

ISSN: 2683-3301

SEMIA

REVISTA DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA

VOLUMEN 7 · ENERO - JUNIO 2026 · NÚMERO 13



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO



DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Dra. Silvia Lorena Amaya Llano / Rectora
Dra. Oliva Solís Hernández / Secretaria Académica
Lic. Iván Omar Nieto Román / Secretario Particular
Dr. Manuel Toledano Ayala / Secretario de Investigación, Innovación y Posgrado
Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz / Directora de la Facultad de Lenguas y Letras
Lic. Ivonne Álvarez Aguillón / Coordinadora de Publicaciones Periódicas
Dra. Sandra Arteaga Santos / Coordinadora de Publicaciones Periódicas y Académicas
de la Facultad de Lenguas y Letras

DIRECTORAS:

Dra. Eva Patricia Velásquez Upegui y Dra. Juliana de la Mora Gutiérrez

EDITORA:

Dra. Sandra Arteaga Santos

CORRECTORAS:

Mtra. Bertha Regina Paredes, Lic. María Fernanda Arzate Cárdenas,
Lic. Rosario Gallardo Pérez, Lic. America Díaz Gonzalez

DISEÑO GRÁFICO:

Dra. Sandra Arteaga Santos

COMITÉ EDITORIAL:

Dra. Valeria Andrea Belloro (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dra. Elia Haydée Carrasco Ortíz (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dra. Adelina Velázquez Herrera (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Dra. Karina Hess Zimmermann (Universidad Autónoma de Querétaro, México) y Dra. Gloria Nélida Avecilla-Ramírez (Universidad Autónoma de Querétaro, México)

CONSEJO ASESOR:

Dr. Ricardo Maldonado Soto (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Dr. José Luis Ramírez Luengo (Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España), Dr. Domingo Alberto Román Montes de Oca (Universidad de Santiago de Chile, Chile), Dra. María Claudia González Rátiva (Universidad de Antioquia, Colombia), Dr. Mark Amengual (University of California, Estados Unidos), Dr. Melvin González Rivera (University of Houston, Estados Unidos), Dra. Mireya Cisneros Estupiñán (Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia), Dra. Pilar Chamorro (University of Georgia, Estados Unidos), Dr. Sandro Sessarego (University of Texas, Estados Unidos), Dr. Guillermo Andrés Soto Vergara (Universidad de Chile, Chile), Dra. Lilián Guerrero Valenzuela (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Dr. Mario Salvatore Corveddu (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia) y Dr. Miguel Ángel Quesada Pacheco (Universidad de Bergen, Noruega), Dra. Leticia del Carmen Colin Salazar (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Dr. Stanislav Mulík (The Pennsylvania State University, Estados Unidos)

Semas, Vol. 7, No. 13, enero-junio 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de la Facultad de Lenguas y Letras, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, C. P. 76010, Querétaro, Qro., Tel. (442) 192 1200, Exts. 61140 y 61250, <https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/index>, semas@uaq.mx. Editoras responsables: Eva Patricia Velásquez Upegui y Juliana de la Mora Gutiérrez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2021-081110133300-102, ISSN: 2683-3301, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número: Facultad de Lenguas y Letras, Sandra Arteaga Santos, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, C. P. 76010, Querétaro, Qro. Fecha de la última modificación: 30 de enero de 2026.

Sumario

Dossier IX Congreso Nacional “Discurso y política: presente y futuro de México y América Latina”

Introducción al dossier derivado del IX Congreso Nacional “Discurso y política: presente y futuro de México y América Latina” 6

KARINA PAOLA GARCÍA MEJÍA / Universidad Autónoma de Querétaro, México

RICCARDO PACE / Universidad Autónoma de Querétaro, México

El discurso evaluativo de formadores de profesores de educación física en presentaciones de pregrado
The evaluative discourse of physical education teacher trainers in undergraduate presentations 9

EVA MARGARITA GODÍNEZ LÓPEZ / Escuela Normal Oficial de Irapuato, México

Hacia una visión integrada de la ideología y las metáforas en la comunicación periodística
Towards an integrated approach to ideology and metaphors in news media communication 29

LAURENCE DE BACKER / Universidad de Gante, Bélgica

RENATA ENGHELS / Universidad de Gante, Bélgica

Los conocimientos previos en la clase escolar: semiótica, estética y analogía
Prior knowledge in the classroom: semiotics, aesthetics, and analogy 58

LARIZA ELVIRA AGUILERA RAMÍREZ / Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza, México

ALFONSO RAMÍREZ REYES / Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza, México

Artículos

Futuros epistémicos y semántica no prospectiva: notas sobre la temporalidad cero
Indefiniteness marking in classical nahuatl 74

LAURA MATEOS CANDELARIO / Universidad Autónoma de Madrid, España

Carencias lingüístico-pragmáticas en la subtitulación televisiva en tiempo real
Linguistic-pragmatic shortcomings in real-time television subtitling 92

MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ CAMPILLO / Universitat Rovira i Virgili, España

Reseña

Perelman, F., Aren, F., Grunfeld, D., Rubinovich, G., Dvoskin, G., Sain, N., Biscay, J.
y Valloud, M. (2025). Hacia la formación de lectores críticos en las aulas (Colección
Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, No. 15).
Universidad de Buenos Aires. 211 páginas. ISSN 2618-5377 110

AMIRA DÁVALOS ESPARZA / Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, México

Dossier
*IX Congreso Nacional “Discurso y política: presente
y futuro de México y América Latina”*

Introducción al dossier derivado del IX Congreso Nacional “Discurso y política: presente y futuro de México y América Latina”

Karina Paola García Mejía
Universidad Autónoma de Querétaro, México
karina.paola.garcia@uaq.mx

Riccardo Pace
Universidad Autónoma de Querétaro, México
riccardo.pace@uaq.mx

En una época como la nuestra –en la que se ha vuelto un cliché hablar de la crisis de la academia y de la falta de vocación que se manifiesta en cada acto de sus protagonistas– algo sencillo y puramente académico como coordinar un dossier dedicado a “lingüística y discurso” para una de las revistas de nuestra Facultad se vuelve, para nosotros, un aliciente portentoso para la curiosidad y el aprendizaje y, por ende, el motivo de un profundo agradecimiento.

En primer lugar, agradecimiento para con ALED-México, la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro y el Comité Editorial de *Semas. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, quienes nos encargaron una tarea que nos honra y que es causa de intensas emociones: la admiración por el compromiso y el rigor de las y los colegas que enviaron sus colaboraciones, así como el interés por sus temas de estudio y perspectivas de análisis.

En segundo lugar, agradecimiento para con la disciplina que ha sido objeto de esta convocatoria, el análisis del discurso, que, gracias a su mirada amplia y siempre avizora sobre los usos sociales y culturales del lenguaje permite profundizar en cómo la construcción y la difusión de sentido edifican realidades e identidades, jerarquías y poderes, pero también crea cotos de afirmación de lo propio, de reconocimiento de lo ajeno, y de diálogo, que ponen bajo los reflectores a individuos y comunidades otrora desatendidos. De esta manera, ofrece a apasionados, curiosos y profesionales de la materia una mirada transversal y multidisciplinaria, cuyas intersecciones y estratificaciones son un reflejo de la complejidad de la vida y de los fenómenos humanos estudiados.

Por último, pero no menos importante, agradecimiento para con todas y todos los autores de los textos que conforman este dossier, quienes han dado vida a un

diálogo serio y apasionante sobre cómo el discurso se torna una herramienta clave en manos del poder o de la ideología y, al mismo tiempo, un recurso fundamental para la educación intersubjetiva e intercultural, así como, de denuncia, lucha y reivindicación.

Eva Margarita Godínez López, de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, en el artículo “El discurso evaluativo de formadores de profesores de educación física en presentaciones de pregrado”, se concentra en la evaluación y ahonda en cómo, dentro del campo de la enseñanza, esta se convierte en un componente medular de los procesos educativos, tanto por su función certificadora como por “su carácter formativo y su capacidad de regular el aprendizaje”. Por ello, examina los elementos léxico-gramaticales de 68 textos elaborados por docentes de la licenciatura en Educación Física en el ámbito del proceso de evaluación recepcional de los estudiantes de su programa educativo y, desde un enfoque funcional y sociolingüístico basado en la teoría de la valoración (atenta a qué se evalúa, cómo se hace, desde qué perspectiva se hace, así como a la intensidad y la intención relacional con qué se hace) busca una comprensión cualitativa del efecto pedagógico de la evaluación escrita. El momento, metodológicamente impecable y sustentado en un sólido aparato teórico y una atenta revisión bibliográfica, pone en evidencia que el discurso evaluativo escrito expresa “valoraciones, posicionamientos y formas de regulación pedagógica” instruccionales y sancionadoras que revelan un carácter jerárquico e institucionalizado que tiene un efecto modelador sobre “las relaciones pedagógicas, los criterios de desempeño y las trayectorias de formación docente”.

Laurence De Backer y Renata Enghels, de la Universidad de Gante, en “Hacia una visión integrada de la ideología y las metáforas en la comunicación periodística”, profundizan en el lenguaje metafórico del discurso periodístico para mostrar que este no depende solamente de la orientación ideológica (política) de los periódicos y/o de la intención persuasiva de los periodistas, sino de un sinnúmero de otros factores, a menudo imprevisibles. Para ello, siguen un método transversal que combina el análisis de discurso basado en corpus con el trabajo de campo etnográfico. El primero permite identificar (mediante el procedimiento lingüístico sistemático conocido como el método para la identificación de metáforas) y registrar cuáles son las metáforas que *El Diario*, un periódico binacional con sedes y lectores en México y Estados Unidos, utiliza al informar en torno al debate migratorio sobre el programa de la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA). El segundo, por su parte, se alimenta de la observación *in situ* de los procesos de escritura y edición de artículos sobre dicho programa, así como de conversaciones y (meta)reflexiones realizadas por los actores involucrados, notas

de campo, fotografías, entrevistas y documentos relevantes –como borradores de artículos– para dar fe de cómo los mismos periodistas y redactores explican el uso de dichas metáforas. Gracias a ello, las investigadoras muestran que la selección y el uso de las metáforas en las notas de *El Diario* no dependen solamente de la ideología del periódico y de las intenciones de sus reporteros, sino de una gama amplia de otros factores, como las actividades rutinarias de toda redacción periodística: la selección, la edición y la traducción de los artículos; o el deseo de los actores involucrados de enfatizar el mensaje y de cautivar al público.

Finalmente, el dossier se cierra con Lariza Elvira Aguilera Ramírez y Alfonso Ramírez Reyes, de la Escuela Normal Superior, quienes, en el texto “Los conocimientos previos en la clase escolar. Semiótica, estética y analogía”, dan vida a una reflexión teórica interdisciplinaria en la que se fusionan la mirada de la pedagogía, de la semiótica de la cultura, de la hermenéutica analógica y de la estética. Dicha reflexión se centra en el contexto escolar y en la importancia que en él asume un elemento que, a menudo, los docentes solemos subestimar, es decir, los conocimientos previos de los estudiantes, mismos que, según los autores del estudio, han de comprenderse como “signos culturalmente situados que configuran la identidad del sujeto y median en la construcción del sentido en el aula”. Gracias a esta propuesta el estudio, el espacio áulico se percibe como una semiosfera, es decir, como el crisol de un proceso de significación complejo y estratificado, que involucra la palabra y la memoria de la totalidad de quienes lo habitan, y, del mismo modo, se perfila como un espacio de encuentro entre lo propio y lo ajeno, de diálogo creativo, en el que la enseñanza se torna “traducción intersemiótica” de un nuevo saber en el código de los saberes previos, y el aprendizaje no atañe solo a la dimensión heurística, sino que también se configura como una experiencia ejemplar de tipo ético.

Al compartir este dossier con la comunidad universitaria de la UAQ y de otras instituciones, con los integrantes de ALED y el público en general, expresamos también nuestro agradecimiento a los lectores, seguros de que, como nosotros, hallarán en las páginas siguientes numerosos motivos de emoción e interés.

Santiago de Querétaro, 18 de noviembre de 2025

**El discurso evaluativo de formadores de profesores
de educación física en presentaciones de pregrado**
*The evaluative discourse of physical education teacher trainers
in undergraduate presentations*
DOI: 10.61820/s.2683-3301.v7n13.193

Eva Margarita Godínez López
Escuela Normal Oficial de Irapuato, México
emgodinezl@enoi.edu.mx

Original recibido: 30/04/2025
Dictamen enviado: 20/06/2025
Aceptado: 18/10/2025

Resumen

En este artículo se analiza el discurso evaluativo escrito de formadores de profesores de educación física durante presentaciones de avances de titulación, con el propósito de identificar objetos de evaluación, orientaciones valorativas, actos de posicionamiento y patrones léxico-gramaticales. El estudio adopta un enfoque cualitativo *corpus-driven*, que aplica herramientas de lingüística de corpus y categorías del análisis del discurso, especialmente la teoría de la valoración de la LSF (Martin y White, 2005) y el *stance triangle* de DuBois (2007). El análisis de 68 comentarios escritos revela cuatro actos de posicionamiento predominantes (*aprobar, desaprobar, recomendar, conceder*), así como estructuras lingüísticas que modulan o atenúan el juicio, en particular las construcciones concesivas con función argumentativa. Se concluye que el discurso evaluativo opera como una forma institucionalizada de regulación pedagógica, en un marco jerárquico que combina funciones instruccionales y sancionadoras. Estos hallazgos contribuyen a la comprensión crítica de las prácticas evaluativas en la formación inicial de profesores.

Palabras clave: análisis del discurso, discurso evaluativo, formación de profesores, posicionamiento, presentaciones de pregrado, teoría de la valoración

Abstract

This paper analyzes the written evaluative discourse of teacher trainers of physical education teachers during degree progress presentations, aiming to identify their evaluation objects, evaluative orientations, acts of stance, and lexical-grammatical patterns. The study adopts a qualitative corpus-driven approach, employing corpus linguistics tools and categories from discourse analysis, particularly the appraisal theory

of SFL (Martin y White, 2005) and DuBois' stance triangle (2007). The analysis of 68 written comments reveals four predominant stances acts –approving, disapproving, recommending, and conceding– as well as linguistic structures that modulate or attenuate judgment, notably concessive constructions with argumentative function. The findings suggest that evaluative discourse functions as an institutionalized form of pedagogical regulation within a hierarchical framework that combines instructional and sanctioning roles. The study contributes to a critical understanding of evaluative practices in initial teacher education.

Keywords: Appraisal Theory, discourse analysis, evaluative discourse, teacher education, stance, undergraduate presentations

Introducción

La evaluación es una de las categorías centrales en el discurso; se materializa en patrones textuales y en lenguaje evaluativo (Bolívar, 2024); expresa valores, juicios, sentimientos, opiniones de los participantes en los eventos de habla y manifiesta la posición particular que cada uno tiene respecto a los objetos evaluados (Thompson y Hunston, 2000). Como interacción, puede observarse como una relación triangular de posicionamientos (DuBois, 2007) en la que los hablantes se alinean o desalinean, negociando significados.

En el campo de la enseñanza, la evaluación es un componente esencial en los procesos educativos, no solo por su función certificadora, sino también por su carácter formativo y su capacidad de regular el aprendizaje (Londoño, 2008). Su realización permite observar los modos en que los profesores hacen uso del lenguaje para posicionarse frente al desempeño de los estudiantes, expresar juicios y construir vínculos a través de un tipo particular de discurso pedagógico (Leal, 2009), al que se ha llamado discurso evaluativo (Londoño, 2008). Se asume que este tipo de discurso, por lo general asimétrico, refleja tanto la autoridad epistémica del profesorado como su intención de orientar el desarrollo de los educandos, en el sentido de que a través de él se construyen significados interpersonales (Martin y White, 2005), se defienden o rechazan valores institucionales (Bolívar, 2024) e, idealmente, se promueve el cambio social (Fontaines-Ruiz y Martín-Fiorino, 2023).

En el contexto de la formación de educadores físicos en México, los estudiantes normalistas presentan avances de titulación ante un jurado conformado por profesores que emiten una valoración escrita, además de usar una escala cuantitativa. Estos comentarios escritos constituyen actos de evaluación que pueden analizarse como eventos discursivos inscritos en una práctica institucionalizada (Pedraza, 2015; Ruiz *et al.*, 2017). Comprender las estrategias lingüísticas y pragmáticas

con que los profesores construyen estos juicios permite no solo visibilizar formas de interacción jerárquica, sino también pondría en valor las prácticas de retroalimentación en el ámbito académico (Cardozo *et al.*, 2022).

Este artículo tiene como propósito explorar los recursos léxico-gramaticales utilizados por docentes al evaluar presentaciones de titulación de los estudiantes de último año de la carrera de educación física, así como identificar y describir los actos de posicionamiento que configuran ese acto pedagógico. Para ello, se analiza un corpus de comentarios escritos mediante herramientas de lingüística de corpus y categorías del análisis del discurso, desde un enfoque funcional y sociolingüístico basado en la teoría de la valoración (Martin y White, 2005).

Las evaluaciones tienen como contexto un evento académico que se realiza en dos ocasiones en una escuela normal formadora de docentes de educación física: al cierre del séptimo semestre y a mediados del octavo, semanas antes del examen recepcional. En él participan tres profesores (el director del trabajo de titulación y dos sinodales), quienes han leído previamente el documento de avance del estudiante y cuentan con un instrumento para evaluar la presentación oral. Aunque el evento es abierto a la comunidad y pueden asistir otros alumnos y profesores, este público no interactúa ni con el estudiante presentador ni con el sínodo, por lo que la interacción es estudiante-sínodo-estudiante.

El corpus se constituye por los comentarios escritos de 17 docentes durante las presentaciones de octavo semestre de 34 estudiantes de la licenciatura en Educación Física, consignados en un espacio de respuesta abierta en una escala valorativa administrada en línea. El instrumento consta de ocho categorías de evaluación, entre las cuales se considera el dominio del tema, la claridad en la exposición, el autodominio, la dicción, el empleo de recursos visuales, entre otros aspectos. En el presente trabajo se consideraron dos: “Comunica un mensaje coherente, conectado, fluido y con progresión lógica” y “Usa lenguaje académico y léxico disciplinar adecuados al tema y a la situación comunicativa”.

Antecedentes de investigación

Investigaciones en torno a la evaluación en el discurso pedagógico han puesto la mirada en los actos del habla, en aspectos procedimentales, de orden regulatorio, de orden técnico y prácticas ligadas al poder, entre otros, cuyos mecanismos operan desde la subjetividad y la institucionalidad. Enseguida se presentan algunos de estos trabajos, en orden cronológico.

Un estudio de De la Cruz *et al.* (2000), enfocado en la dimensión pragmática del discurso en clase y centrado en el análisis de las concepciones de los profe-

sores de nivel superior en distintas áreas del conocimiento disciplinar, mostró un uso frecuente de actos de habla –o macro actos– en los docentes, operando principalmente la exposición oral, uso de recursos didácticos para la exposición, indagación y aclaración; estos actos están dirigidos principalmente hacia el conocimiento de tipo conceptual, fáctico y procedimental. Señalan los autores que durante las sesiones áulicas el profesor indaga y, a partir de lo que dice el alumno, aclara, argumenta y sugiere. La retroalimentación, en esta dinámica, se manifiesta en la reformulación y en el ofrecimiento de sugerencias a partir de los aportes de los alumnos.

Por su parte, Londoño (2008) estudió evaluaciones orales y escritas de los docentes de lengua castellana desde una perspectiva discursiva, social y crítica, enfocada hacia la manera en la que el discurso se emplea como vehículo ideológico del poder, la dominación y el control. Se encontró un discurso orientado a los aspectos formales, temporales y opiniones, sin evaluar contenidos conceptuales y procedimentales.

Valbuena y Valbuena (2013) analizan, desde un estudio de caso cualitativo en aulas de lengua materna, cómo las consignas y prácticas evaluativas instauradas por los docentes tienden a privilegiar el control del cumplimiento de tareas por encima del desarrollo de habilidades comunicativas. A partir de los principios de clasificación y enmarcación propuestos por Bernstein (1985a), las autoras observan que las consignas promueven actividades mecánicas, centradas en la repetición y no en la construcción significativa del conocimiento. Asimismo, identifican que las prácticas evaluativas más comunes –como sellos, revisados y calificaciones numéricas– no favorecen procesos de retroalimentación formativa ni de metacognición, lo que impide que los estudiantes comprendan sus desempeños ni cómo mejorarlos. Concluyen que el discurso regulativo subordina al instruccional, consolidando una evaluación centrada en la obediencia y la productividad más que en la transformación cognitiva o el empoderamiento del sujeto aprendiz.

Pedraza (2015) analiza el discurso pedagógico de docentes en colegios privado-católicos colombianos, a partir de las representaciones construidas por estudiantes de noveno, décimo y oncenavo grado quienes narran sus experiencias escolares. Desde un enfoque cualitativo y con base en entrevistas semiestructuradas, se identifican dos tipos de discurso pedagógico: uno en el que lo confesional permea lo académico y otro en el que ambos dominios se mantienen diferenciados. El análisis se apoya en teorías semióticas y discursivas (Bernstein, 1985b; Fontanille, 2004; Foucault, 2002;) para interpretar el discurso como dispositivo de poder,

reproducción simbólica y control institucional. Los resultados muestran que el discurso regulativo –de orientación ética y religiosa– tiende a dominar el discurso instruccional en algunos contextos, afectando la posibilidad de una formación crítica. En contraste, en otros casos se evidencia una separación que permite al estudiante distinguir y reflexionar entre lo académico y lo confesional. El estudio concluye que el discurso pedagógico reproduce diferentes formas de conciencia en función del equilibrio o subordinación entre ambos discursos.

Chaverra (2017) realiza un análisis cualitativo del discurso evaluativo de seis docentes de educación física en Medellín, Colombia, durante la fase interactiva de la enseñanza. Mediante un estudio de caso múltiple, se recopilieron y transcribieron 51 sesiones de clase y se analizaron con ayuda del software NVivo. El análisis permitió identificar nueve categorías evaluativas, entre las cuales destacan la motivación-felicitación y la censura-llamado de atención como las más frecuentes. En contraste, categorías como la argumentativa, la indicación de errores y la interrogativa aparecen con muy baja frecuencia. La evaluación se centra en aspectos actitudinales del estudiantado, relegando la reflexión sobre el aprendizaje de las tareas motrices. La autora concluye que esta tendencia podría deberse a la falta de conciencia del profesorado sobre el impacto de sus expresiones orales como forma de evaluación, lo que limita su función formativa y el desarrollo de la autonomía estudiantil.

Ruiz *et al.* (2017), en un trabajo crítico sobre la pedagogía como discurso de poder en el contexto escolar, subrayan y alertan, desde la sociología y la psicología, por ejemplo, sobre prácticas pedagógicas en el aula como dispositivos para la jerarquización, la exclusión y la estandarización del estudiantado, reproduciendo prácticas de poder provenientes del contexto social y alejándose de los fines formativos y liberadores que encabezó el programa de la modernidad en varios ámbitos, entre ellos el de la educación.

En el campo de la educación física (EF), Hincapié (2019) realizó un estudio cualitativo centrado en el profesorado en formación, con el objetivo de explorar los sentidos formativos de la EF a partir de los discursos implícitos en las prácticas de saber pedagógico. Sus hallazgos reconocen un conjunto de sentidos formativos que emergen del saber pedagógico del docente en formación. Estos sentidos se manifiestan en tres momentos clave: 1) en la planeación previa a las prácticas, 2) en la construcción de referentes teóricos, epistémicos o experienciales, y 3) en la práctica pedagógica misma, entendida como un espacio de cristalización del saber pedagógico. A través de estos procesos se evidencia, o no, la apropiación del saber por parte del profesorado en formación. Además, se observa una alta valora-

ción del saber disciplinar, principalmente vinculado a intereses de carácter técnico, lo cual se refleja en las matrices de saber que estructuran la formación docente.

El artículo de Molina-Natera (2019) tiene como objetivo caracterizar el discurso pedagógico presente en las tutorías de escritura entre pares en centros de escritura universitarios. Desde una perspectiva centrada en el análisis de la interacción tutorial, se reconocen tres categorías discursivas recurrentes: instrucción, andamiaje cognitivo y andamiaje motivacional. Los resultados muestran que dichas tutorías no solo funcionan como espacios de enseñanza, sino también como escenarios para la construcción de identidad, autoridad e institucionalidad. La autora concluye que el análisis del discurso es fundamental para la formación crítica de los tutores y para el fortalecimiento de los centros de escritura en América Latina.

Por otro lado, Natale (2020) hizo un análisis cualitativo de estrategias discursivas empleadas por docentes universitarios en comentarios escritos que expresan evaluaciones negativas sobre las producciones de sus estudiantes. Las estrategias responden a las escalas de lo correcto/incorrecto, preciso/impreciso e incuestionable/cuestionable, y se refieren a los contenidos conceptuales y a la construcción de saberes por parte de los estudiantes. Los resultados encontrados muestran que las evaluaciones negativas ofrecen mayor o menor margen a la negociación, de acuerdo con el tipo de conocimiento evaluado.

La tesis de Valerdi (2020a) tiene como objetivo analizar el funcionamiento argumentativo de los recursos lingüísticos de *ACTITUD* y *COMPROMISO* en introducciones y conclusiones de tesis de maestría y artículos académicos del campo de la lingüística aplicada, mediante un cruce metodológico entre la teoría de la valoración (Martin y White, 2005) y el modelo argumentativo de Toulmin (2019). La investigación adopta un enfoque mixto, con análisis cualitativo de las estructuras discursivas y cuantificación de los recursos evaluativos. Los resultados muestran una homogeneidad valorativa general entre subgéneros y subcorpus, así como diferencias significativas en la distribución estratégica de los recursos evaluativos según las fases textuales (introducción vs. conclusión) y los componentes del esquema argumentativo. Valerdi (2020a) evidenció patrones discursivos diferenciados en cuanto a la expresividad valorativa, especialmente en componentes como respaldos, reservas y calificadores modales. Concluye que el análisis cruzado de los modelos permite una descripción más contextualizada del lenguaje valorativo, útil para la alfabetización académica y el análisis crítico del discurso institucionalizado.

El mismo año, Valerdi (2020b) presentó el estudio “La expresión lingüística de la *ACTITUD* en la estructura argumentativa del discurso académico”. A partir de un análisis valorativo-argumentativo de trabajos de titulación de posgrado —con

base en el sistema de valoración y Toulmin (2019)–, encontró que en la estructura global del texto se identifican una serie de movidas retóricas establecidas entre las *realizaciones de ACTITUD* y *patrones argumentativos* que contribuyen a la comprensión del influjo de la retórica del lenguaje valorativo en la producción del discurso académico. Se subraya que las inclinaciones realizativas de ACTITUD en el corpus se enfocan en las selecciones de APRECIACIÓN y colocan el AFECTO entre las valoraciones menos codificadas en los textos.

Cardozo-Gaibisso *et al.* (2022) analizaron el discurso de tres docentes de ciencias y ESL tras participar en un proyecto de desarrollo profesional en contextos bilingües del sureste de EE. UU. Mediante entrevistas semiestructuradas y análisis desde la lingüística sistémico funcional, identificaron posturas diversas sobre la investigación científica, el lenguaje disciplinar y los estudiantes bilingües emergentes. Los hallazgos evidencian un desplazamiento desde enfoques centrados en el vocabulario hacia una alfabetización científica orientada a la indagación, así como una valoración positiva de los repertorios lingüísticos estudiantiles. El estudio destaca la importancia del aprendizaje docente situado para fortalecer la agencia y la inclusión. Se concluye que los docentes reelaboran activamente sus prácticas al integrar perspectivas socioculturales. Esta transformación favorece ambientes de aprendizaje más equitativos y significativos para estudiantes cultural y lingüísticamente diversos.

Finalmente, en su trabajo sobre producción y análisis del discurso pedagógico, Maldonado-Díaz (2022) parte del enfoque teórico de Bernstein, centrado en los procesos de transmisión cultural y en la función que posee en ellos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción, como pautas regulatorias para la producción, distribución y cambio del conocimiento transmitido en la escuela. En su artículo enfatiza que el discurso pedagógico se relaciona con el contexto de clase social en el cual se reproduce y, de igual modo, se articula desde dos modelos –considerando su objeto, conceptos y teorías–: instruccional (transmisión y adquisición de competencias) y regulatorio (orden, relación e identidad dominantes). Entre las conclusiones, destaca que el sistema escolar, la escolarización y la docencia configuran formas de estratificación social y las diferencias de clases sociales en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Planteamiento de este trabajo

En México, la formación de docentes para la educación básica se realiza en las escuelas normales, instituciones que siguen planes de estudio definidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018, 2022). Entre los programas que se im-

parten se encuentra la licenciatura en Educación Física, la cual contempla como parte de su proceso de titulación la realización de al menos dos presentaciones de avances (en séptimo y octavo semestres), en las que el estudiantado expone sus proyectos ante un jurado conformado por tres docentes. Estos profesores emiten juicios tanto mediante una escala valorativa como a través de comentarios escritos que forman parte de un formato estandarizado.

Tales comentarios constituyen actos de evaluación que trascienden lo puramente académico: son formas de interacción verbal mediante las cuales el docente se posiciona ante el desempeño del estudiante, en medio de una situación dialógica y jerárquica, compartida con otros sinodales y presenciada por la comunidad escolar. Desde esta perspectiva, el discurso evaluativo se configura como una práctica discursiva institucionalizada que contribuye a modelar las relaciones pedagógicas, los criterios de desempeño y las trayectorias de formación docente.

Este trabajo retoma la propuesta de Natale (2020), quien identifica en el discurso evaluativo estrategias discursivas que cumplen diferentes propósitos pragmáticos: la identificación del objeto evaluado, el tipo de juicio emitido (positivo o negativo), las relaciones intersubjetivas que se construyen entre docente y estudiante (experto-novato), y los recursos léxico-gramaticales que intervienen en su construcción. A partir de este enfoque, se pretende develar los mecanismos discursivos mediante los cuales se lleva a cabo la evaluación escrita en un contexto de formación inicial de docentes de educación física.

El objetivo de este trabajo es explorar los recursos léxico-gramaticales utilizados por los formadores de docentes al evaluar presentaciones de titulación de los estudiantes de último año de la carrera de educación física, así como identificar y describir los actos de posicionamiento que configuran ese acto pedagógico. Se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es el discurso evaluativo de los formadores de docentes? ¿Qué actos de posicionamiento se configuran en su discurso?

Marco teórico

El discurso evaluativo y su estudio

El discurso evaluativo ha sido estudiado desde diversas perspectivas que lo reconocen como una práctica cargada de intencionalidad, ideología y poder. Pascual (2011) lo define como “la expresión de actitudes, juicios, posicionamientos o sentimientos de los escritores o hablantes hacia las entidades o proposiciones a las que hacen referencia y hacia sus interlocutores” (p. 1). Esta concepción reconoce

que evaluar no es una acción neutra, sino una forma de intervención discursiva que construye relaciones sociales y posicionamientos intersubjetivos.

Desde los estudios del discurso, tres grandes tradiciones teóricas han abordado la evaluación: la escuela americana del posicionamiento *stance* (Biber y Finegan, 1988; DuBois, 2007), la corriente inglesa de estudios de la evaluación *evaluation* (Hunston, 2000; Thompson y Hunston, 2000) y la escuela australiana de la teoría de la valoración *appraisal* (Martin y White, 2005). Estas corrientes coinciden en estudiar la carga afectiva, epistémica e interaccional del lenguaje evaluativo, pero se diferencian en sus enfoques metodológicos, sus nociones de contexto y la manera en que conceptualizan la función del lenguaje (Tabla 1).

CUADRO I. COMPARACIÓN ENTRE LAS TRES CORRIENTES TEÓRICAS DEL ESTUDIO DEL DISCURSO EVALUATIVO. ADAPTADO DE PASCUAL (2011).

ESCUELA AMERICANA	CORRIENTE INGLESA	ESCUELA DE SIDNEY
Estudios de posicionamiento (<i>stance</i>). Biber y Finnegan (1988, 1989), Biber <i>et al.</i> (1999), Conrad y Biber (2000) y DuBois (2007)	Estudios de la evaluación (<i>evaluation</i>). Hunston (2000), Hunston y Sinclair (2000) y Thompson y Hunston (2000)	Teoría de la valoración (<i>appraisal</i>). Martin (2000), Martin y Rose (2003, 2008), Martin y White (2005) y White (2002)
COMPARTEN		
Carácter funcional, sociolingüístico		
Dependencia texto/contexto		
Interés en la variación lingüística entre registros y géneros		
Uso de herramientas de lingüística de corpus		
DIFIEREN EN		
Planos del discurso analizados		
Enfoques empleados (AD/ACD/AID)		
Géneros analizados (académico, multimedial, científico, profesional, político, etc.)		
Gramática (escuela de Sidney: lingüística sistémico funcional)		
Extensión de los corpus		
Análisis de marcas inscritas y/o evocadas, etc.		

La teoría de la valoración como herramienta metodológica

En esta investigación se adopta la teoría de la valoración (Martin y White, 2005), por su potencial para describir cómo los hablantes o escritores posicionan a los sujetos, los contenidos y a sí mismos en relación con los demás. Esta teoría se articula dentro de la lingüística sistémico-funcional (LSF) y propone tres subsistemas interrelacionados: ACTITUD (AFECTO, JUICIO, APRECIACIÓN), GRADACIÓN (intensificación o atenuación) y COMPROMISO (afiliación y distanciamiento frente a una voz o contenido).

Esta herramienta metodológica permite, en el análisis del discurso evaluativo docente, identificar qué se evalúa y cómo se evalúa, con qué intensidad, desde qué

perspectiva y con qué intención relacional. La posibilidad de mapear las formas de juicio que configuran el vínculo evaluador-evaluado es clave para comprender el efecto pedagógico de la evaluación escrita (Figura 1).

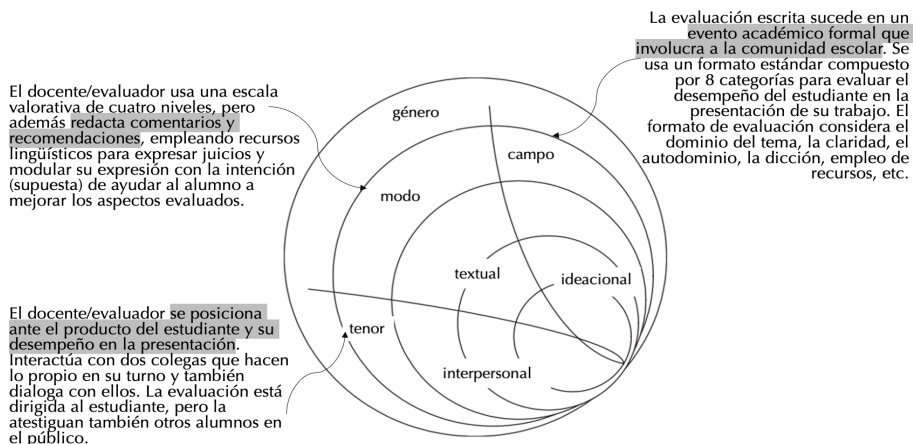


Figura 1. La evaluación escrita de avances de titulación en el contexto de la teoría de la valoración. Adaptado de Martin y White (2005, p. 32).

La evaluación como interacción en el campo educativo

La evaluación no es una acción aislada, sino un acto de habla inscrito en una interacción pedagógica. En el caso de las presentaciones de titulación, esta interacción está mediada por un formato estandarizado y por la presencia de sinodales que deliberan de forma oral y escrita. La relación entre quien evalúa y quien es evaluado se enmarca en una dinámica jerárquica, en la que el primero actúa desde una posición de autoridad, generalmente sin contrapartida dialógica del estudiante.

DuBois (2007) propone *the stance triangle* ‘triángulo del posicionamiento’, modelo que analiza cómo se produce la evaluación como práctica interaccional. Según este modelo, cada acto evaluativo implica 1) una valoración de un objeto, 2) una posición del hablante respecto a ese objeto, y 3) una alineación o desalineación con otros participantes (Figura 2). En contextos de evaluación académica, estos tres elementos son claves para interpretar el tipo de interacción que se configura.

En el ámbito educativo, esta concepción ha sido retomada por autores como Londoño (2008), Maldonado-Díaz (2022) y Valbuena y Valbuena (2013), quienes coinciden en que los juicios emitidos por los docentes no solo comunican valoraciones, sino que también reproducen estructuras de poder, jerarquización y legitimación de saberes. En este sentido, el análisis del discurso evaluativo permite visibilizar el carácter socialmente situado de la evaluación como práctica institucional.

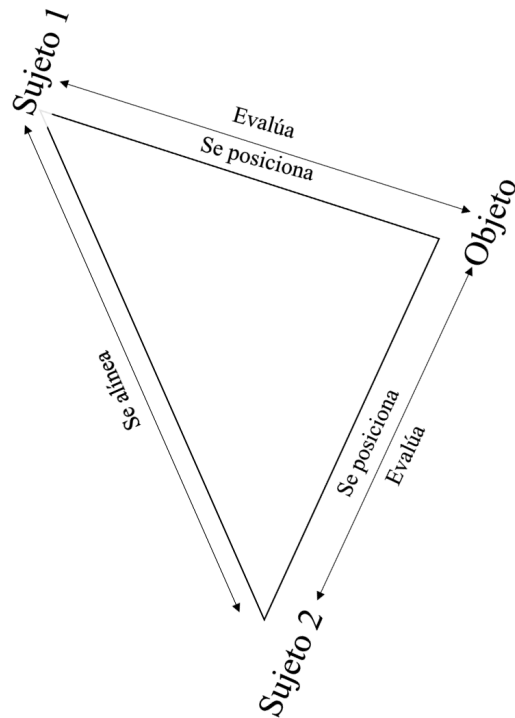


Figura 2. El triángulo del posicionamiento. Adaptado de DuBois (2007, p. 163).

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño exploratorio y descriptivo de tipo *corpus-driven*. El objeto de estudio lo constituyen los comentarios escritos emitidos por profesores evaluadores durante las presentaciones de avances de titulación de estudiantes de la licenciatura en Educación Física en una escuela normal pública de México. El propósito fue interpretar estos comentarios como manifestaciones de un discurso evaluativo institucionalizado, en el que se expresan valoraciones, posicionamientos y formas de regulación pedagógica.

Corpus

El corpus estuvo compuesto por 68 comentarios escritos registrados por 17 docentes durante la evaluación de las presentaciones de titulación de 34 estudiantes normalistas, en el séptimo y octavo semestre de la licenciatura. Estos comentarios fueron consignados en instrumentos de evaluación en línea en la forma de una escala valorativa de ocho dimensiones, con un espacio abierto para observaciones en formato libre. Para este estudio se consideraron dos de esas dimensiones: “1. Comunicación: Comunica un mensaje coherente, conectado, fluido y con progresión

lógica”, y “3. Precisión y adecuación: Usa lenguaje académico y léxico disciplinar adecuados al tema y a la situación comunicativa”. Cada comentario escrito corresponde a una intervención individual por parte de un evaluador durante la presentación pública. Las rúbricas fueron recolectadas con consentimiento explícito de los profesores participantes en el acto escolar.

Procedimientos de análisis

El análisis se llevó a cabo en tres etapas. En primer lugar, se construyó y normalizó el corpus textual, que consistió en eliminar metadatos y agrupar los comentarios en un archivo plano. En segundo lugar, se aplicó un análisis de concordancias y n-gramas en torno a sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, para lo cual se utilizaron herramientas de lingüística de corpus (AntConc y FreeLing), como se muestra en la Figura 3.

	Palabra	PoS		Líneas
1				
2	1 adecuada	AA	Manejo de vocabulario: a veces no usa el término preciso	adecuada.
3	2 adecuadame	AA	Expresa	adecuadamente los términos técnicos
4	3 adecuado	AA	Usa un lenguaje general	adecuado al evento y maneja la terminología referente al tema
5	4	AA	La alumna usó un lenguaje	adecuado de acuerdo a su tema
6	5	AA		El lenguaje es adecuado.
7	6	AA	Utiliza bien el lenguaje, con respeto y uso de lenguaje técnico	adecuado
8	7	AA		adecuado pero nervioso incluso me preguntó si el examen podía ser a puerta cerrada.
9	8 aprisa	AA	Más lento y no tan aprisa	para una mejor explicación
10	9 apropiada	AA	Utiliza el lenguaje y la terminología	apropiada. Buen uso de lenguaje académico.
11	10	AA	Utiliza la terminología de forma	apropiada. Es claro, aunque hace repeticiones.
12	11 apropiado	AA	Hace uso de un lenguaje académico	apropiado.
13	12 bien	AA	Utiliza	bien el lenguaje, con respeto y uso de lenguaje técnico adecuado
14	13	AA	Da un seguimiento	bien estructurado es su mensaje
15	14	AA	Usa	bien la norma académica.
16	15	AA	Muy	bien la secuencia, considero requiere articular cómo presentar la información
17	16	AA	Maneja	bien los términos pero podría implementar aún más
18	17 buen	AA	Cuenta con	buen dominio del tema.
19	18	AA		Buen lenguaje, falta sustentar más desde el marco
20	19	AA	Hace un	buen manejo del lenguaje.
21	20	AA		¡ Buen trabajo!
22	21	AA	Utiliza el lenguaje y la terminología apropiada.	Buen uso de lenguaje académico.
23	22	AA		Buen uso de vocabulario Hay una mejora en el manejo de conceptos
24	23	AA		Buen uso del lenguaje y de la terminología.
25	24 bueno	AA		Es bueno su léxico Aún falta sustento en sus respuestas
26	25 buenos	AA		Da buenos términos necesarios para el entendimiento del tema
27	26 claramente	AA	Aunque tono de voz es bajo, se expresa	claramente.
28	27 claridad	AA	Falta fortalecer la dicción y articular con mayor	claridad las palabras
29	28	AA		por nerviosismo, pero sí se expresa con claridad.

Figura 3. Extracción de líneas de concordancia (ejemplo).

En tercer lugar, con base en los n-gramas obtenidos, se codificaron las expresiones evaluativas de acuerdo con cuatro categorías que emergieron de los datos, siguiendo las orientaciones del análisis de Natale (2020): objeto de evaluación, orientación valorativa, acto de posicionamiento y patrón léxico-gramatical. Solo se atendieron las marcas inscritas. En el corpus analizado se observaron principalmente instancias de juicio, aunque análisis posteriores con mayor profundidad podrían extraer instancias invocadas de apreciación y afecto. Por otra parte, de los datos surgió una categoría propia del subsistema del compromiso, la cual etiquetamos, de acuerdo con la nomenclatura de Martin y White (2005), como concesión. Un ejemplo se ilustra en la Figura 4.

Sustantivos	N-gramas	Objeto	Orientación	Posicionamiento
lenguaje	lenguaje académico	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	lenguaje técnico adecuado	Uso del lenguaje	Neutra	Recomendar
	lenguaje académico apropiado	Uso del lenguaje	Neutra	Recomendar
	lenguaje disciplinar	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	(el) lenguaje es adecuado	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	(el) lenguaje es más informal	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	lenguaje general adecuado al tema	Uso del lenguaje	Negativa	Desaprobar
	lenguaje más académico	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	lenguaje técnico	Uso del lenguaje	Negativa	Desaprobar
	lenguaje técnico de acuerdo a la disciplina	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	(el) lenguaje y la terminología apropiada	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
		Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
		Uso del lenguaje	Negativa	Desaprobar
		Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	conceptos	conoce los conceptos	Uso de conceptos/términos	Neutra
conocimiento de algunos conceptos		Uso de conceptos/términos	Neutra	Recomendar
domina los conceptos principales		Uso de conceptos/términos	Neutra	Recomendar
el manejo de los conceptos		Uso de conceptos/términos	Ambivalente	Conceder
manejo de conceptos		Uso de conceptos/términos	Ambivalente	Conceder
ir integrando los conceptos		Uso de conceptos/términos	Negativa	Desaprobar
manejo de diferentes conceptos		Uso de conceptos/términos	Positiva	Aprobar
		Uso de conceptos/términos	Neutra	Recomendar

Figura 4. Extracción de n-gramas (ejemplo), con las categorías analíticas utilizadas (Natale, 2020).

Estas categorías posibilitan observar cómo se construyen los juicios, qué elementos son valorados y cómo se posicionan los docentes frente a aspectos específicos del desempeño de los estudiantes. La codificación se realizó de forma manual en Excel, lo que permitió identificar recurrencias, variaciones y tendencias en el uso del lenguaje evaluativo en contextos formales de formación docente.

Resultados

En el corpus se identificaron 233 instancias evaluativas inscritas en el discurso; la mayoría de ellas realizadas en grupos nominales (sustantivos y adjetivos) y grupos verbales (adverbios), según se detalla en la Tabla 1. Las formas más comunes de cada clase de palabra se presentan ordenadas por frecuencia en el Cuadro 2.

Tabla 1. CANTIDAD DE INSTANCIAS EVALUATIVAS IDENTIFICADAS EN EL CORPUS, POR CLASE DE PALABRA.

PoS	TIPOS	INSTANCIAS
Sustantivos	51	118
Adjetivos y adverbios	33	60
Verbos	32	55
	116	233

Cuadro 2. INSTANCIAS EVALUATIVAS MÁS FRECUENTES EN EL CORPUS.

SUSTANTIVOS	ADJETIVOS Y ADVERBIOS	VERBOS
lenguaje	bien, buen, bueno, buenos	explicar, explicarlos, explique
conceptos	adecuada, adecuado, adecuadamente	expresa, expresar
discurso	apropiada, apropiado	domina, dominar
terminología	mayor, mejor	mejorar
vocabulario		articular
fluidez		sustentar
coherencia		reducir, reorganizar

En la totalidad de las instancias se registraron, en orden de frecuencia, estas orientaciones: positiva, negativa, ni positiva ni negativa y bivalente (positiva/negativa o negativa/positiva), y estas se relacionaron con actos de posicionamiento de aprobación, desaprobación, recomendación y un cuarto tipo relacionado con el subsistema del COMPROMISO, la concesión.

APROBAR

- El objeto evaluado es calificado positivamente (“El **lenguaje** es *adecuado*”)
- Al sujeto evaluado se le atribuye una acción –que incluye al objeto–, la cual es valorada positivamente (“*Usa un lenguaje adecuado* al evento”)

DESAPROBAR

- Acerca del sujeto evaluado, se indica una carencia –relativa al objeto–, la cual es sancionada negativamente (“*Requiere comprender mejor* su **tema**”)

RECOMENDAR

- Al sujeto evaluado se le indica (sugiere, recomienda) una acción que se supone influirá positivamente sobre el objeto (“*Se le sugiere aumentar* su **vocabulario**”)

CONCEDER

- Se afirma una actuación del sujeto valorada como positiva –relativa al objeto–, a la vez que se argumenta una carencia (“Domina los **conceptos** principales, *aunque* requiere apoyo para describir su disciplina”, “[El lenguaje] es muy fluido, *solo* falta articular su discurso”)
- Y el patrón opuesto: se indica primero la carencia o la actuación sancionada negativamente y en segundo término se valora positivamente otra actuación (“Hay algunos **tropiezos** por nerviosismo, *pero* sí se expresa con claridad”)

Los casos descritos se ponen en relación con los objetos en la Tabla 3.

TABLA 3. CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL DISCURSO.¹

ORIENTACIONES	ACTOS DE POSICIONAMIENTO	OBJETOS EVALUADOS
Positiva	Aprobar	Lenguaje, discurso (lenguaje académico, progresión, fluidez, coherencia)
Negativa	Desaprobar	Dominio del tema (apropiación del tema, referentes disciplinares)
Ni positiva ni negativa	Recomendar	Uso de conceptos (marco conceptual disciplinar)
Bivalente (positivo/negativo o negativo/positivo)	Conceder (aprobar/desaprobar o desaprobar/aprobar)	Vocabulario (uso de terminología disciplinar) Desempeño (seguridad al presentar, extensión, manejo del tiempo)

¹ Algunos de los términos que nombran los objetos evaluados podrían ser analizados con mayor profundidad, pues muestran una carga valorativa propia. Tales son los casos de “fluidez”, “coherencia” o “seguridad”. Como este estudio se limitó a hacer una exploración, se podría extender para observar tanto la evaluación en frases nominales como la gradación operada por elementos adyacentes, como los adverbios.

De manera esquemática, los hallazgos se pueden sintetizar de la siguiente manera: los profesores, al evaluar por escrito el desempeño de los estudiantes en sus presentaciones, hacen valoraciones positivas en las que expresan aprobación respecto de los objetos más comúnmente evaluados en las categorías indicadas en el instrumento (lenguaje y discurso, dominio del tema, vocabulario, desempeño, uso de conceptos); hacen valoraciones negativas de desaprobación; valoraciones ni positivas ni negativas con las cuales realizan recomendaciones, y bivalentes, en las que conceden una de las dos partes del patrón (positivo/negativo o negativo/positivo). Aunque en cada caso los objetos evaluados presentan una jerarquía ligeramente distinta, como se precisa en la Figura 5.

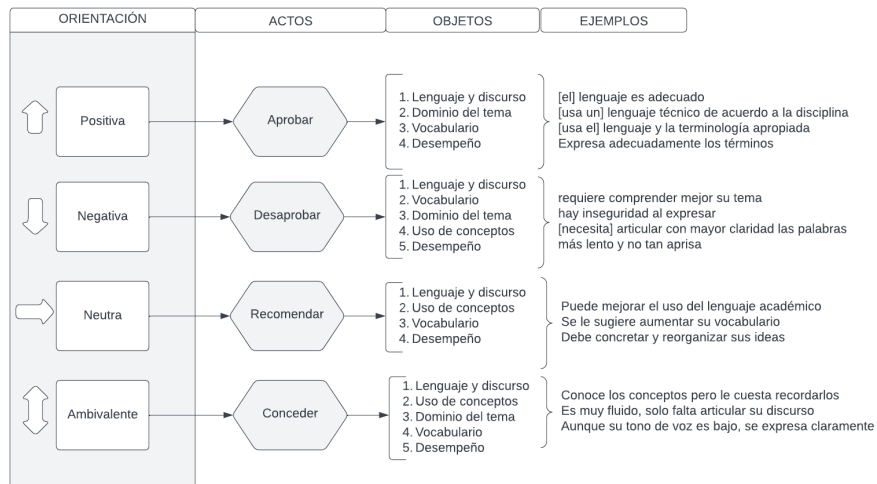


Figura 5. Patrones léxico-gramaticales emergentes en el discurso evaluativo de los profesores.

Ahora bien, los hallazgos presentados conducen a una última deliberación: tomando como referencia el *stance triangle* de DuBois (2007), cabe preguntarse si en el discurso evaluativo de los profesores se configura alguna forma de alineación o desalineación con otros evaluadores, así como qué tipo de relación se construye con el sujeto evaluado. El análisis muestra que, aunque los comentarios se emiten de manera individual, hay una orientación institucional común en las valoraciones que sugiere una cierta alineación implícita con normas compartidas de la comunidad escolar. Por la naturaleza del corpus, no existen marcas explícitas de diálogo entre evaluadores en los comentarios escritos. Sin embargo, se identificaron fórmulas que tienden a reforzar una postura consensuada, como el uso de afirmaciones categóricas (“el lenguaje es adecuado”) o

referencias indirectas a criterios del instrumento (“expresa adecuadamente los términos”). En cuanto a la relación con los estudiantes, el discurso tiende a ser vertical y unidireccional, aunque en algunos casos se atenúa mediante patrones concesivos, lo que podría interpretarse como una estrategia de empatía o bien, de cortesía estratégica (Bolívar, 2003, 2005; y Bolívar y Escudero, 2021).

Por otra parte, los patrones léxico-gramaticales identificados en el corpus permiten observar distintos efectos discursivos en relación con la modulación del juicio. Las valoraciones positivas suelen intensificarse mediante adjetivos (“bueno”, “apropiado”) y adverbios (“muy”, “bastante”, “bien”), estructuras repetitivas (“muy clara y bien estructurada”) e incluso superlativos (“domina el léxico de manera *óptima*”), lo que refuerza la validación del desempeño. Las valoraciones negativas, en cambio, se presentan con formas atenuadas con el condicional o el infinitivo (“hay algunos aspectos que *podría mejorar*”, “falta *trabajar* en la coherencia”), lo que sugiere una intención de preservar la imagen del estudiante y evitar la tensión o un desacuerdo explícito. Las recomendaciones se formulan frecuentemente en infinitivo impersonal (“*mejorar* la coherencia”, “*profundizar* en los conceptos”, “*mostrar* mayor fluidez”), lo que despersonaliza el juicio y lo traslada al plano de la actuación. En el caso de los patrones concesivos, se evidencian formas argumentativas que combinan valoración positiva y negativa en una misma secuencia, unidas con conectores argumentativos (“aunque”, “pero”), configurando un tipo de juicio ambivalente que modula la sanción mediante el reconocimiento parcial. Estas estrategias, en conjunto, dan cuenta de un discurso evaluativo –por lo general– estratégicamente gestionado, que busca equilibrar la función regulativa con la formativa, en un marco institucional académico.

Conclusiones

A partir de una metodología alineada con la de Cardozo-Gaibisso *et al.* (2022) y categorías paralelas a las de Natale (2020), se pudo coincidir parcialmente con ellos y con Chaverra (2017), quien encontró evaluaciones tanto positivas (motivación/felicitación) –en nuestro caso las más frecuentes–, como negativas (censura/llamado de atención) –las segundas en orden en nuestro corpus–, y en menor medida correcciones y ofrecimiento de soluciones, en nuestro caso recomendaciones ni positivas ni negativas.

Vale la pena destacar que este estudio identificó cuatro actos de posicionamiento recurrentes en el discurso evaluativo escrito de profesores durante presentaciones de titulación: aprobar, desaprobar, recomendar y conceder. Estos actos se vinculan con objetos específicos de evaluación (lenguaje, discurso,

vocabulario, desempeño, uso de conceptos), y se manifiestan en estructuras léxico-gramaticales que modulan la orientación valorativa.

En este corpus, el hallazgo del patrón concesivo como forma estructurada de evaluación bivalente nos remitió a una estrategia de evaluación que se inscribe entre las categorías heteroglósicas del sistema de COMPROMISO de la teoría de la valoración (Martin y White, 2005), misma que merece ser estudiada con mayor detenimiento en futuros trabajos. Estas estructuras permiten a los profesores equilibrar una crítica con un reconocimiento, revelando una función argumentativa del discurso evaluativo en contextos institucionales de evaluación oral pública, que también podría explorarse en términos de cortesía/descortesía en el discurso.

Los resultados confirman que la evaluación escrita producida en el evento que dio lugar al corpus opera como una interacción jerárquica y unidireccional. En ella el profesor se posiciona como autoridad epistémica sin que el estudiante tenga posibilidad de réplica o negociación del juicio, como también lo advierten Londoño (2008) y Chaverra (2017).

Este trabajo contribuye a comprender las prácticas evaluativas institucionalizadas desde una perspectiva lingüística y crítica, mostrando cómo el lenguaje no solo califica, sino que también regula, orienta y legitima trayectorias en la formación docente. Futuras investigaciones podrían explorar la dimensión dialógica de la evaluación en géneros como el examen oral o en las tutorías, sea en la formación inicial de docentes o en otros subsistemas educativos.

Agradecimientos

La autora recibe el estímulo del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti), de México. Agradece las facilidades para la obtención del corpus al Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE); así como a la Dra. Norma Lyssette Medina Villalobos y al Dr. Marco Antonio Rivera Treviño por su colaboración en la versión oral de este trabajo.

Referencias

- Bernstein, B. (1985a). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Bernstein, B. (1985b). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-41. <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>

- Biber, D. y Finegan, E. (1988). Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9(1), 93-124. <https://doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.93>
- Biber, D. y Finegan, E. (1989). Adverbial stance types in English. *Discourse Processes*, 11(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/01638538809544689>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Longman.
- Bolívar, A. (2003). La descortesía como estrategia política en la democracia venezolana. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"* (pp. 213-226). Universidad de Estocolmo.
- Bolívar, A. (2005). La descortesía en la dinámica social y política. En J. Murillo (Ed.), *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: perspectivas teóricas y metodológicas. Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 137-164). Universidad de Costa Rica.
- Bolívar, A. (2024). Un método lingüístico, interaccional y crítico en el análisis del discurso Latinoamericano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(42), 1-18. <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17508>
- Bolívar, A. y Escudero, A. (2021). La descortesía de Donald Trump hacia los migrantes mexicanos y la respuesta de *La Jornada* en sus editoriales: la descortesía como práctica política. *Pragmática Sociocultural: Revista Internacional sobre Lingüística del Español*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.1515/soprag-2021-0004>
- Cardozo-Gaibisso, L., Vazquez, M., Buxton, C. y Harman, R. (2022). ¿Qué valoran los que enseñan? Aportes para el aprendizaje de ciencias en contextos bilingües a través del discurso docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 25-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8518943>
- Chaverra, B. E. (2017). Análisis del discurso evaluativo en docentes de educación física. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 723-728. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.808>
- Conrad, S. & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. In S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 56-73). Oxford University Press.
- De la Cruz, M., Baudino, V., Caino, G., Ayastuy, R., Ferrero, T., Huarte, M. F., Palacio, M., Reising, A., Scheuer, N. y Siracusa, P. (2000). El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase. *Estudios Pedagógicos*, 26, 9-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514139001>

- DuBois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Eglebreston (Ed.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). John Benjamins Publishing Co.
- Fontaines-Ruiz, T. y Martín-Fiorino, V. (2023). El análisis interaccional del discurso: una propuesta para la investigación social. *Revista Guillermo de Occidham*, 21(2), 669-681. <https://doi.org/10.21500/22563202.6415>
- Fontanille, J. (2004). *Textos, objetos, situaciones y formas de vida: los niveles de pertinencia de la semiótica de las culturas* (H. Rosales, Trad.). <https://es.scribd.com/document/371152130/Fontanille-Textos-objetos-situaciones-1>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Hincapié, D. (2019). Sentidos formativos en la Educación Física. Tras los discursos implícitos en las prácticas de saber pedagógico del profesorado del campo en formación. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), 1-13. <https://doi.org/10.24215/23142561e106>
- Hunston, S. (2000). Evaluation and the planes of discourse: status and value in persuasive texts. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 176-207). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198238546.003.0009>
- Leal, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, 14(1), 51-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444004>
- Londoño, O. I. (2008). Discurso evaluativo y poder. Aproximación al análisis crítico de los discursos evaluativos (ACDE). *Cuadernos de Psicopedagogía*, 5, 89-106. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2009.738>
- Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 409-431. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: appraisal systems in English. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175). Oxford University Press.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. continuum.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave MacMillan.
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de*

- Investigación Educativa*, 24(80), 125-148. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14060241006/14060241006.pdf>
- Natale, L. (2020). Estrategias discursivas para la evaluación negativa en comentarios escritos de docentes universitarios. *Revista Signos*, 54(105), 236-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000100236>
- Pascual, M. (2011). Corrientes teóricas y aportes de estudios del lenguaje evaluativo al análisis del discurso. *IX Congreso Internacional de la ALED. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Facultad de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. https://www.researchgate.net/publication/262141627_Corrientes_teoricas_y_aportes_de_estudios_del_lenguaje_evaluativo
- Pedraza, D. M. (2015). Discurso pedagógico en maestros desde lo enunciado por estudiantes de colegios católicos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 199-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322240661011>
- Ruiz, D., García de Meier, M. y Peña, P. (2017). La pedagogía como discurso de poder en el ámbito escolar. *Educere*, 21(69), 253-258. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35655222003>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Planes de Estudio 2018. Licenciaturas en Educación*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planes de Estudio 2022. Licenciaturas en Educación*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Thompson, G. y Hunston, S. (2000). Evaluation: an introduction. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1-27). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198238546.003.0001>
- Toulmin, S. (2019). *Los usos de la argumentación*. Marcial Pons.
- Valbuena-Valbuena, I. y Valbuena-Valbuena, N. (2013). Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna. *Rastros Rostros*, 15(29), 17-23. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/download/694/680>
- Valerdi, J. C. (2020a). *Valoración y argumentación lingüística: análisis del lenguaje evaluativo en la estructura argumentativa del discurso académico en español*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/527>
- Valerdi, J. C. (2020b). La expresión lingüística de la Actitud en la estructura argumentativa del discurso académico. *Lenguaje*, 48(1), 1-37. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i1.8520>
- White, P. R. R. (2002). *Appraisal –the language of evaluation and intersubjective stance*. www.grammatics.com/appraisal

Hacia una visión integrada de la ideología y las metáforas en la comunicación periodística

Towards an integrated approach to ideology and metaphors in news media communication

DOI: 10.61820/s.2683-3301.v7n13.190

Laurence De Backer
Universidad de Gante, Bélgica
laurence.debacker@ugent.be

Renata Enghels
Universidad de Gante, Bélgica
renata.enghels@ugent.be

Original recibido: 30/04/2025
Dictamen enviado: 11/06/2025
Aceptado: 06/08/2025

Resumen

Este artículo investiga la relación entre el uso de metáforas y la ideología en el discurso periodístico, para lo cual se examinan las metáforas empleadas en la cobertura del programa Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) en el periódico binacional *El Diario*. A partir de un enfoque de doble método que integra el análisis del discurso basado en corpus con el trabajo de campo etnográfico, el estudio explora cómo las metáforas documentadas no solo reflejan las posturas ideológicas del periódico, de la sociedad e intenciones de los reporteros –como suele destacarse en la literatura existente–, sino que también son producto del proceso de producción de noticias en el medio estudiado. El análisis revela que los métodos textuales tradicionales son insuficientes para explicar las dinámicas detrás de la selección y el uso de metáforas. Si bien las nociones de ideología y de intenciones del autor desempeñan un papel en el estudio de las metáforas periodísticas, es necesario complementar el análisis de los patrones metafóricos textuales con un enfoque etnográfico que examine el proceso de producción de noticias por parte de los periodistas, a fin de indagar cómo dichos conceptos se materializan en el contexto estudiado.

Palabras clave: análisis de discurso, DACA, ideología, intenciones persuasivas, metáforas periodísticas, periodismo, trabajo de campo etnográfico

Abstract

This article investigates the relationship between metaphor use and ideology in journalistic discourse by examining the metaphors employed in the coverage of Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) in the binational newspaper El Diario. Based on a dual-method approach that integrates a corpus-based discourse analysis with ethnographic fieldwork, the study explores how the documented metaphors not only reflect the newspaper's ideological stances, societal perspectives, and reporters' intentions— as is commonly emphasized in existing literature —but also emerge as a product of the news production process within the studied media outlet. The analysis reveals that traditional textual methods are insufficient to fully explain the dynamics behind the selection and use of metaphors. While the notions of ideology and authorial intent play a role in the study of journalistic metaphors, it is essential to complement the analysis of textual metaphorical patterns with an ethnographic approach that examines the news production process carried out by journalists, to explore how these concepts materialize in the studied context.

Keywords: *DACA, discourse analysis, ethnographic fieldwork, ideology, journalism, journalistic metaphors, persuasive intentions*

Introducción

La premisa de que existe una relación entre el uso del lenguaje y la ideología ha constituido un punto de partida teórico fundamental para la mayoría de las investigaciones realizadas en el campo del análisis crítico del discurso (ACD), especialmente en el contexto del discurso periodístico (Chilton, 1985; Chilton y Schäffner, 1997; Fowler, 1991; Fowler *et al.*, 1979; Kress, 1989; Kress y Hodge, 1979). En este marco, diversos estudios han demostrado cómo las estrategias lingüísticas utilizadas en las noticias no solo reflejan y perpetúan la ideología propia del medio y las hegemónicas en la sociedad, sino que también pueden revelar intenciones persuasivas por parte de los periodistas (Van Dijk, 1991). Sin embargo, surge la cuestión teórica si este vínculo entre el uso del lenguaje periodístico y la ideología, especialmente en lo que respecta al lado de la producción del proceso de comunicación periodística, está debidamente fundamentado. Aunque existe un amplio consenso científico en torno a esta relación, han emergido críticas que plantean interrogantes teóricas al respecto. Así, por ejemplo, Bell (1991) problematiza la existencia de una conexión directa entre las motivaciones persuasivas del periódico y las formas lingüísticas empleadas, lo que sugiere la necesidad de considerar factores explicativos alternativos a la ideología en el análisis del lenguaje periodístico. Además, se ha señalado la importancia de incorporar el

papel del proceso de producción de noticias en su totalidad en las teorías existentes sobre el uso del lenguaje en la prensa (Catenaccio *et al.*, 2011), un factor que con frecuencia ha sido pasado por alto debido a la atención exclusiva otorgada a la ideología (Cottle, 2003).

Dentro de la tradición del ACD, una estrategia lingüística ha recibido especial atención: la metáfora (Musolff, 2012). Aunque la relación entre el uso del lenguaje y la ideología no ha sido problematizada en la literatura sobre las metáforas en el discurso periodístico, sostenemos que también es relevante cuestionarla. En efecto, de acuerdo con la aproximación del ACD, la noción de ideología ha representado un concepto clave para los investigadores interesados en las metáforas periodísticas. Además de elucidar las redes de asociaciones en posibles inferencias (*entailments*, en inglés) que las metáforas documentadas en la prensa pueden activar (Hart, 2021), muchos estudios han tratado de explicar la selección y el uso de dichas metáforas al vincularlas con ideologías políticas subyacentes (Atkins *et al.*, 2020) e intenciones persuasivas del periódico y sus reporteros (Charteris-Black, 2005). Por ejemplo, en el contexto de artículos sobre el tema de la inmigración, se ha relacionado el uso de metáforas hídricas, como las de *ola* y *flujo*, con la presumida ideología conservadora y la actitud negativa del medio analizado y la sociedad. También se ha subrayado qué metáforas hídricas pueden ser utilizadas para justificar la necesidad de medidas migratorias más restrictivas (Santa Ana, 2002). Sin embargo, tal como se ha hecho para el lenguaje periodístico en general, vale la pena cuestionar si la noción de ideología resulta suficiente para explicar el lenguaje metafórico manifestado.

Para abordar esta cuestión de manera adecuada, resulta imprescindible emplear métodos y datos complementarios: un análisis de discurso basado en corpus y el trabajo de campo etnográfico. En concreto, argumentamos que, además del análisis discursivo tradicionalmente empleado, un enfoque etnográfico centrado en el proceso de producción de noticias por parte de los periodistas es crucial para comprender la selección y el uso de metáforas específicas en el ámbito. Efectivamente, un enfoque empírico que examine el contexto en el que se producen los artículos periodísticos y, por extensión, las metáforas empleadas en ellos, permite revelar factores que determinan el empleo de metáforas y que estas no emergen a través de un análisis basado exclusivamente en datos textuales.

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio consiste en demostrar que la adopción de un enfoque desde diferentes ángulos es indispensable a la hora de documentar y explicar el uso de metáforas en el discurso periodístico. Con este fin, utilizaremos el debate migratorio sobre el programa de DACA como estudio

de caso (Krogstad, 2020). Este es un programa migratorio, en Estados Unidos, que protege a sus beneficiarios (conocidos como *dreamers*, ‘soñadores’, en el debate público de la deportación)¹ y les concede ciertos derechos legales limitados. Concretamente, investigaremos la cobertura periodística sobre DACA en *El Diario*, un periódico binacional que, debido a su ubicación única en la frontera entre México (Ciudad de Juárez) y los Estados Unidos (El Paso), tiene lectores y salas de prensa en ambos lados de la frontera. En específico, se busca responder a dos preguntas de investigación: ¿cuáles son las metáforas que se utilizan en *El Diario* para representar a los beneficiarios del programa DACA, los llamados soñadores, y cómo se emplean? y ¿cuáles son los factores que pueden explicar el uso de estas metáforas desde la perspectiva de los mismos periodistas?

Por lo anterior, este artículo se organiza en seis partes principales, además de esta introducción general. En la segunda parte, se proporciona una breve reseña de la literatura del ACD acerca del uso de metáforas en el discurso periodístico sobre la inmigración, destacando hallazgos importantes, así como una deficiencia de este enfoque, la cual radica en su aproximación exclusivamente textual a la producción de noticias. Después, en la tercera parte, se expondrá la metodología empleada. Puesto que las preguntas de investigación incorporan dos perspectivas diferentes, a saber, una mirada a los patrones textuales y un enfoque orientado al proceso de producción de noticias del cual surgen las metáforas periodísticas, se requieren dos métodos complementarios para ofrecer una respuesta adecuada: primero, un análisis de discurso basado en corpus, y segundo, un proceso de trabajo de campo etnográfico. Luego, se exponen los resultados obtenidos, seguidos por una discusión de sus implicaciones para el papel que desempeña la ideología en el estudio de las metáforas periodísticas. Por último, se proporciona una conclusión.

Reseña de la literatura: contexto y antecedentes

Las metáforas han representado un objeto de estudio muy atractivo para los analistas (críticos) del discurso, quienes han buscado investigar cuáles se utilizan para enmarcar (*frame*) temas sociopolíticos polémicos (Nerlich, 2015). En pocas palabras, y de acuerdo con el enfoque cognitivista popularizado por Lakoff y Johnson (1980), la metáfora se entiende como un mecanismo cognitivo universal que estructura nuestro pensamiento y lenguaje sobre temas más abstractos (LA MIGRACIÓN) en términos de dominios de experiencia más concretos (OLAS).

¹ Para obtener una visión general de la historia de DACA y el contexto de su creación, remitimos al lector a Chomsky (2014) y Chávez (2013). Para una cronología que detalla los desarrollos más recientes del programa, véase American Immigration Council (2021).

Una explicación del atractivo del lenguaje metafórico radica en su supuesto poder persuasivo (Chilton y Schäffner, 1997; Goatly, 2008; y Mio, 1997). Dada su capacidad para resaltar ciertos aspectos del tema en discusión, mientras minimiza la importancia de otros (procesos conocidos en la literatura cognitivista como *metaphorical highlighting*, *downplaying* y *hiding*; Lakoff y Johnson, 1980), es ampliamente aceptado por la comunidad académica, y respaldado por estudios experimentales (Thibodeau y Boroditsky, 2011),² que este tipo de uso del lenguaje puede influir en nuestros pensamientos, sentimientos y, por consiguiente, en nuestras acciones respecto a cuestiones políticas y sociales (Morena, 2005, pp. 3-6).³

En particular, un enfoque de gran interés para estos investigadores ha sido el discurso periodístico sobre la inmigración (Charteris-Black, 2006; Mujagić, 2018; Musolff, 2015; Montagut y Moragas-Fernández, 2020). Siguiendo los pasos de una larga tradición de estudios realizados en el dominio del ACD (van Dijk, 1991; Chilton y Schäffner, 1997; Kress y Hodge, 1979; Kress, 1979; Chilton, 1985; Fowler *et al.*, 1979; Fowler, 1991), dos preguntas han sido especialmente centrales en esta línea de investigación: ¿qué metáforas subyacen en la cobertura periodística sobre el tema de la inmigración? y ¿cómo refuerzan, perpetúan, legitiman o, alternativamente, contestan ellas a las estructuras de poder y a la inequidad en la sociedad? Esta literatura nos muestra que las metáforas comunes en las noticias sobre inmigración suelen deshumanizar a los inmigrantes (Montagut y Moragas-Fernandez, 2020), privarles de agencia (Atkins *et al.*, 2020) o presentar a los extranjeros como una fuerza amenazante (Hart, 2010), colocándolos así en el lugar del “otro” (Arcimaviciene y Baglama, 2018). Según los estudios del ACD, estas representaciones podrían aumentar la distancia entre el lector y las personas con antecedentes migratorios, lo que a su vez puede nublar la empatía. De esta manera, mantienen los investigadores del ACD, se perpetuaría la desigualdad social existente (Van Dijk, 1991).

Así, por ejemplo, destacan metáforas relacionadas con el marco semántico del agua, los flujos y las olas (Mujagić, 2018), como en “*La oleada de nuevas llegadas* parecía haber sido desencadenada por un rumor de que periodistas internacionales y funcionarios de la Cruz Roja les ayudarían a abrirse paso a través de la valla hacia

² Cabe destacar que, aunque existe un consenso general sobre la capacidad sugestiva de la metáfora, estudios experimentales más recientes han instado a los investigadores a matizar esta afirmación. En lugar de asumir que las metáforas son persuasivas en todos los contextos y para todas las personas, estos estudios sugieren examinar las condiciones límite (*boundary conditions*) de sus efectos sugestivos, es decir, analizar en qué circunstancias son más o menos persuasivas (Steen *et al.*, 2014).

³ Para un metaanálisis del poder persuasivo de la metáfora, véase Sopory y Dillard (2002).

Macedonia” (p. 107).⁴ Asimismo, son omnipresentes las metáforas provenientes del campo de los animales (Sandta Ana, 1999) y de guerra (Hart, 2010), como se puede observar respectivamente en ejemplos tales como “La verdad es que los empleadores, hambrientos de mano de obra realmente barata, *rastrean* (*hunt out*) a los trabajadores extranjeros” (p. 201) y “Al comité también se le informó que los funcionarios en la primera línea de la *lucha* contra la inmigración ilegal tienen que considerar alrededor de 50 casos al día” (p. 146). En cuanto al panorama mediático de los Estados Unidos, el uso de metáforas vinculadas con los conceptos de invasiones e invasores (Binotto, 2015) también se dan con mucha frecuencia en el discurso sobre la inmigración: “La *invasión* de Reino Unido por inmigrantes ilegales continúa sin cesar” (Hart, 2010, p. 144). Otro marco prototípico es el de recipiente, que representa al país anfitrión como un contenedor con capacidad limitada para acoger entidades externas y migrantes como aquellos que buscan entrar. Pongamos por caso el siguiente ejemplo, sacado de Charteris-Black (2006):

Lanzando verdades incómodas que nadie más se atrevía a pronunciar, Fortuyn irrumpió en el escenario político protestando que *el país más densamente poblado de Europa estaba al borde de su capacidad* (*full to bursting point*). (p. 578)

De acuerdo con la tradición del ACD, este uso del lenguaje ha sido interpretado como el producto de ideologías políticas subyacentes o de intenciones persuasivas (conscientes o no) por parte del autor para legitimar medidas migratorias restrictivas. Así, por ejemplo, Hart (2010), apoyándose en Charteris-Black (2006), mantiene que la representación de los migrantes como “una marea” (a tide) podría emplearse para presentar una política tan controvertida como la repatriación de una manera que parezca aceptable, basado en la suposición implícita de que, al igual que una marea, es natural que los extranjeros eventualmente retrocedan (Hart, 2010).

Sin embargo, aunque es innegable que los factores ideológicos pueden desempeñar un papel importante en el uso del lenguaje en la prensa, un enfoque exclusivamente textual de la producción de noticias —centrado en suposiciones sobre las intenciones de los periodistas y con énfasis en la función de los medios como reproductores de ideologías hegemónicas, sin atender a la realidad empírica— puede conducir a teorías excesivamente especulativas, generalizadas y, a veces, incluso equivocadas, sobre el uso del lenguaje en este ámbito (Cottle, 2003, pp. 15-16).

⁴ Todas las traducciones pertenecen a los autores a no ser que se explicita lo contrario.

Sostenemos que esta crítica también se puede aplicar al estudio de las metáforas periodísticas.

Según Cottle (2003), los estudios que adoptan un enfoque etnográfico para analizar a los periodistas y sus entornos de producción de noticias han ofrecido una alternativa valiosa, permitiendo una teorización más fundamentada. Con estas ideas en mente, argumentamos que el estudio de las metáforas en la prensa, al igual que el análisis del lenguaje periodístico en general (Catenaccio *et al.*, 2011), podría beneficiarse de un enfoque etnográfico. Para ilustrar dicha propuesta, este estudio complementará el análisis del discurso basado en corpus, tradicionalmente empleado en estudios críticos de metáforas, con trabajo de campo etnográfico. En el siguiente apartado se detallan estos métodos complementarios.

Metodología

Análisis de discurso basado en corpus

Para contestar nuestra primera pregunta de investigación, que busca documentar los patrones metafóricos textuales en artículos sobre DACA, hemos recurrido a un análisis de discurso basado en corpus. El corpus consta de una colección de 54 artículos periodísticos sobre DACA publicados en la versión digital de *El Diario* durante la presidencia de Joe Biden (3 de noviembre de 2020 - 20 de enero de 2025), con un total de 38 705 palabras.

Sin entrar en detalles, el método de análisis discursivo implica que se han identificado las metáforas en estos textos de noticias mediante el procedimiento lingüístico sistemático conocido como el “método para la identificación de metáforas” (De Backer *et al.*, 2023; Pragglejaz Group, 2007; y Steen *et al.*, 2010). Una vez incluidas en el banco de datos, estas metáforas se han analizado en términos de su marco semántico y el tema o referente al que se remite.

El análisis semántico se realizó de forma inductiva y se llevó a cabo en dos niveles de inferencia (LeCompte y Schensul, 2013). En la primera ronda de análisis se formularon descriptores de baja inferencia (“protección”, “defender”, “luchar”). En esta etapa, nos mantuvimos lo más cercanos posible a las palabras utilizadas en los textos periodísticos (Cameron *et al.*, 2009). En la segunda ronda de codificación y como parámetro adicional, se intentó formular descriptores de alta inferencia basados en generalizaciones justificadas por patrones emergentes en los datos (por ejemplo, la macro categoría “combate, agresión y peligro” para agrupar descriptores de baja inferencia como “protección”, “defender”, y “luchar”).

Para la anotación de los referentes, se elaboró una lista de manera inductiva tras la lectura de los textos periodísticos, en la que se enumeran actores discursivos

recurrentes, entidades, acciones, atributos y relaciones en el debate sobre DACA (el programa DACA, los soñadores, la deportación, etcétera). Dicha lista se utilizó para codificar las metáforas en nuestra base de datos (Cameron *et al.*, 2009). Es importante señalar que, dado que una misma metáfora puede emplearse para enmarcar simultáneamente múltiples referentes relevantes, se multiplicaron tales metáforas en nuestra base de datos para capturar todas las capas de significado (“análisis multidimensional”; De Backer y Enghels, 2022). Incluidos los casos multiplicados, el total de metáforas analizadas en nuestra base de datos es 2 713.

Para este estudio nos interesaba saber qué metáforas se utilizan en *El Diario* para enmarcar a los beneficiarios del programa DACA; por tanto, solamente se consideraron las metáforas etiquetadas como “soñadores”, que suman 433 casos. Este análisis discursivo permitió documentar los patrones metafóricos que caracterizan la cobertura periodística de DACA. Sin embargo, este enfoque exclusivamente textual no resulta suficiente para explicar por qué *El Diario* emplea las metáforas documentadas. Para ello, es necesario adoptar una aproximación integrada que complementa el estudio de corpus con un enfoque etnográfico del proceso de producción de noticias de los artículos y las metáforas presentes en ellos.

Trabajo de campo etnográfico

Para responder a nuestra segunda pregunta de investigación, que busca identificar los factores que guían la selección y el uso de metáforas en *El Diario* por parte de los periodistas, se ha llevado a cabo un periodo de trabajo de campo etnográfico. Más en concreto, se han realizado actividades de observación participante en las salas de prensa de *El Diario* (octubre, 2023 - marzo, 2024), ubicadas en Ciudad de Juárez (México) y El Paso (EE. UU.). También se ha realizado observación participante en línea (enero, 2024 - octubre, 2024) en el chat de Facebook que utilizan los reporteros, editor en jefe y el equipo de El Paso, cada día, para comunicarse sobre la edición del día siguiente. El enfoque empírico de nuestras observaciones se centró en los procesos de escritura y edición de artículos sobre DACA, así como en conversaciones y metarreflexiones sobre dichos procesos por parte de los actores involucrados en ellos. Estas observaciones se han documentado mediante notas de campo y fotografías (en el caso del trabajo de campo presencial) y capturas de pantalla (para el trabajo de campo virtual).

Las observaciones se han complementado con entrevistas semiestructuradas y etnográficas (Copland y Creese, 2015) con actores clave implicados en la producción de noticias sobre DACA. En concreto, el propósito de las entrevistas fue lograr una mayor comprensión, desde la perspectiva de los propios periodistas, de

sus decisiones léxicas y editoriales. Asimismo, se han recopilado varios tipos de documentos relevantes. Por ejemplo, se han retenido diferentes borradores de artículos periodísticos publicados en *El Diario*, con la intención de observar cambios e intervenciones editoriales.

En una fase final, se han analizado todos los datos obtenidos mediante un análisis temático en la plataforma de análisis cualitativo MAXQDA, con el fin de identificar temas y patrones recurrentes. La pregunta que guió este análisis temático fue: ¿cuáles son los factores que conducen la selección y uso de metáforas en *El Diario* por parte de los periodistas?⁵ A continuación, presentaremos las conclusiones más llamativas de este análisis.

Resultados

Metáforas utilizadas en El Diario para el encuadre de los soñadores

¿Cuáles son las metáforas que se utilizan en *El Diario* para enmarcar a los soñadores, y cómo se emplean? Después de un proceso meticuloso de clasificación de las metáforas encontradas en los artículos sobre DACA, se obtiene el panorama general mostrado en la Figura 1.

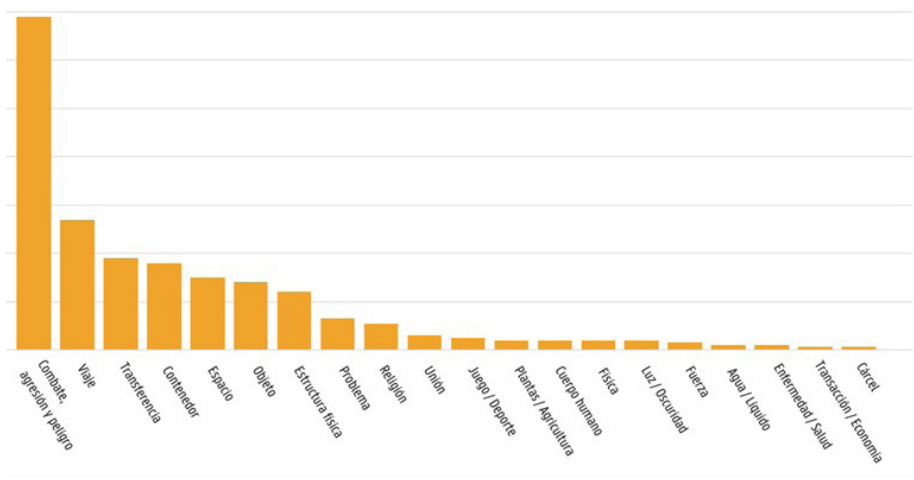


Figura 1. Los marcos semánticos utilizados en *El Diario* para el encuadre de los soñadores junto con sus frecuencias absolutas.

En esta, se destacan ciertos marcos semánticos (*semantic frames*) más productivos frente a otros menos productivos. Así, por ejemplo, se observa claramente que *El*

⁵ Los datos reportados en este estudio se han obtenido de manera ética y con consentimiento informado de los colaboradores. Su manejo y reproducción se han realizado de acuerdo con las disposiciones establecidas en el GDPR.

Diario suele recurrir a metáforas combativas vinculadas al marco de Combate, agresión y peligro para enmarcar a los soñadores, como en los ejemplos (1 y 2):

- (1) Poco menos de 800 mil dreamers *han luchado* por sus derechos, desde su inicio en 2012.⁶
- (2) *El nuevo ataque* contra los dreamers el fin de semana pasado puede considerarse una muestra más de la ineficiencia intelectual de quienes se oponen a la inmigración de esos miles de jóvenes que no conocen otro país más que Estados Unidos y al que llaman hogar desde hace mucho tiempo.

En el ejemplo (1), se representa a los soñadores como los luchadores en una guerra que pretende obtener derechos sociales y legales permanentes, enfatizando así su agencia y papel central en el activismo promigratorio. Por su parte, en el ejemplo (2), se les describe como las víctimas de una guerra llevada a cabo por fuerzas anti-migratorias, subrayando así la naturaleza cruel del tratamiento que reciben.

Otro marco productivo es el del Viaje, como se puede observar en (3):

- (3) Pero durante años, los beneficiarios de DACA *han estado en una montaña rusa*, ya que el programa ha sido cancelado, restablecido y en parte retrocedido por fallos judiciales y acciones administrativas.

En este tercer ejemplo, la metáfora de la “montaña rusa” se refiere a la trayectoria que han recorrido los soñadores estos últimos años, destacando su carácter turbulento y movidizo, así como el impacto emocional que ha tenido en ellos.

En cuanto a los marcos menos productivos, pongamos por caso el de Deportes/Juego, ilustrados por los siguientes casos (4 y 5):

- (4) Uno como *un peón*, usado estratégicamente como una *jugada política* para lograr una meta, pero el pilar no se logra.
- (5) Literalmente *están jugando con nosotros un partido de Ping-Pong*.

Aquí, expresiones metafóricas como “peón” y “jugar con nosotros un partido de Ping-Pong”, que provienen de citas directas de soñadores entrevistados para el artículo, presentan a los soñadores como un objeto utilizado en un juego político.

⁶ De acuerdo con la convención en los estudios sobre las metáforas, los núcleos metafóricos han sido subrayados.

Enfatizan la sensación de falta de agencia y la experiencia de ser utilizados como fichas de negociación por parte de los políticos.

Explicación de su uso

Los resultados del estudio de corpus proporcionan una visión general de cómo *El Diario* enmarca a los soñadores mediante el uso de metáforas. Sin embargo, a la hora de abordar la pregunta teórica sobre la importancia de la ideología en el análisis de las metáforas periodísticas, no resulta suficiente basarse exclusivamente en un estudio de corpus y datos textuales. En este sentido, sostenemos que es indispensable adoptar una aproximación desde diferentes ángulos complementen el análisis de corpus con una perspectiva etnográfica, que indague en los procesos de la propia producción y redacción de noticias y en los actores involucrados en ellos.

Bajo esta postura, surge la pregunta: ¿cómo se puede explicar el uso de metáforas en el discurso periodístico de *El Diario* desde la perspectiva de sus periodistas? Esta misma incógnita es lo que motivó a contactar a *El Diario* y emprender una estancia en El Paso y Ciudad de Juárez, durante la cual se conversó con los periodistas, tanto dentro como fuera de las salas de prensa en EE. UU. y en México. En particular, el tiempo que se compartió con el equipo de El Paso, cuyos miembros se encargan de la cobertura del tema de DACA, permitió entender de manera más profunda cómo se lleva a cabo la producción lingüística en el periódico estudiado. Específicamente, esta experiencia reveló que, más allá de la ideología del periódico y las intenciones de sus reporteros, intervienen una amplia gama de factores –a veces sorprendentes e inesperados– en el uso y la selección de metáforas en *El Diario*. A continuación, se presentan los factores más innovadores –vinculados al proceso de la producción de noticias en *El Diario*– que influyen en su uso de metáforas. Se trata de cuatro factores: la recuperación de artículos publicados previamente en otros medios, la traducción de artículos publicados originalmente en otra lengua, el empleo a la tecnología y la aplicación de las estrategias retóricas.

La recuperación de artículos publicados previamente en otros medios por parte de los coeditores

El primer factor que impacta en el uso de las metáforas documentadas en *El Diario* es la recuperación de artículos publicados previamente en otros medios por parte de los coeditores. Este factor, al igual que otros que se discutirán más adelante, está estrechamente vinculado con las condiciones laborales de los periodistas, en particular la falta de tiempo y de recursos –tanto económicos como humanos– con los que debe lidiar el periódico estudiado. Por consiguiente, antes de elucidar de qué

manera la reutilización de artículos influye en el uso de metáforas en *El Diario*, conviene profundizar en este determinante de naturaleza estructural.

Durante el trabajo de campo con el equipo de El Paso, un tema recurrente en las conversaciones, respaldado también por las observaciones, fue la presión que los periodistas enfrentan debido a la escasez de tiempo y recursos. Esta observación se suma a numerosos estudios que han destacado el impacto del ritmo de producción de las noticias y las presiones estructurales causadas por los presupuestos limitados en los procesos de escritura y su producto final (Cotter, 2010). Según nuestros colaboradores, estas presiones se intensificaron tras las reestructuraciones implementadas en el periódico después de la pandemia, como se puede leer en el siguiente fragmento extraído de una de las entrevistas con un reportero de *El Diario*:

- (6) Reportero 1 EP: Sí, es reciente. Porque *anteriormente éramos, pues, un equipo de alrededor de unos ocho, diez personas...* de reporteros, de fotógrafos, y un editor en jefe. Pero bueno, *después de la pandemia hubo la reestructuración propia de toda empresa periodística que también se tuvo que ajustar.* Y ahora hoy en día somos como un bureau de información, pero, lógicamente, con la capacidad de hacer un diario.

Así, algunos actores clave de *El Diario* contaron que, después de la pandemia, hubo despidos en el equipo de El Paso, que afectó principalmente a los reporteros. Como resultado, actualmente solo uno trabaja a tiempo completo para la edición de El Paso.

Ahora bien, ¿por qué es relevante este factor estructural para el uso de metáforas? Como explicaron los informantes, la falta de personal y la constante presión de tiempo les obliga a ser muy selectivos en lo que concierne a las historias que pueden cubrir ellos mismos. Como consecuencia, muy a menudo deben recuperar artículos previamente publicados en otros medios para llenar las páginas dedicadas al contenido relacionado con EE. UU. Consideren, por ejemplo, la siguiente conversación entre la primera autora de este estudio (L) y el reportero (Reportero 1 EP) del equipo, en la que explica que *El Diario* recurre a menudo a agencias de noticias por falta de reporteros (7):

- (7) Reportero 1 EP: Sí, trabajamos mucho con las agencias. Nos ayuda mucho en este momento, ¿no? Que somos *dos...*⁷ Entonces bienvenidas están las

⁷ El reportero hace referencia a su editor en jefe y a él mismo.

notas, ¿no?

L: (*riéndose*) Ay sí

Reportero 1 EP: También trabajamos mucho con, por ejemplo, *El Paso Matters*

L: Y *Texas Tribune*...

Reportero 1 EP: Ahá... Que son organizaciones no lucrativas, ¿no?

L: ¿Ah sí?

Reportero 1 EP: No gubernamentales. Están dentro de... (pausa extendida). Es decir, nosotros podemos tomar sus notas, porque ellos trabajan más comunitariamente.

L: Sí

Reportero 1 EP: Es un esquema diferente al periodismo.

De hecho, la gran mayoría de los artículos publicados sobre DACA y, por lo tanto, los patrones metafóricos identificados en la sección anterior no son producidos por reporteros de *El Diario*, como inicialmente habíamos asumido. En la mayoría de los casos, estas metáforas provienen de artículos reciclados de agencias de noticias internacionales, como *Associated Press* (Figura 2), o de otras fuentes externas, como *The Texas Tribune* (Figura 3), que luego han sido seleccionados y editados por los coeditores. Por consiguiente, si bien la ideología del periódico influye en el uso de metáforas en *El Diario*, en este caso lo hace de manera indirecta: no se manifiesta en la elección de las palabras mismas, sino más bien en la selección de las agencias consultadas y las notas reutilizadas. La centralidad de las fuentes externas como proveedoras de contenido en *El Diario* coincide con las observaciones de Boyer (2013), quien ha señalado que los periódicos dependen cada vez más de agencias de noticias (inter)nacionales para la provisión de contenido, debido, entre otras razones, a la escasez de recursos y a los despidos que caracterizan al periodismo en el siglo XXI.

Conviene reflexionar sobre las implicaciones que tiene esta tendencia en el periodismo del siglo XXI hacia una mayor dependencia de agencias de noticias (inter)nacionales, observada por Boyer (2013) y corroborada por nuestro estudio, en relación con el uso y la circulación de metáforas en los medios de comunicación en general. Notablemente, esta dinámica favorece que las mismas metáforas, originadas en estas agencias, se reproduzcan en una gran variedad de medios, reforzando de este modo los marcos interpretativos y redes de asociaciones (*entailments*) que activan, y contribuyendo a que dichas metáforas adquieran un carácter hegemónico. Como consecuencia, las agencias de noticias internacionales alcanzan un poder

considerable en la definición de los marcos que orientan los debates mediáticos sobre cuestiones sociales como DACA.



Figura 2. Artículo recuperado de la agencia de noticias *Associated Press* (*El Diario*, 2023).



Figura 3. *The Texas Tribune* (García, 2023).

La traducción por parte de los coeditores

Un segundo factor que interfiere en el uso de metáforas en *El Diario*, el cual, a su vez, se relaciona con el problema de falta de recursos, es la traducción. Curiosamente, nuestro estudio etnográfico puso de manifiesto que muchos de los artículos sobre DACA reutilizados y publicados en *El Diario* fueron originalmente escritos en inglés. Por lo tanto, cuando los coeditores los seleccionan, deben traducirlos. Comparen, por ejemplo, los artículos que aparecen en las Figuras 4 y 5. El primero es el original (Figura 4), publicado inicialmente en

The Texas Tribune, y el segundo (Figura 5) es la versión reciclada y traducida por los coeditores de *El Diario*. En particular, nótese la traducción en el título de la frase *to stop granting* (literalmente ‘dejar de otorgar’) por la metáfora más expresiva y agentiva “bloquea”, vinculada con el marco de viaje. La decisión de optar por esta metáfora puede relacionarse con una de las máximas de la escritura periodística: el ideal de que formulaciones más concisas y sencillas son preferibles a las construcciones más largas (Vandendaele, 2017). Conforme con esta directiva, el editor eligió un título más corto y directo (“Bloquea juez texano nuevas solicitudes de ‘dreamers’”).

★ THE TEXAS TRIBUNE Q

DONATE H-1B Visas New Census Figures 2026 Elections Voter Resources School Takeovers


IMMIGRATION

Texas judge orders federal government to stop granting new DACA applications

| Judge Andrew Hanen's ruling doesn't affect the status of more than 600,000 current DACA recipients.

BY URIEL J. GARCÍA REPUBLIC SHARE

JULY 16, 2021, 4:50 P.M. CENTRAL UPDATED JULY 16, 2021, 6:46 P.M. CENTRAL



A DACA recipient spoke during a sit-in for immigration reform in Washington, D.C., on April 28. A federal judge on Friday ordered the federal government to stop granting new DACA applications. Alejandro Alvarez/Sipa USA via REUTERS

Sign up for The Brief, The Texas Tribune's daily newsletter that keeps readers up to speed on the most essential Texas news.

Sign up for The Brief, our daily newsletter that keeps readers up to speed on the most essential Texas news.

A federal judge in Texas ruled Friday that Deferred Action for Childhood Arrivals, a program that allows certain immigrants to temporarily avoid deportation and receive renewable work permits, is illegal and ordered the Biden administration to stop granting new applications.

Judge Andrew Hanen's order won't affect current DACA recipients who have the two-year renewable work permits.

Figura 4. Artículo original, redactado en inglés (García, 2021a).

El Paso Viernes 16 Jul 2021, 20:51

Bloquea juez texano nuevas solicitudes de “dreamers”

Decisión no afecta a los más de 600 mil beneficiarios actuales de DACA

Uriel J. García/The Texas Tribune



Un juez federal en Texas dictaminó el viernes que la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA), un programa que permite a ciertos inmigrantes – conocidos como ‘dreamers’ – evitar temporalmente la deportación y recibir permisos de trabajo renovables, es ilegal y ordenó a la administración Biden que deje de otorgar nuevas solicitudes.

La orden del juez Andrew Hanen no afectará a los beneficiarios actuales de DACA que tienen permisos de trabajo renovables de dos años.

“Estas sentencias no resuelven el problema de los cientos de miles de destinatarios de DACA y otras personas que han confiado en este programa durante casi una década”, dice la orden de Hanen. “Esa dependencia no ha disminuido y, de hecho, puede haber aumentado con el tiempo”.

Lo más leído

Figura 5. Artículo traducido al español (García, 2021b).

Este proceso de recuperación de artículos previamente publicados en otros medios implica que muchas de las metáforas presentes en el corpus, tales como la metáfora “bloquea” en el titular expuesto arriba, son el resultado de decisiones de traducción. No obstante, como señalan los estudios sobre este tema, la traducción no es una actividad ideológicamente neutra, sino que se realiza desde una postura (*stance* en inglés) determinada (Davies y Conway, 2019; Li Pan y Chuxin Huang, 2020). Merece la pena detenerse brevemente en las implicaciones que la traducción puede conllevar para el uso de metáforas, e ilustrarlas con un ejemplo sacado del corpus.

En principio, cada operación de traducción implica elegir entre múltiples posibilidades. Hasta cierta medida, todas ellas son adecuadas para transmitir el mismo significado básico, pero se distinguen en términos de las variables elegidas, como su nivel de metafóricidad (una traducción no metafórica o metafórica), carga emocional, grado de convencionalidad o expresividad, y la red de asociaciones e inferencias (*entailments*) que activan en la mente del lector, aspecto relevante para el propósito de este artículo. Asimismo, las decisiones de traducción oscilan entre mantener una traducción más fiel al idioma fuente (traducción literal) y adaptarla al idioma meta, lo cual puede requerir ajustes culturales y lingüísticos. De esta

forma, se manifiesta la postura del traductor: elige la estrategia de traducción que le parece más adecuada, dada la situación comunicativa.

En el corpus analizado, las traducciones de la metáfora lingüística *pathway to citizenship* –una metáfora altamente convencionalizada en el debate público sobre la inmigración en EE. UU. (Lakoff, 2014)– ilustran dichas dinámicas. En teoría, el término *pathway to citizenship*, vinculado con la idea de una trayectoria en un viaje, podría traducirse de diversas maneras al español, desde una expresión no metafórica que transmite el mismo mensaje (un procedimiento para regularizar el estatus migratorio) hasta una expresión metafórica que preserve, en mayor o menor medida, el texto original (una metáfora que también se vincula con el marco del viaje o, por el contrario, una metáfora que se vincula con otro marco conceptual), cada una con matices y grados de convencionalidad distintos. Sin embargo, al examinar los artículos traducidos por los coeditores de *El Diario*, constatamos que surge un patrón claro: de todas las opciones posibles, se utilizan sistemáticamente dos términos: camino (8) y vía (9).

- (8) La Cámara de Estados Unidos, liderada por los demócratas, votó este jueves para crear un *camino hacia la ciudadanía* para millones de inmigrantes indocumentados, aunque podría enfrentar oposición en el Senado.
- (9) Avala Cámara baja de EU *vía a ciudadanía* para dreamers.

A partir de esta observación, se pueden extraer dos conclusiones. Por un lado, se evidencia que *El Diario* ha optado por traducciones que mantienen el carácter metafórico de la expresión original (frente a una traducción no metafórica), situándose en el mismo marco semántico asociado a viaje (en contraste con opciones teóricamente posibles, aunque menos convencionalizados, como “una *llave* a la ciudadanía” o “una *puerta* a la ciudadanía”, relacionados con el dominio de Edificio). Por otro lado, se infiere que *El Diario* tiene una preferencia por metáforas más neutras y fieles al original (frente a términos con carga emocional, como el ejemplo hipotético “una *puerta trasera* a la ciudadanía”, que sugiere una postura negativa).

El empleo a la tecnología durante el proceso de redacción y edición

Un tercer factor importante para entender el uso de metáforas en *El Diario* es el papel de la tecnología en las prácticas de redacción y edición. Por ejemplo, durante las observaciones y entrevistas con sus coeditores, quedó claro que recurren frecuentemente a tecnologías de traducción, como Google Translate, DeepL, e incluso ChatGPT. A continuación, se presenta un fragmento de una conversa-

ción con una coeditora que resalta la importancia de la tecnología de traducción en su rutina de trabajo. Esta conversación fue grabada (con consentimiento) en la sala de prensa ubicada en Ciudad de Juárez, mientras ella estaba sentada delante de su monitor y la investigadora (L) observaba cómo editaba los artículos para el periódico que se iba a publicar el día siguiente.

- (10) Coeditora 1: Ah, bueno, por ejemplo, yo hoy soy la encargada de la edición. Entonces nuestra fuente principal de información se llama *Associated Press*, que aquí tenemos el portal donde bajamos, pues la mayoría de las notas de Estados Unidos más que nada. Entonces lo que yo hago es buscar las notas en español y luego pasarme a las notas en inglés.
L: Ah, ¿tú traduces también?
Coeditora 1: No, no tanto... (*mira con una sonrisa a su pantalla, donde Google Translate está abierto*)
L: Ah, pero sí, pero. Sí, sí, sí, sí. Tienes ayuda del traductor. Pero tú te encargas también
Coeditora 1: de que esté bien.
L: Te recomiendo mucho DeepL como traductor.
Coeditora 1: Sí, lo tengo también.

Los informantes ofrecieron muchas razones para esta práctica, como la presión de tiempo o, en el caso de la coeditora en cuestión —una mujer de veintitantos años, nativa de Ciudad de Juárez y cuya lengua materna es el español—, su percibida falta de dominio del inglés.

Por consiguiente, muchas de las metáforas traducidas en los artículos sobre DACA ni siquiera son necesariamente el producto de decisiones léxicas tomadas directamente por los coeditores de *El Diario*, sino que provienen de la tecnología de traducción consultada. Abajo, se elucida cómo el uso estas tecnologías de traducción impacta en el uso de las metáforas en el corpus analizado.

Sorprendentemente, el impacto de la tecnología va aún más allá de simplemente facilitar las traducciones. También recurren ocasionalmente a la inteligencia artificial, como ChatGPT, para la redacción de artículos, (Figura 6). Por consiguiente, en estos casos, la selección y el uso de metáforas están determinados por un algoritmo.⁸

⁸ El uso de los datos del chat de *El Diario*, incluidas las capturas de pantalla, se realiza con el consentimiento informado de los participantes.



Figura 6. Artículo redactado por Chat GPT.

Una implicación importante del empleo de dichas tecnologías, que recurren a modelos de lenguaje de gran tamaño o algoritmos similares, para el uso de metáforas en *El Diario* radica en la proporción de metáforas más convencionales frente a usos más creativos. Dado que las decisiones léxicas realizadas por esas tecnologías se basan en predicciones generadas a partir de un corpus de entrenamiento (Van Hee y Hoste, 2024), las colocaciones más frecuentes y los usos menos creativos (y, por lo tanto, los campos semánticos dominantes) tenderán a reforzarse, desplazando los usos más novedosos de la metáfora. Aunque no es posible establecer un vínculo causal directo entre el uso de la tecnología por parte de los periodistas y los patrones metafóricos generales presentados, dada la naturaleza de nuestros datos observacionales,⁹ no cabe duda de que el empleo de la tecnología ha contribuido a moldear los patrones destacados. Por ejemplo, es plausible que la dominancia de estas dos colocaciones utilizadas para la traducción de la metáfora lingüística convencionalizada *pathway to citizenship* (“camino” o “vía” y, por lo tanto, la predominancia del marco de viaje), en los artículos traducidos por los coeditores, se explique por el empleo de la tecnología de traducción. Esta intuición parece verse corroborada cuando comparamos ese número restringido de los términos

⁹ Efectivamente, puesto que nuestro proceso de trabajo de campo no abarca todo el periodo durante el cual se produjeron los artículos admitidos en nuestro corpus, no es posible determinar con certeza qué metáforas específicas en nuestro corpus son producto exclusivo de las tecnologías de la lengua. En relación con esto, otro factor que dificulta el establecimiento de un vínculo directo entre los resultados cuantitativos y el uso de la tecnología por parte de los periodistas concierne la gran diversidad de factores y actores que influyen simultáneamente en las metáforas empleadas en un solo artículo. Por ejemplo, incluso cuando se sabe con certeza que un artículo ha sido traducido con la ayuda de la inteligencia artificial, es plausible que otros actores (como los editores) han modificado manualmente ciertas palabras en la traducción automatizada obtenida (por ejemplo, con la intención de evitar la repetición de palabras). Un estudio de caso futuro podría enfocarse específicamente en desentrañar el impacto que tiene la tecnología de la lengua durante los procesos de redacción y edición en las manifestaciones metafóricas concretas en los artículos finales.

utilizados con la amplia gama de traducciones encontradas en artículos (tanto reciclados como producidos por reporteros de *El Diario*) redactados originalmente en español. Además de “camino” y “vía”, aparecen expresiones menos productivas como “carretera” (11), “ruta” (12) y “paso” (13).

- (11) Osmán es un “dreamer” que ha esperado con paciencia el estreno de *la carretera* que lo lleve de su estado de incertidumbre *al de la certeza de la legalización migratoria*.
- (12) Luego *la ruta a la residencia legal en la naturalización*, y en cambio se planteó un proceso de permisos de trabajo y protección contra las deportaciones por cinco años.
- (13) Sí necesitamos *un paso a la ciudadanía* para los jóvenes que tienen DACA.

Dichas observaciones nos llevan a cuestionar si los coeditores son participantes pasivos, que adoptan de forma no crítica y literal las formulaciones producidas por Chat GPT o Google Translate. La respuesta a esta pregunta es negativa, dado que, en su metadiscurso, se observa una reflexión constante sobre las tecnologías de traducción, la inteligencia artificial y la calidad tanto de las traducciones como del uso del lenguaje. Este metadiscurso se evidencia en la siguiente conversación entre el editor en jefe y una coeditora, que tuvo lugar después de que el primero le pidiera que revisara y modificara una traducción equivocada (Figura 7).



Figura 7. Metadiscurso de los periodistas sobre las tecnologías de traducción y la calidad de las traducciones.

La incorporación y el uso rutinario de la tecnología por parte del equipo de *El Diario* en las prácticas de escritura y edición resuenan con un creciente cuerpo de literatura que toma nota de la transformación del periodismo a la luz de las nuevas tecnologías (Diakopoulos, 2019; Newman, 2023). El impacto de estas tecnologías en el lenguaje periodístico, incluidas las metáforas presentes en él, representa un terreno fértil para investigaciones futuras.

Estrategias retóricas aplicadas por los periodistas

En cuarto lugar, conviene resaltar que el uso y la selección de metáforas en artículos sobre DACA a veces forman parte de una estrategia retórica orientada a un propósito específico. En este sentido, las metáforas que provienen de dichas estrategias son radicalmente diferentes a los ejemplos automatizados expuestos arriba. A continuación, se exponen dos ejemplos relacionados, pero distintos, que ilustran en qué podrían consistir estas estrategias.

La primera motivación radica en captar la atención de los lectores. Tal motivo no resulta sorprendente, puesto que, al fin y al cabo, un periódico sigue siendo una empresa que busca vender su producto y generar lucro (Cotter, 2010). Consideremos el siguiente intercambio, extraído de una conversación con el editor en jefe del equipo de *El Paso*, en la cual se le preguntó por qué eligió una metáfora combativa para encabezar un artículo publicado en *El Diario* (Figura 8).

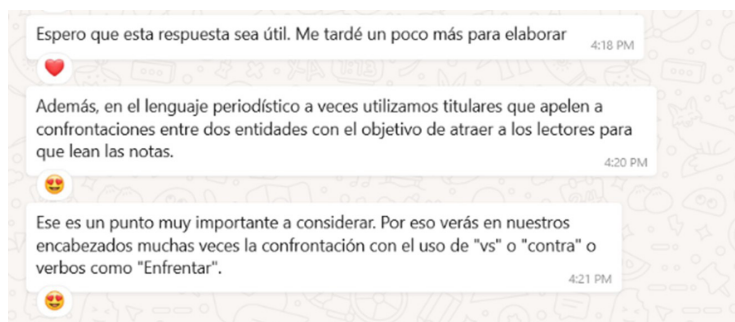


Figura 8. Motivación del editor en jefe para el uso de las metáforas combativas en títulos.

Como se puede leer, el editor en jefe—quien es responsable de elegir los títulos de los artículos originales y reutilizados— explica que utilizó una metáfora combativa para encabezar un artículo con la intención de atraer a lectores. No es descabellado asumir, por lo tanto, que un número significativo de las metáforas vinculadas al marco de Combate, agresión y peligro—que, como hemos notado, constituye el marco dominante en nuestro estudio— presentes en los títulos se expliquen por el uso de

dicha estrategia por parte del editor en jefe. Ese deseo de atraer a lectores a través del uso de un lenguaje más expresivo, tal como el empleo de metáforas relacionadas con confrontaciones, coincide con las observaciones de Galtung y Ruge (1965).

Además de atraer a lectores, ilustramos con otro ejemplo que la selección y el uso de metáforas también puede responder a más motivaciones retóricas, como el deseo de los reporteros de resumir y enfatizar información. Consideren el siguiente fragmento de una entrevista con un reportero (R), autor de un artículo sobre DACA originalmente escrito en inglés que, posteriormente, fue seleccionado y traducido por los coeditores y publicado en la versión digital del periódico (14):

(14) L: Y, por último, quiero profundizar en algunos términos que se utilizan en el artículo. En realidad, provienen de citas. Por ejemplo, aquí resaltaste “*el purgatorio de la inmigración*”, como “*un camino hacia la ciudadanía*”. Como aquí está escrito “*experiencia tumultuosa*”. ¿Podrías comentar sobre eso? ¿Por qué elegiste estas frases?

R: Intento seleccionar citas o frases que *captarán la atención del lector*, o *resumirán el asunto en cuestión*. A veces, también *enfatizarán el punto* que está haciendo la fuente...¹⁰

En este fragmento, el reportero reflexiona sobre las razones por las cuales eligió ciertas metáforas en su artículo. Su respuesta nos enseña que muchas de las metáforas seleccionadas, en este caso extraídas de entrevistas con sus fuentes, fueron incluidas porque, además de captar la atención del lector, considera que enfatizan y resumen de manera efectiva el mensaje principal de la fuente.

Hacia una visión integrada de la ideología y las metáforas en la comunicación periodística

Como demuestra la exposición de los datos etnográficos, los factores que conducen el uso y la selección de metáforas en *El Diario* son mucho más complejos y diversos que la ideología (política) del periódico y las intenciones (persuasivas) de sus reporteros. Por tanto, ¿conviene concluir que las nociones de ideología y de intenciones del autor carecen de poder explicativo en el análisis de las metáforas periodísticas?

Sostenemos que no. Al contrario, argumentamos que estas nociones siguen siendo imprescindibles para explicar el porqué del uso de metáforas en el discurso periodístico. Sin embargo, en lugar de tomarlas como presupuestas, deben abordarse

¹⁰ La traducción del fragmento pertenece a los autores del artículo.

de manera crítica y empírica. En otras palabras, no representan el punto final del análisis, sino un fructífero punto de partida. Esta visión es uno de los principales méritos de adoptar un método etnográfico, además de un enfoque desde el análisis del discurso nos permite observar empíricamente cómo los conceptos de ideología y de intenciones del autor se materializan en el periódico estudiado, en este caso, dentro y fuera las salas de prensa de *El Diario*.

Por un lado, con respecto a la noción de ideología, el análisis reveló que su impacto es omnipresente y se observa en varios pasos del proceso de redacción y publicación de un artículo. Sin embargo, se manifiesta de formas variadas e inesperadas, que no siempre han sido consideradas en los estudios del ACD. Como se ha mencionado en la introducción, estos enfoques suelen establecer una conexión directa entre las motivaciones ideológicas del periódico y las formas lingüísticas empleadas (Bell, 1991). No obstante, el presente estudio mostró que la ideología del periódico y su impacto en el uso de metáforas no se reflejan únicamente en las decisiones léxicas de los reporteros. De manera más clara, se manifiestan en actividades rutinarias como la selección, edición y traducción de los artículos.

Por otro lado, observamos que la noción de intenciones del autor también tiene lugar en el análisis de las metáforas periodísticas. Sin embargo, el estudio sugiere que no es adecuado equiparar este concepto con intenciones persuasivas (conscientes o inconscientes) de los reporteros. De hecho, como se mostró en el estudio de caso, existen otros motivos que, desde la perspectiva de los mismos periodistas, son más decisivos a la hora de seleccionar metáforas. Entre ellos se destacan el deseo de atraer a lectores y enfatizar el mensaje principal de las fuentes consultadas. Además, también notamos que, a veces, no es el reportero, sino otros actores, como los coeditores, quienes impactan más significativamente en el lenguaje y, por lo tanto, en las metáforas utilizadas. Efectivamente, estudios previos de etnografía lingüística ya han establecido el papel decisivo que desempeñan los coeditores, “los hijastros olvidados de la redacción” (Wizda, 1997 citado en Vandendaele, 2017, p. 17), en el proceso de producción de noticias y su notable influencia en los textos finales producidos (Jacobs, 2018; Vandendaele, 2017).

Conclusión

El objetivo general de este artículo fue demostrar cómo el interrogante acerca de la relación entre la ideología y el uso de metáforas en el discurso periodístico puede resolverse mediante la aplicación de métodos complementarios y una aproximación integrada. En particular, hemos argumentado que el análisis discursivo y los datos textuales tradicionalmente empleados en el ACD, considerados de

forma aislada, resultan insuficientes para explicar la *raison de être* de las metáforas periodísticas. En cambio, se ha sostenido que los investigadores interesados en desentrañar las dinámicas subyacentes al lenguaje metafórico en el periodismo deben complementar este método con un enfoque empírico centrado en el proceso de producción de noticias, llevado a cabo por los periodistas, en el cual se originan dichas metáforas.

Con este fin, hemos tomado como estudio de caso la cobertura sobre el asunto de DACA y sus beneficiarios en el periódico binacional *El Diario*. Hemos descrito una serie de patrones interesantes en la selección de metáforas que emplean para enmarcar a los soñadores, tal como se suele hacer en los estudios (críticos) de metáforas. Hemos destacado que se distinguen ciertos marcos más productivos, entre los cuales los de Combate, agresión y peligro y de Viaje, frente a otros menos productivos, como el de Juego/Deporte. Sin embargo, como hemos subrayado en ese apartado, la adopción de un enfoque exclusivamente textual no nos permite descubrir qué factores guían la selección y el uso de estas metáforas, ni en qué medida la noción de ideología puede explicar los patrones observados.

Por ello, en una segunda fase, hemos proporcionado una exploración de los datos etnográficos recopilados durante un proceso de trabajo de campo tanto dentro como fuera de las salas de prensa de *El Diario*, así como mediante entrevistas con los periodistas. Este análisis reveló que su lenguaje metafórico no puede explicarse exclusivamente en términos de la ideología (política) del periódico o de las intenciones de sus reporteros, como suele destacarse en la literatura existente. En cambio, el análisis etnográfico mostró que también intervienen factores explicativos adicionales, a veces sorprendentes, ligados al proceso de producción de noticias, como la falta de tiempo, las limitaciones presupuestarias, la reproducción de artículos previamente publicados en otros medios, y el uso de la tecnología para la escritura y la edición de los artículos.

Finalmente, se ha resaltado que, aunque nuestro análisis etnográfico reveló la influencia de numerosos factores adicionales, los conceptos de ideología y de intenciones de autor siguen teniendo un importante poder explicativo, siempre que se interpreten de manera empírica. Por ejemplo, nuestro estudio etnográfico sugirió que la ideología de *El Diario* a veces puede ejercer un efecto indirecto en su uso de metáforas, ya sea al influir en la elección de las agencias de noticias consultadas para seleccionar las notas recicladas (lo que lleva a que las metáforas utilizadas en estos medios, junto con el marco interpretativo que activan, terminan en *El Diario*), o en las decisiones sobre cómo traducir las metáforas presentes en artículos reutilizados originalmente escritos en inglés. En particular, nuestro análisis de los datos etno-

gráficos sugiere que la ideología e intenciones de autor no deben entenderse como conceptos rígidos o unívocos, sino que es más fructífero abordarlos como categorías dinámicas y abiertas, atendiendo de manera etnográfica cómo se materializan a lo largo del proceso de producción. En última instancia, este enfoque puede arrojar nueva luz sobre la manera en que las fuerzas ideológicas y las relaciones de poder propias del ámbito periodístico contribuyen a moldear el lenguaje utilizado en el periodismo y sus metáforas.

Referencias

- American Immigration Council. (2021). *Deferred action for childhood arrivals (DACA): an overview*. <https://www.americanimmigrationcouncil.org/research/deferred-action-childhood-arrivals-daca-overview>
- Arcimaviciene, L. y Baglama, S. H. (2018). Migration, metaphor and myth in media representations: the ideological dichotomy of “them” and “us”. *Sage Open*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244018768657>
- Atkins, S., Mote, A., Gonzales, K. y Alexander, K. (2020). No sympathy for the bully. A metaphor analysis of two speeches on the topic of immigration. *Metaphor and the Social World*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.1075/msw.19001.atk>
- Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Blackwell.
- Binotto, M. (2015). Invaders, aliens and criminals. Metaphors and spaces in the media definition of migration and security policies. En E. Bond, G. Bonsaver y F. Faloppa (Eds.), *Destination Italy: representing migration in contemporary media and narrative* (pp. 31-58). Peter Lang.
- Boyer, D. (2013). *The life informatic. Newsmaking in the digital era*. Cornell University Press.
- Cameron, L., Maslen, R., Todd, Z., Maule, J., Stratton, P. y Stanley, N. (2009). The discourse dynamics approach to metaphor and metaphor-led discourse analysis. *Metaphor and Symbol* 24(2), 63-89. <https://doi.org/10.1080/10926480902830821>
- Catenaccio, P., Cotter, C., De Smedt, M., Garzone, G., Jacobs, G., Macgilchrist, F., Lams, L., Perrin, D., Richardson, J., Van Hout, T. y Van Praet, E. (2011). Towards a linguistics of news production. *Journal of Pragmatics*, 43(7), 1843-1852. <https://doi.org/10.1080/10926480902830821>
- Charteris-Black, J. (2005). *Politicians and rhetoric: the persuasive power of metaphor*. Palgrave-Macmillan.
- Charteris-Black, J. (2006). Britain as a container: immigration metaphors in the 2005 election campaign. *Discourse & Society* 17(5), 563-581.

- Chávez, L. (2013). *The Latino threat: Constructing immigrants, citizens, and the nation 2nd*. Stanford University Press
- Chilton, P. (1985). *Analysing political discourse. Theory and practice*. Routledge.
- Chilton, P. y Schäffner, C. (1997). Discourse and politics. En T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction: discourse as social interactions* (Vol. 2, pp. 206-230). SAGE.
- Chomsky, A. (2014). *Undocumented: how immigration became illegal*. Beacon Press
- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analyzing and presenting data*. SAGE.
- Cotter, C. (2010). *New talk: investigating the language of journalism*. Cambridge University Press.
- Cottle, S. (2003). Media Organisation and Production: Mapping the Field. En S. Cottle (Ed.), *Media Organization and Production* (pp. 3-24). SAGE.
- Davies, L. y Conway, K. (Eds.). (2019). *Journalism and translation in the era of convergence*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.146>
- De Backer, L. y Enghels, R. (2022). The persuasive potential of metaphor when framing Mexican migrants and migration: a comparative study of the US written press. *Metaphor and the social world*, 12(2), 204-223. <https://doi.org/10.1075/msw.21001.bac>
- De Backer, L., Enghels, R. y Goethals, P. (2023). Metaphor analysis meets lexical strings: finetuning the metaphor identification procedure for quantitative semantic analyses. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214699>
- Diakopoulos, N. (2019). *Automating the news: how algorithms are rewriting the media*. Harvard University Press.
- El Diario*. (10 de noviembre de 2023). *Apelan Departamento de Justicia y activistas fallo vs DACA*. <https://diario.mx/estados-unidos/apelan-departamento-de-justicia-y-activistas-fallo-vs-daca-20231109-2118840.html>
- Fowler, R. (1991). *Language in the news. Discourse and ideology in the press*. Routledge.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew, T. (1979). *Language and control*. Routledge.
- Galtung, J. y Ruge, M. (1973). Structuring and selecting news. En S. Cohen y J. Young (Eds.), *The manufacture of news: social problems, deviance and the news media* (pp. 52-63). Constable.
- García, U. J. (16 de julio de 2021a.). Texas judge orders federal government to stop granting new DACA applications. *The Texas Tribune*. <https://www.texastribune.org/2021/07/16/new-article-1626468650daca-texas-judge/>

- García, U. J. (16 de julio de 2021b). Bloquea juez texano nuevas solicitudes de “dreamers”. *El Diario*. <https://diario.mx/el-paso/bloquea-juez-texano-nuevas-solicitudes-de-dreamers-20210716-1819264.html>
- García, U. J. (11 de junio de 2023). Preocupa a “dreamers” fallo en contra de DACA. *El Diario*. <https://diario.mx/el-paso/preocupa-a-dreamers-fallo-en-contra-de-daca-20230611-2064866.html>
- Goatly, A. (2008). *Washing the brain – metaphor and hidden ideology*. John Benjamins.
- Hart, C. (2010). *Critical discourse analysis and cognitive science new perspectives on immigration discourse*. Palgrave Macmillan.
- Hart, C. (2021). Animals vs. armies. Resistance to extreme metaphors in anti-immigration discourse. *Journal of Language and Politics*, 20(2), 226-253. https://wp.lancs.ac.uk/christopherhart/files/2020/10/Animals-vs.-Armies_FINAL.pdf
- Jacobs, G. (2018). Organizations and corporate communication: linguistic ethnography in the newsroom. En C. Cotter y D. Perrin (Eds.), *The routledge handbook of language and media* (pp. 178-189). Routledge.
- Kress, G. (1986). Language in the media: the construction of the domains of public and private. *Media, Culture & Society*, 8(4), 395-419. <https://doi.org/10.1177/0163443786008004003>
- Kress, G. y Hodge, R. (1979). *Language as Ideology*. Routledge.
- Krogstad, J. M. (2020). Americans broadly support legal status for immigrants brought to the U.S. illegally as children. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/06/17/americans-broadly-support-legal-status-for-immigrants-brought-to-the-u-s-illegally-as-children/>
- Lakoff, G. (2014). *Don't think of an elephant!: know your values and frame the debate: the essential guide for progressives*. Chelsea Green Publishing.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- LeCompte, M. D. y Schensul, J. J. (2013). *Analysis and interpretation of ethnographic data: a mixed methods approach 2nd*. Alta Mira Press.
- Mio, J. S. (1997). Metaphor and politics. *Metaphor and Symbol*, 12(2), 113-133. https://doi.org/10.1207/s15327868ms1202_2
- Montagut, M. & Moragas-Fernández, C. M. (2020). The European refugee crisis discourse in the Spanish press: mapping humanization and dehumanization frames through metaphors. *International Journal of Communication* 14, 69-91.
- Morena, M. A. (2005). La metáfora conceptual y el lenguaje político periodístico: configuración, interacciones y niveles de descripción [Tesis de doctorado]. Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/download/tesis/114.pdf>

- Mujagić, M. (2018). Dangerous waters metaphor in news discourse on refugee crisis. *Metaphorik.de* 28, 99-131.
- Musolff, A. (2012). The study of metaphor as part of critical discourse analysis. *Critical Discourse Studies*, 9(3), 301-310. <https://doi.org/10.1080/17405904.2012.688300>
- Musolff, A. (2015). Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media. *Journal of Language Aggression and Conflict* 3(1), 41-56. <https://doi.org/10.1075/jlac.3.1.02mus>
- Nerlich, B. (2015). Metaphors in science and society: the case of climate science and climate scientists. *Language and Semiotic Studies* 1(2), 1-18. <https://doi.org/10.1515/lass-2015-010201>
- Newman, N. (2023). Journalism, media and technology trends and predictions 2024. *Reuters Institute*. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/journalism-media-and-technology-trends-and-predictions-2024>
- Pan, L. y Huang, C. (2020). Stance mediation in media translation of political speeches: an analytical model of appraisal and framing in news discourse. En B. Wang y J. Munday (Eds.), *Advances in discourse analysis of translation and interpreting* (pp. 131-149). Routledge.
- Pragglejaz Group. (2007). MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/10926480709336752>
- Santa Ana, O. (1999). 'Like an animal I was treated': anti-immigrant metaphor in US public discourse. *Discourse & Society*, 10(2), 191-224. <https://doi.org/10.1177/0957926599010002004>
- Santa Ana, O. (2002). *Brownt rising: metaphors of Latinos in contemporary American public discourse*. University of Texas Press. <https://doi.org/10.7560/777668>
- Sopory, P. y Dillard, J. P. (2002). The persuasive effects of metaphor: A meta-analysis. *Human Communication Research*, 28(3), 382-419. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00813.x>
- Steen, G. J., Dorst, L., Herrmann, J. B., Kaal, A., Krennmayr, T. and Pasma, T. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification: from MIP to MIPVU*. John Benjamins.
- Steen, G. J., Reijnerse, W. G. y Burgers, C. (2014). When do natural language metaphors influence reasoning? A follow-up study to Thibodeau and Boroditsky. *PLOS One* 9(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113536>
- Thibodeau, P. H. y Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: the role of metaphor in reasoning. *PLoS One*, 6(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016782>

- Vandendaele, A. (2017). *The newsroom's last line of defence: A linguistic ethnographic investigation into newspaper sub-editing* [Doctoral Dissertation]. Ghent University.
- Van Hee, C. y Hoste, V. (2024). *Taal technologie ontrafeld: Hoe taal en technologie hand in hand gaan*. Pelckmans.
- Van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the Press*. Routledge.

Los conocimientos previos en la clase escolar: semiótica, estética y analogía

Prior knowledge in the classroom: semiotics, aesthetics, and analogy

DOI: 10.61820/s.2683-3301.v7n13.200

Lariza Elvira Aguilera Ramírez

Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza, México

laguilerar@normalmsg.edu.mx

Alfonso Ramírez Reyes

Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza, México

alfonsoramrey@normalmsg.edu.mx

Original recibido: 26/05/2025

Dictamen enviado: 10/09/2025

Aceptado: 14/11/2025

Resumen

Este trabajo ofrece una aproximación interdisciplinaria al estudio de los conocimientos previos en el contexto escolar. Conjuga, además de planteamientos pedagógicos, la semiótica de la cultura, la estética y la hermenéutica analógica. Lejos de concebir los saberes previos únicamente como antecedentes académicos para la adquisición de nuevos contenidos, aquí se propone comprenderlos como signos culturalmente situados que configuran la identidad del sujeto y median en la construcción del sentido en el aula. La clase escolar se aborda como semiosfera, un espacio complejo de significación donde se entrecruzan discursos, memorias y prácticas, y donde la enseñanza se presenta como un acto de traducción inter-semiótica. En este marco, se reconoce el valor del diálogo y de la analogía como recursos esenciales para enlazar lo conocido con lo nuevo y para favorecer experiencias significativas de aprendizaje y el sentido de vida en la clase escolar. Así, la activación de los conocimientos previos no es solo una estrategia didáctica, sino una práctica ética y cultural de reconocimiento del otro.

Palabras clave: clase escolar, conocimientos previos, estética, hermenéutica analógica, semiótica de la cultura

Abstract

This work offers an interdisciplinary approach to the study of prior knowledge in the school context, combining, in addition to pedagogical approaches, the semiotics of culture, aesthetics and analogical hermeneutics. Far from conceiving prior knowledge

only as academic background for the acquisition of new contents, the proposal here is to understand it as culturally situated signs that shape the subject's identity and mediate the construction of meaning in the classroom. The school classroom is approached as a semiosphere, a complex space of signification where discourses, memories and practices intersect, and where teaching is presented as an act of intersemiotic translation. In this framework, the value of dialogue and analogy is recognized as essential resources to link the known with the new and to favor meaningful learning experiences as well as sense of life in the school classroom. Thus, the activation of prior knowledge is not only a didactic strategy, but an ethical and cultural practice of recognition of the other.

Keywords: *aesthetics, analogical hermeneutics, prior knowledge, school classroom, semiotics of culture*

Introducción

En este trabajo se destaca la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes en el contexto de la clase escolar. La reflexión parte del reconocimiento de que, en las prácticas docentes, el papel que juegan los saberes de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido, en muchos casos, trivializado, lo cual genera consecuencias no solo en el ámbito académico, sino también en las relaciones entre docentes y estudiantes, así como en el vínculo de estos últimos con el conocimiento.

El análisis que aquí se presenta surge de la reflexión sobre las prácticas de profesores de educación básica y su toma de decisiones en el espacio áulico. Durante la observación de videos de clase y la posterior confrontación de los docentes con su propia práctica –en el marco de procesos de formación continua–, un aspecto que destacó de manera recurrente fue la trivialización o el tratamiento superficial que se otorga a los conocimientos previos de los alumnos, tanto en la planeación como en el desarrollo de las clases. Esta problemática identificada motivó la construcción de un marco teórico interdisciplinario que permitiera comprender con mayor profundidad la naturaleza, función y valor de los saberes previos en el contexto escolar.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se presenta la metodología empleada para la construcción de este ensayo teórico-reflexivo, donde se explicita el enfoque interdisciplinario adoptado. Posteriormente, se desarrolla la fundamentación teórica en cuatro secciones: la primera sitúa los conocimientos previos desde perspectivas pedagógicas y didácticas (Ausubel, 2000; Piaget, 2012; Vygotsky, 2009); la segunda aborda la clase escolar como semiosfera a partir de la semiótica de la cultura (Bajtín, 1982; y Lotman, 1996); la tercera analiza la dimen-

sión estética de la experiencia de aprendizaje (Dussel, 2017 y Mandoki, 2008); y, la cuarta presenta reflexiones desde la hermenéutica analógica (Beuchot, 2017). A continuación se incluye una sección de discusión que articula estas cuatro perspectivas teóricas y evidencia sus convergencias. Finalmente, se presentan conclusiones que permiten revalorar el papel multidimensional de los conocimientos previos en la configuración de una práctica educativa compleja, dialógica y significativa.

Metodología

Este trabajo constituye un ensayo teórico-reflexivo que surge de la observación sistemática y el análisis de videos de clase clases impartidas por profesores de educación básica, realizados en el marco de procesos de formación docente. Durante la confrontación de los profesores con su propia práctica pedagógica, se identificó de manera recurrente la trivialización de los conocimientos previos de los estudiantes, tanto en la fase de planeación, como en el desarrollo de las sesiones. Esta problemática motivó una reflexión teórica profunda sobre la naturaleza, la función y el valor de los saberes previos en el contexto escolar.

Para abordar esta problemática desde una perspectiva comprensiva, se optó por construir un marco teórico interdisciplinario que integra cuatro ejes. En primer lugar, se revisan los aportes de la pedagogía y la didáctica (Ausubel, 2000; Piaget, 2012; Vygotsky, 2009) que han conceptualizado los conocimientos previos como base del aprendizaje significativo, lo cual permite establecer el fundamento educativo del análisis. En segundo lugar, se incorpora la semiótica de la cultura (Bajtín, 1982; Lotman, 1996) y, que posibilita comprender la clase escolar como una semiosfera donde los conocimientos previos operan como signos culturalmente situados que median la construcción de sentido. En tercer lugar, se integra la dimensión estética (Dussel, 2017; Mandoki, 2008), que reconoce el proceso de aprendizaje como sensible y afectivo, no solo cognitivo, donde los saberes previos conectan con la experiencia vital del sujeto. Finalmente, se recurre a la hermenéutica analógica (Beuchot, 2017), que ofrece un modelo para comprender cómo el aprendizaje opera por analogía, al establecer puentes entre lo conocido y lo nuevo.

Esta articulación interdisciplinaria no es arbitraria, sino que responde a la complejidad del fenómeno estudiado: los conocimientos previos no pueden reducirse a su dimensión cognitiva, ni a su función instrumental en el aprendizaje, sino que deben ser comprendidos en su multidimensionalidad –como signos, experiencias estéticas, procesos hermenéuticos y fundamentos pedagógicos–. El método de análisis consistió en el diálogo crítico entre estas perspectivas teóricas, para buscar puntos de convergencia que permitan revalorar el papel de los conocimientos pre-

vios en la configuración de una práctica educativa ética, dialógica y significativa. De este modo, el presente trabajo no busca aportar evidencia empírica nueva, sino ofrecer un marco interpretativo renovado que permita resignificar las prácticas observadas y orientar futuras investigaciones en el campo.

Fundamentación teórica

Los conocimientos previos desde la pedagogía y la didáctica

Pensadores del campo pedagógico y didáctico consideran los conocimientos previos de los estudiantes una pieza angular del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Conviene hacer un acercamiento a este concepto, ¿qué son?, ¿en qué sentido?, ¿cómo pueden ser utilizados? y ¿cuál es su valía? La noción de *conocimientos previos* (Ausubel, 2000; Piaget, 2012; Vygotsky, 2009) se refiere a la diversidad de saberes, habilidades, actitudes, aptitudes y heterogeneidad de experiencias que un alumno ha adquirido antes de enfrentarse a nuevos contenidos curriculares. Los aprendizajes no ocurren de forma aislada sino que se construyen, y reconstruyen, sobre lo que el aprendiz ya sabe, permitiéndole organizar, dar sentido y significado a la nueva información.

Ausubel (2000) plantea que la estructura cognitiva existente refleja el resultado de todo el aprendizaje significativo anterior. Por ello, argumenta que la enseñanza puede ejercer mayor control sobre la precisión, claridad y transferibilidad del conocimiento cuando influye deliberadamente en las variables más importantes de dicha estructura cognitiva; es decir, en los conocimientos previos que posee el estudiante.

Esta premisa resulta fundamental para la práctica docente: si el profesor logra identificar, activar y movilizar adecuadamente los conocimientos previos de sus estudiantes, no solo facilita la adquisición de nuevos aprendizajes, sino que también determina su calidad, permanencia y capacidad de transferencia a nuevas situaciones. En otras palabras, los saberes previos, además de representar un punto de partida del proceso educativo, son el elemento mediador que estructura y condiciona todo aprendizaje subsecuente. De ahí que Ausubel insista en que “moldear la estructura cognoscitiva del alumno, manipulando el contenido y la disposición de sus experiencias de aprendizaje previas dentro de un campo de estudio específico”(p. 178) permite “facilitar al máximo las experiencias de aprendizaje subsiguientes” (p. 178). Así, el reconocimiento y aprovechamiento pedagógico de los conocimientos previos constituye la estrategia más eficaz para promover aprendizajes significativos, duraderos y transferibles.

Desde una perspectiva constructivista, Piaget (2012) también reconoce la importancia de los conocimientos previos; indica que los individuos construyen

activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno, y los aprendizajes previos juegan un papel esencial en este. Sobre lo anterior, este epistemólogo, indica que, en el proceso constructivo, los sujetos vivencian los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio para llegar así, en un nuevo momento, al proceso de desequilibrio. Ante la pregunta ¿por qué se producen los desequilibrios?, expresa:

Es evidente que en una perspectiva de equilibración una de las fuentes del progreso en el desarrollo de los conocimientos ha de buscarse en los desequilibrios como tales, que por sí solos obligan a un sujeto a superar su estado actual y a buscar lo que sea en nuevas direcciones. (p. 19)

Esta reflexión resulta fundamental para comprender el papel dinámico de los conocimientos previos en el proceso educativo. Los saberes previos no son estructuras estáticas que simplemente reciben nueva información, sino esquemas activos que, al confrontarse con contenidos novedosos o contradictorios, generan desequilibrios productivos. Estos desequilibrios impulsan a los alumnos a reorganizar sus estructuras cognitivas mediante procesos de acomodación, lo que resulta en aprendizajes más profundos y complejos. Así, en el contexto escolar, activar los conocimientos previos no solo sirve para conectar lo conocido con lo nuevo, sino también para crear conflictos cognitivos que motiven la búsqueda de nuevas comprensiones. El docente, al reconocer los saberes previos de sus estudiantes, puede identificar los puntos de conflicto potencial entre estos y los nuevos contenidos, diseñando así experiencias de aprendizaje que provoquen desequilibrios constructivos y faciliten la reorganización cognitiva necesaria para el desarrollo del conocimiento.

Por otra parte, Vygotsky (2009), aunque su teoría estuvo centrada, principalmente, en los elementos de la llamada zona de desarrollo próximo (ZDP), también destaca la importancia y significación de los conocimientos previos para promover el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Así, conceptuaría la ZDP como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

El concepto de ZDP implica que el aprendizaje es más profundo y efectivo cuando se parte de los conocimientos previos del estudiante. Estos saberes constituyen pre-

cisamente el “nivel real de desarrollo” al que alude Vygotsky (2009), es decir, aquello que el estudiante puede hacer de manera independiente. A partir de este nivel real, el docente o los pares más capaces pueden mediar el proceso de aprendizaje para que el estudiante alcance su nivel de desarrollo potencial. De este modo, los conocimientos previos no solo son un punto de partida diagnóstico, sino el fundamento sobre el cual se construye la mediación pedagógica. Sin un reconocimiento preciso de lo que el estudiante ya sabe, resulta imposible diseñar estrategias de andamiaje apropiadas que lo conduzcan hacia nuevas comprensiones. La identificación de los saberes previos permite, entonces, determinar tanto la zona de desarrollo real como el tipo de apoyo necesario para transitar hacia la zona de desarrollo próximo.

Del mismo modo, y al considerar la fundamentación pedagógica de un modelo de aula invertida, este implica una tipología de aprendizajes, entre los cuales, Rivera y García (2018), señalan el aprendizaje experiencial y el aprendizaje invisible.

El aprendizaje experiencial parte del principio de que las ideas no son fijas ni intercambiables, sino que se forman y reforman a través de las experiencias de los sujetos. Desde esta perspectiva, los conocimientos previos son resultado de experiencias concretas sobre las cuales el estudiante ha reflexionado en diversos contextos. Cuando en el aula se activan estos saberes experienciales, se reconoce que el estudiante trae consigo información abstracta y vivencias significativas que han sido procesadas reflexivamente. Como señalan Rivera y García (2018), el aprendizaje “supone empezar con vivencias concretas sobre las que, posteriormente, el estudiante reflexiona desde perspectivas diferentes al relacionarse con otros compañeros” (p. 4). Así, los conocimientos previos no son datos aislados en la memoria, sino experiencias vividas que el estudiante puede conectar con los nuevos contenidos escolares.

Por su parte, el aprendizaje invisible ocurre en contextos formales y también en experiencias cotidianas, informales y no planificadas. Rivera y García (2018) sostienen que en este tipo de aprendizaje “lo relevante no son los límites espaciales, sino las experiencias de construcción y reconstrucción del conocimiento, independientemente del objetivo, entorno, momento o frecuencia en que ocurren” (p. 4). Esta perspectiva resulta fundamental para revalorar los conocimientos previos: reconoce que los estudiantes aprenden continuamente fuera del aula y que esos aprendizajes invisibles –adquiridos en la familia, la comunidad, los medios digitales, las interacciones cotidianas– constituyen saberes legítimos que deben ser reconocidos y aprovechados en el proceso educativo formal. Ignorar estos conocimientos previos “invisibles” equivale a desconocer gran parte del repertorio cognitivo y cultural con el que cuenta el estudiante.

Los nuevos conceptos, el desarrollo de prácticas y el consecuente desarrollo de habilidades se integran a los conocimientos y dominios prácticos de los alumnos y se produce una reorganización de los esquemas mentales; en la clase escolar el contenido a aprender, o la nueva información, cobrará sentido cuando el estudiante encuentre conexiones con los saberes que ya posee. Este proceso puede darse en la vida cotidiana, pero en la educación formal se espera que el docente conduzca las tareas para que los aprendices encuentren las relaciones entre ambos saberes, los propios y los que provee la cultura.

En el trabajo de la clase escolar, la construcción de sentido es un proceso de resignificación. Los saberes previos permiten el reconocimiento, en cierta dimensión, de la nueva información, que puede tener un efecto retroactivo en los saberes previos, es así que se reconoce que el aprendizaje posee la propiedad de ser recursivo. Cuando una información o actividad no cobra significación es trivial, repetida, discreta y atomizada sin significación amplia y profunda.

En suma, los diversos enfoques pedagógicos revisados –desde el aprendizaje significativo de Ausubel, pasando por el constructivismo de Piaget y la mediación sociocultural de Vygotsky, hasta el aprendizaje experiencial e invisible– convergen en un reconocimiento fundamental: los conocimientos previos no son contenidos inertes almacenados en la memoria, sino estructuras cognitivas activas, experiencias vividas, desequilibrios productivos y saberes culturalmente situados. En el trabajo de la clase escolar, la construcción de sentido es un proceso de resignificación donde los saberes previos permiten el reconocimiento, en cierta dimensión, de la nueva información. Al mismo tiempo, esta nueva información puede tener un efecto retroactivo sobre los saberes previos, transformándolos y enriqueciéndolos, lo que evidencia que el aprendizaje posee la propiedad de ser recursivo y dinámico. Cuando una información o actividad no logra conectarse significativamente con los conocimientos previos del estudiante, permanece trivial, repetida, discreta y atomizada, sin alcanzar significación amplia ni profunda. Por el contrario, cuando el docente reconoce, activa y moviliza intencionalmente los saberes previos de sus estudiantes, facilita experiencias de aprendizaje que son significativas desde el punto de vista cognitivo y afectivo, cultural e identitario.

La clase escolar como semiosfera

La clase escolar en la que se desarrolla el proceso formativo se configura como un sistema complejo y abierto, en el cual convergen múltiples dimensiones interrelacionadas. Es un espacio dinámico y social donde la práctica docente se presenta con el propósito fundamental de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ámbito de concreción de lo pedagógico y lo didáctico, la clase se caracteriza por su naturaleza histórica y situada, ya que se desarrolla en un presente continuo, un espacio-tiempo organizado por los docentes para alcanzar sus objetivos educativos. Desde el enfoque del pensamiento complejo (Morin, 1999, 2002) y la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1999), la clase se revela como un entramado de interretroacciones entre los componentes que le otorgan vida y, a su vez, se sustentan en ella.

Con base en la perspectiva de la semiótica de la cultura, la clase escolar se configura como una semiosfera (Aguilera y De los Santos, 2022), posee las características propuestas por Lotman (1996): un espacio semiótico complejo donde se entrelazan múltiples lenguajes y prácticas discursivas, en el que circulan múltiples voces y significados. Este espacio, físico o virtual, está delimitado por una frontera que actúa como filtro entre lo interno y lo externo, traduciendo mensajes de otros sistemas semióticos al lenguaje propio de la clase. En este contexto, la clase escolar se define como un texto complejo en el que interactúan diversos actores (profesores y alumnos) y se producen procesos de comunicación, significación y construcción de conocimiento. La semiosfera clase escolar posee un núcleo conformado por los objetivos educativos y los contenidos culturales que se transmiten, y una periferia donde se sitúan discursos y prácticas marginales. Además, está dotada de memoria, ya que en ella se materializan significados y prácticas previas. Como dispositivo pensante, la clase escolar permite la circulación y apropiación de información, generando nuevo conocimiento a través de la interacción entre los participantes y, al mismo tiempo, incide en la identidad de los sujetos. Este proceso es impredecible, ya que las interpretaciones y significados que surgen en la clase no pueden ser completamente controlados.

Este espacio no se limita a la transmisión unidireccional de conocimientos, se erige como un ámbito de intercambio y coconstrucción, donde el diálogo y la dialogicidad conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diálogo implica la interacción entre docente y alumno y, también, la escucha activa, el reconocimiento del otro y la apertura a un universo de significados que cada sujeto aporta desde su propia experiencia y bagaje cultural. Como señala Bajtín (1982), en el carácter dialógico del discurso amplio y complejo, los sujetos se construyen a través de los discursos de los otros. Cada individuo, inscrito en una cadena discursiva, es interpelado por las voces de quienes lo preceden y, a su vez, interpela a quienes lo suceden. En este proceso, el sujeto repite, cuestiona, avala o transforma los discursos ajenos y, al hacerlo, se presenta a sí mismo en el encuentro con sus contemporáneos. Así, el diálogo se convierte en un acto de autoconocimiento y de reconocimiento mutuo.

Al tomar en cuenta el discurso de los alumnos es posible comprender cómo representan el mundo y cómo construyen el conocimiento. Este discurso revela lo que saben, lo que ponen en práctica y las emociones que les suscitan esos conocimientos. También permite identificar los preconstruidos culturales que han asumido y la forma en que se posicionan dentro de la estructura social.

Todos estos elementos posibilitan elaborar un diagnóstico sobre las herramientas culturales que el estudiante posee, las cuales constituyen los conocimientos base para generar nuevas interpretaciones. Asimismo, este reconocimiento del discurso estudiantil permite diseñar estrategias didácticas adecuadas para el logro del aprendizaje significativo. De este modo, la clase escolar se configura como un espacio donde la escucha activa del docente se convierte en el primer paso para la construcción dialógica del conocimiento.

La dimensión estética en la experiencia de aprendizaje

En la clase escolar, como en cualquier otro espacio, la subjetividad humana es afectada por los fenómenos que ahí se suceden, mismos que son impactados por aquella; los sujetos, en su complejidad, son seres abiertos al mundo, poseen la sensibilidad para captar la belleza de objetos reales o imaginarios. En palabras de Dussel (2017):

La áisthesis es la facultad subjetiva que constituye a la cosa real desde el criterio de la afirmación de la vida del observador de la cosa real, en tanto es inteligida-sensible y emotivamente (el momento de la fruición) de aquello que se manifiesta en el mundo (en tanto fenómeno mundano) como poseyendo propiedades reales que hacen posible la afirmación de la vida. (p. 34)

Aquello que se vincula con la afirmación de la vida es reconocido por el sujeto como bello. Los acontecimientos, relaciones y experiencias vitales generan emoción y hacen vibrar al sujeto en su dimensión sensible. Esta respuesta estética no es pasiva: moviliza afectos, conecta al sujeto con el mundo y le permite reconocer el valor de lo que contribuye a la vida.

Mandoki (2008), por su parte, identifica la *áisthesis* como apertura o sensibilidad, pero no solo a lo que puede reconocerse como bello o dador de vida, sino que también puede captar lo feo o lo grotesco. Propone la semio-estética que sostiene que todo intercambio, relación o comunicación son fenómenos estéticos y precisa que “no hay un más allá de la realidad ni una estética que no emerja en primera instancia de lo cotidiano” (p. 18). Para la autora, la apertura del sujeto y su sensibi-

lidad, generan dos tipos de disposiciones: a) prendamiento (juego) en la captación de la belleza, produciendo vigor; y b) prendimiento al percibir el mundo como grotesco, feo o cruel que genera fragmentación, debilidad y vulnerabilidad. La percepción estética y la experiencia de prendamiento y prendimiento se construyen cosubjetivamente, además, son parte del proceso de conocimiento.

En el proceso educativo, tanto las experiencias estéticas de prendamiento como de prendimiento son posibles. En la clase escolar, siempre existe la posibilidad de propiciar sentimientos placenteros mediante las actividades didácticas, las relaciones humanas que en ella se sostienen y el contacto con la nueva información objeto de enseñanza. Esto es factible en la medida en que se reconoce al alumno como un otro legítimo, valorando sus saberes como parte fundamental de la trama discursiva del aula. Así, se posibilita la co-construcción de nuevos sentidos a partir de la semejanza que comparten los participantes en tanto seres humanos.

En ese sentido en la semiosfera clase escolar se reconoce la belleza y también se afirma la vida, pues en el proceso de aprendizaje esta última cobra sentido al movilizar afectos en el sujeto, permitiendo conectar sus conocimientos con su historia personal y colectiva. De esta manera, no solo se trabajan contenidos académicos, sino que se contribuye a la construcción de la identidad y a mantener el interés por seguir aprendiendo.

Mediación en la construcción de significados desde la hermenéutica analógica

El aprendizaje, como proceso complejo y dinámico, se produce en gran medida por analogía, es decir, a través de la relación entre lo conocido y lo nuevo. Esta idea se fundamenta en la hermenéutica analógica, propuesta por Beuchot (2017), a que se sitúa entre la univocidad (la búsqueda de una interpretación exacta) y la equívocidad (la apertura a múltiples significados). La analogía, en este sentido, permite una comprensión suficiente de fenómenos que, por su complejidad, no pueden ser reducidos a una explicación unívoca ni tampoco dejarse en la ambigüedad absoluta. Como señala Beuchot (2017), “en muchos casos no podemos decir lo que quisiéramos, y es donde tiene lugar el habla analógica, puramente aproximativa” (p. 8). Esta aproximación analógica resulta fundamental en el contexto escolar, donde los estudiantes construyen significados a partir de sus conocimientos previos y las interacciones con el docente.

El habla analógica no debe pasarse por alto en el ámbito educativo, ya que permite conectar los saberes previos de los estudiantes con los nuevos contenidos. Beuchot (2017) afirma que “en cierta medida, nuestro conocimiento de las cosas es analógico” (p. 8), lo que implica que los estudiantes interpretan y asimilan la in-

formación a través de asociaciones y comparaciones con lo que ya conocen. En este sentido, la hermenéutica analógica ofrece un marco para entender cómo los docentes pueden mediar entre la exactitud conceptual y la apertura interpretativa, aprovechando las ventajas de ambos enfoques. Como explica el autor, “la analogía está en medio de la univocidad y la equívocidad, y aprovecha las ventajas de cada una de ellas” (p. 3). En este sentido, se busca el equilibrio entre la claridad conceptual y la riqueza de la interpretación dada por las perspectivas que aportan los sujetos.

Los conocimientos previos de los estudiantes se manifiestan en la clase a través de asociaciones que surgen al escuchar una idea, pregunta o concepto por parte del docente. Estas asociaciones pueden tomar diversos caminos, dependiendo de la actuación del profesor: a) ser ignoradas o silenciadas por el docente, quien solo presenta el contenido desde la perspectiva que él ostenta (perspectiva univocista), o b) dar cabida a las aportaciones de los estudiantes para enriquecer la discusión y establecer las relaciones pertinentes entre el contenido escolar y las contribuciones de los alumnos, creando puentes analógicos que pueden fundarse en la semejanza entre elementos, en relaciones de proporción o correspondencia estructural, o en la atribución de propiedades compartidas entre lo conocido y lo nuevo (perspectiva analógica).

Desde este enfoque se reconoce que “la razón es lo que nos ata a la referencia, pero la fantasía y los sentimientos son lo que nos atan al sentido” (Beuchot, 2017, p. 3); así, en la clase escolar, tienen lugar tanto los antecedentes académicos como las experiencias cotidianas, la imaginación, los sentimientos y las emociones, ya que forman parte de la red cognitiva con la cual los alumnos interpretan el mundo. Como señala Beuchot (2017), “no una semántica formal de la analogía, sino una que, desde el lenguaje ordinario, sea capaz de dar cuenta de la riqueza de este modo de significar, el cual, a la vez, es un modo de conocer”(p. 7).

Hacia una comprensión integral de los conocimientos previos

La propuesta de abordar los conocimientos previos desde una perspectiva interdisciplinaria que integra pedagogía, semiótica, estética y hermenéutica analógica no es arbitraria, sino que responde a la complejidad irreductible del fenómeno educativo. Mientras los enfoques pedagógicos tradicionales (Ausubel, 2000; Piaget, 2012; Vygotsky, 2009) nos permiten comprender los mecanismos cognitivos mediante los cuales los conocimientos previos facilitan el aprendizaje, la semiótica de la cultura (Bajtín, 1982; Lotman, 1996) nos revela que estos saberes no son solo estructuras mentales, sino signos culturalmente situados que configuran la identidad del sujeto. La dimensión estética (Dussel, 2017; Mandoki, 2008) añade elementos fundamentales de comprensión: los conocimientos previos se procesan

cognitivamente y se experimentan sensiblemente, generando afectos que pueden afirmar o fragmentar la vida del estudiante. Finalmente, la hermenéutica analógica (Beuchot, 2017) ofrece el modelo interpretativo que permite comprender cómo se establece el puente entre lo conocido y lo nuevo, es decir, entre los saberes del estudiante y los contenidos escolares.

Esta articulación interdisciplinaria no está exenta de tensiones productivas. Por un lado, la perspectiva cognitivista de Ausubel tiende a conceptualizar los conocimientos previos como “estructuras cognitivas” relativamente estables y abstractas, mientras que la semiótica cultural de Bajtín los comprende como “voces” dialógicas e históricamente situadas. Sin embargo, ambas perspectivas coinciden en reconocer que el aprendizaje no ocurre en el vacío, lo hace sobre la base de lo previamente construido. Por otro lado, mientras que el enfoque pedagógico tradicional privilegia la dimensión racional del aprendizaje, la estética de Mandoki (2008) y Dussel (2017) recupera la dimensión sensible y afectiva, recordándonos que los estudiantes no solo piensan el conocimiento, sino que lo sienten, lo viven, lo padecen o lo disfrutan. La hermenéutica analógica de Beuchot (2017) permite mediar entre estas tensiones, proponiendo que el conocimiento humano es siempre analógico: ni puramente racional ni absolutamente subjetivo o emotivo, es una comprensión situada que articula razón y sentimiento, univocidad y equivocidad, semejanza y diferencia.

Es precisamente en la clase escolar, concebida como semiosfera, donde estas múltiples dimensiones de los conocimientos previos se manifiestan simultáneamente. Cuando un docente pregunta “¿qué saben sobre este tema?”, no solo está activando estructuras cognitivas (dimensión pedagógica), sino que está invitando a los estudiantes a compartir sus voces y experiencias culturales (dimensión semiótica), está generando un espacio de reconocimiento mutuo que puede producir prendamiento (dimensión estética), y está estableciendo puentes analógicos entre mundos de significación diversos (dimensión hermenéutica). Ignorar o trivializar los conocimientos previos, entonces, no es solo un error didáctico, sino una violencia epistémica, estética y ética que desconoce al estudiante como sujeto integral: pensante, sintiente, histórico y cultural.

Esta perspectiva interdisciplinaria plantea nuevas interrogantes para la investigación educativa: ¿cómo se manifiestan los conocimientos previos en tanto signos culturales en el discurso estudiantil? ¿Qué experiencias estéticas emergen cuando estos saberes son reconocidos o silenciados? ¿Cómo construyen los docentes puentes analógicos entre los saberes de los estudiantes y los contenidos curriculares? ¿De qué manera la activación de conocimientos previos incide en la construcción

de identidad y en el sentido de vida de los estudiantes? Estas preguntas no pueden ser respondidas desde una sola disciplina; requieren enfoques metodológicos que integren el análisis del discurso, la observación de prácticas áulicas, el estudio de las experiencias subjetivas y la reflexión filosófica. Así, este trabajo ofrece un marco teórico renovado y abre líneas de investigación empírica que pueden enriquecer nuestra comprensión del fenómeno educativo en su complejidad.

Conclusiones

Atender los conocimientos previos de los estudiantes trasciende las dimensiones pedagógicas y didácticas para situarse en el centro de una reflexión ética, estética y epistemológica sobre el acto educativo. Desde la perspectiva de Ausubel (2000), los conocimientos previos constituyen la estructura cognitiva sobre la cual se ancla el aprendizaje significativo; sin embargo, esta concepción debe ser enriquecida con las aportaciones de la semiótica de la cultura. Lotman (1996) nos permite entender que estos saberes son antecedentes académicos y signos culturalmente situados que configuran la semiosfera del aula, ese espacio complejo donde circulan múltiples voces y significados. En este sentido, Bajtín (1982) nos recuerda que todo sujeto se constituye dialógicamente a través de los discursos del otro: cuando el docente reconoce y da cabida a los conocimientos previos de sus estudiantes, facilita el aprendizaje, sino que participa en un acto de reconocimiento del otro como sujeto histórico.

La articulación entre semiosfera, hermenéutica analógica y *áisthesis* revela la complejidad del fenómeno educativo. En la semiosfera clase escolar, los conocimientos previos funcionan como textos que requieren ser leídos, interpretados y traducidos al lenguaje de los nuevos contenidos. Este proceso de traducción intersemiótica, propio del proceso de enseñanza, solo puede realizarse mediante el diálogo analógico que propone Beuchot: ni una imposición univocista del conocimiento del docente, ni una dispersión equívoca de múltiples interpretaciones inconexas, sino una comprensión analógica que reconoce la semejanza en la diferencia. La dimensión estética, comprendida como *áisthesis*, nos hace ver que este proceso no es meramente intelectual: cuando los estudiantes conectan sus saberes previos con los nuevos contenidos, se produce un prendamiento en el sentido de Mandoki (2008), una experiencia de reconocimiento que afirma la vida y genera motivación. Por el contrario, cuando estos saberes son ignorados o silenciados, se produce un prendimiento que fragmenta al sujeto, que lo desconecta de su historia personal y colectiva y trivializa su experiencia y su identidad. Reconocer los conocimientos previos es, entonces, un acto estético de afirmación de la vida, tal como lo plantea Dussel (2017).

Las implicaciones pedagógicas de esta reflexión son múltiples y concretas. En primer lugar, se requiere que el docente desarrolle una escucha activa y genuina de los saberes de sus estudiantes, no como ritual de inicio de clase, sino como un diagnóstico profundo de las herramientas culturales, los preconstruidos ideológicos y las estructuras de significación que los alumnos portan. En segundo lugar, la planeación didáctica debe incorporar estrategias de activación y movilización de conocimientos previos que vayan más allá de preguntas superficiales: se requiere de diseñar puentes analógicos que permitan establecer relaciones de semejanza, proporción y correspondencia entre lo que los estudiantes ya saben y los nuevos contenidos curriculares. En tercer lugar, es fundamental crear un ambiente dialógico en el aula donde se valide la palabra del estudiante, donde sus experiencias cotidianas, saberes comunitarios e interpretaciones del mundo sean reconocidos como legítimos y valiosos.

Este marco teórico interdisciplinario abre líneas de investigación futuras que pueden enriquecer la reflexión teórica y la práctica educativa. Sería valioso desarrollar estudios empíricos que documenten cómo operan estos procesos de traducción intersemiótica en el aula, cómo se construyen los puentes analógicos entre conocimientos previos y nuevos contenidos, y qué experiencias estéticas emergen cuando los estudiantes son genuinamente reconocidos como sujetos de conocimiento. Asimismo, resulta pertinente explorar cómo los docentes pueden ser formados en esta perspectiva compleja que integra lo cognitivo, lo semiótico, lo estético y lo hermenéutico. En última instancia, revalorar los conocimientos previos es revalorar al sujeto que aprende en su integralidad: como ser pensante, sensible, histórico y cultural. Es en este reconocimiento donde reside la posibilidad de una educación verdaderamente significativa, dialógica y humanizadora, con la capacidad de afirmar la vida de quienes participan en el acto educativo.

Referencias

- Aguilera, L. y De los Santos, E. (2022). La clase escolar como semiosfera. En L. Cantú, M. E. Flores, F. Abundis, E. Alvarado, B. Benavides, J. L. Cavazos, J. I. Ibarra y O. Valdez (Eds.), *Humanidades inter y transdisciplinarias en contextos de incertidumbre: nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas* (Vol. IV, pp. 841-863). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ausubel, D. (2000). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Beuchot, M. (2017). Epistemología de la analogía: Conocimiento, sociedad y expresión. *Sociología y Tecnociencia*, 7(2), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6052834.pdf>

- Dussel, E. (2017). *Hacia una estética decolonial*. Facultad de Artes de la Universidad de Chile.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Nicolescu, B. (1999). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. <https://ecosad.org/phocadownloadpap/otropublicaciones/nicolescu-manifiesto.pdf>
- Piaget, J. (2012). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.
- Rivera, F. y García, A. (2018). Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 108-123. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100008
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Artículos

Futuros epistémicos y semántica no prospectiva: notas sobre la temporalidad cero

*Epistemic futures and non-prospective meaning:
some issues on zero temporality*

DOI: 10.61820/s.2683-3301.v7n13.197

Laura Mateos Candelario
Universidad Autónoma de Madrid, España
lauramateoscand@uam.es

Original recibido: 20/05/2025
Dictamen enviado: 01/08/2025
Aceptado: 19/11/2025

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión crítica sobre algunas de las propuestas ofrecidas en la bibliografía sobre usos modales del futuro en español para dar cuenta de la semántica no prospectiva de futuros de interpretación conjetural, concesiva y mirativa, a la luz de los datos del español europeo. Pretendemos argumentar a favor de una posición teórica específica, que comprende que el estudio del fenómeno debe partir de la consideración formal del futuro epistémico como un operador. Su significado temporal se explica a partir de la semántica temporal característica de los auxiliares modales de interpretación epistémica. Este enfoque se apoya por el carácter atemporal de otros auxiliares y partículas de tipo inferencial de otras lenguas. Además, presentamos datos relacionados con el dominio del aspecto léxico y gramatical que apoyan nuestra hipótesis y facilitan el estudio de los futuros epistémicos en relación con otros fenómenos no estrictamente temporales.

Palabras clave: español, evidencialidad, modalidad, verbo

Abstract

The aim of this paper is to present a critical reflection on some of the proposals found in the literature regarding modal uses of the future tense in Spanish, specifically to account for the non-prospective semantics of conjectural, concessive, and mirative future interpretations, in light of data from European Spanish. We aim to argue in favor of a specific theoretical position, which holds that the study of this phenomenon should begin with the formal consideration of epistemic future as an operator. Its temporal meaning is to be explained based on the temporal semantics characteristic of modal

auxiliaries with epistemic interpretation. This approach is further supported by the atemporal nature of other inferential auxiliaries and particles in various languages. Additionally, we present data related to both lexical and grammatical aspect, which support our hypothesis and facilitate the study of epistemic futures in relation to other phenomena that are not strictly temporal.

Keywords: *evidentiality, modality, Spanish, verb*

Introducción

En este trabajo entendemos por *futuro epistémico* toda manifestación de futuro morfológico con significados conjeturales (1), concesivos (2) y mirativos (3), que separamos desde esta primera sección de futuros con interpretación estrictamente temporal, así como de aquellos con semántica deóntica, predictiva o circunstancial. Así:

- (1) Será muy inteligente, porque saca dieces en todo.
- (2) Será muy inteligente, pero no aprueba ni una asignatura.
- (3) Si será inteligente que ha sacado dieces en todo...

Este artículo estudia, por tanto, la semántica temporal específica de tres usos modales del futuro en español europeo, identificados ya en numerosos trabajos de la bibliografía sobre lingüística del español que citamos a continuación. Dichos usos han sido estudiados también para otras lenguas romances y europeas, que cuentan en sus gramáticas con ítems similares a los que esperamos se pueda extender nuestra aproximación y en cuyos acercamientos, de diversa índole teórica, nos apoyamos para nuestra disertación.

El futuro epistémico en español ha sido estudiado por Gennari (2002), Matte Bon (2006), Escandell (2010, 2014, 2018), Laca (2017) y Rodríguez Rosique (2019), entre otras obras que no consideramos aquí. El futuro conjetural (1), conocido también como “futuro de probabilidad” o “epistémico”, responde a un uso del futuro sintético en español con el que un determinado hablante, como agente epistémico, introduce una suposición sobre un determinado estado de cosas en un tiempo simultáneo con el contexto de habla.

Que este uso del futuro haya recibido el nombre de *futuro epistémico* es algo que cabe comentar. La mayor parte de los trabajos que estudian los usos no temporales del futuro se ha centrado en esta interpretación y, por ello, queremos resaltar que otros usos modales pueden y deben comprenderse también en los términos de la epistemicidad, entendida en sentido descriptivo en los términos de Boye (2012)

como un dominio conceptual que facilita al hablante un “soporte justificativo”, y que comprende las categorías de la modalidad epistémica y la evidencialidad, a las que nos referiremos más tarde.

Comprendemos, así pues, que futuro epistémico engloba, con esta decisión terminológica, los tres futuros mencionados los cuales son distintos pero comparten la atemporalidad y, por ello, no abordamos las distinciones de otros tipos en este trabajo. El *futuro concesivo* (2), también nombrado “futuro adversativo” o “futuro reactivo” se ha estudiado en los términos pragmáticos de la cancelación de implicatura, la presentación por parte de un agente epistémico de un obstáculo para una aserción, propia o ajena y, en general, la contraargumentación y la puesta en consideración de elementos compartidos entre interhablantes.

Por su parte, el ejemplo (3) se ha comprendido en los términos de la miratividad, entendida como un dominio semántico relacionado con la marcación de la información en tanto nueva, sorprendente o desafiada (De Lancey, 2001). Estos futuros se han analizado dentro de la semántica de grado máximo en términos factivos, en relación con la sintaxis consecutiva intensiva y desde el punto de vista de las construcciones exclamativas y suspendidas.

Queremos señalar que comprendemos que existen, en español, en términos sintácticos, semánticos y pragmáticos, dos tipos de futuro mirativo si bien no incidimos en esta divergencia en esta ocasión, dado que su semántica temporal es idéntica. Nos referimos a los que alternan con otros auxiliares modales epistémicos, en secuencias como (3), en contraste con aquellos que aparecen en construcciones fijadas que solo se dan con futuro, en casos como *¡Será estúpido...!*

Futuros concesivos y mirativos se explicarán, por tanto, en los términos temporales de los futuros conjeturales, para los que ya hemos señalado ha existido una atención especial en la bibliografía. Las condiciones pragmáticas, contextuales y las relacionadas con el tipo de aserción que el hablante profiere con futