso de que el artículo se halle subdividido en secciones o apartados, los títulos deberán ir en negrita e irán precedidos por la numeración decimal, comenzando por 1., siguiendo por 1.1. o 2, según corresponda.
- 2.2. En la línea que da inicio a un nuevo párrafo se utilizará una sangría de cinco espacios en el margen izquierdo. Un párrafo que va a continuación de un título o un subtítulo no lleva sangría en su primera línea.
- 2.3. Las notas a pie de página serán utilizadas, preferentemente, para efectuar comentarios o agregar información que permitan ampliar la perspectiva de lo referido en el cuerpo del artículo. No hay límite de notas a pie de página, siempre que cumplan con lo señalado. Las referencias bibliográficas no deben incluirse como notas, ya que éstas deben aparecer en la lista al final del artículo.
- 2.4. Todas las tablas o gráficos incluidos en el documento deben poseer exactamente el mismo formato.
- 2.5. En el caso de adjuntar imágenes, estas deben estar en formato jpg, tiff, png y/o gif en alta resolución.
- 2.6. Las páginas o folios del documento enviado no deben incluir texto en las cabezas (headers).

### 3. Consideraciones referidas a la citación

- 3.1. Para las citas no textuales o de referencia general, se indicará entre paréntesis el apellido y el año; por ejemplo: (Morin, 2006). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela, 1984). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al., 2001). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine 2006, p. 47).
- 3.2. Las citas textuales (en las cuales no se utilizará la letra cursiva, salvo que esta se encuentre en el texto original), serán presentadas de la siguiente manera. Cuando las citas no sobrepasen las cuatro líneas irán entrecomilladas e incorporadas en el párrafo. Las citas de más de cuatro líneas irán en párrafo aparte y exclusivo, sangrado a 10 espacios y sin comillas. Al final de cada tipo de cita se indicará entre paréntesis el apellido, el año y la página; por ejemplo: (Morin, 2006, p. 63). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela, 1984, p. 73). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al., 2001, p. 98). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine, 2006, p. 47).
- 3.3. Sólo si el (o los) autor(es) y el año han sido precisados claramente antes de introducir la cita, entonces se señalará exclusivamente el número de la página. En el caso de que la cita proceda de Internet, a continuación del apellido se escribirá “en línea” (la dirección electrónica específica será señalada dentro del listado de obras citadas).
- 3.4. El apego de la cita al texto original será pleno, reproduciéndose incluso las singularidades expresivas que pueda contener aquél, en cuyo caso, junto a la palabra o expresión que corresponda, se escribirá entre paréntesis sic.
- 3.5. La exclusión u omisión de alguna parte del texto original (ya sea de una o más palabras) será advertida en la cita poniendo entre corchetes tres puntos suspensivos en el sitio en que corresponda. Asimismo, serán puestas entre corchetes palabras o expresiones que, no hallándose en el texto original, resulta necesario introducir, ya sea para facilitar la fluidez de la lectura o bien para contextualizar una expresión o un contenido que podría resultar equívoca.
- 3.6. De acuerdo a las normas APA, al final del artículo se presentará un listado con las obras citadas, ordenado alfabéticamente según el primer apellido del autor principal. Si en el artículo se han citado dos o más obras de un mismo autor, estas se ordenarán cronológicamente, poniendo en primer lugar la más reciente (y escribiendo el apellido sólo en ésta; en las demás entradas se realizará una línea). Si coincide el año de edición, se diferenciarán agregando una letra después de éste (a, b, c).

### 3.7. Las referencias bibliográficas se elaborarán de acuerdo al siguiente criterio:

#### **Libro completo de un solo autor**

Apellido, coma, inicial del primer nombre, punto, año de edición entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, editorial, punto.

#### Ejemplo

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.

#### **Libro completo de varios autores**

Se indicarán todos los autores, siguiendo el orden anterior. Entre el penúltimo y el último autor (o entre el primero y el segundo, si son dos) se escribirá una “y” (&, en inglés).

#### Ejemplo

Ceberio, M., & Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Herder.

#### **Capítulo de libro**

Se indicará el autor, siguiendo el orden anterior. Después del año se indicará el nombre del capítulo (sin comillas ni cursiva). A continuación, y tras un punto, se escribirá “En”, agregando la inicial y el apellido (este último en mayúscula) del editor o compilador del libro. Después de una coma, se escribirá en cursiva el título de éste, agregando entre paréntesis la página inicial y final del capítulo (ambas unidas por un guión).

#### Ejemplo

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm, *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Paidós.

#### **Artículo de revista**

Después del año de publicación se hará un punto y a continuación se indicará el título del artículo (sin comillas ni cursiva). Tras un punto, se indicará en cursiva el nombre de la revista. Después de una coma, se señalará el número de la revista y, tras otra coma, la página inicial y final del artículo (ambas unidas por un guión).

#### Ejemplo

Villalta, M. (2009) Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 221-238.

### Documentos electrónicos

En general, se procede de una manera similar a lo indicado arriba, incorporando al final de cada referencia la fecha de consulta y la dirección electrónica.

#### Ejemplo

Fredrickson, B. L. (2000). *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. *Prevention & Treatment*, 3, Article 001a. <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre030001a.html>

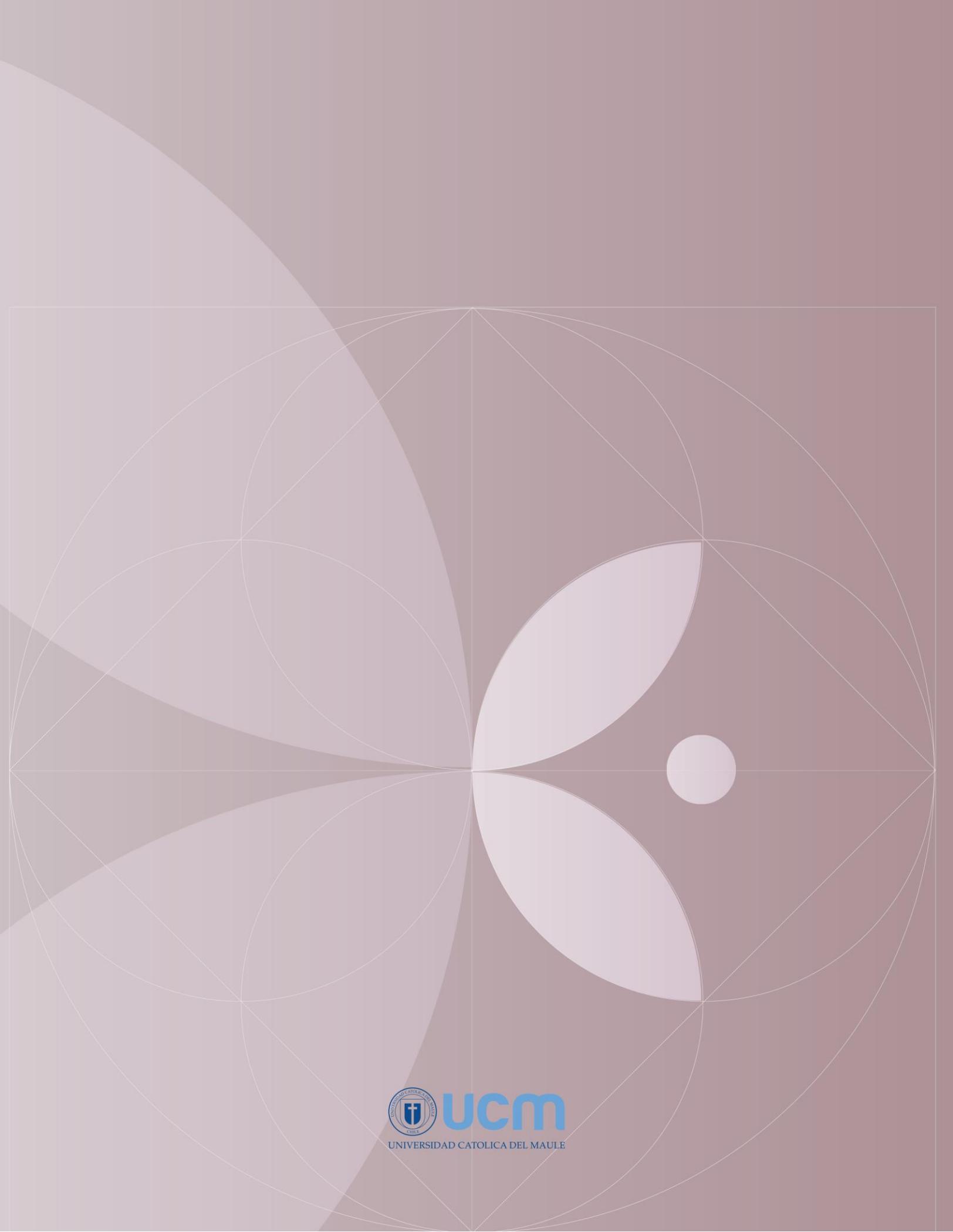
### Declaración de Privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en la **“Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación”** se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

### Aviso de derechos de autor/a



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



**ucm**

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE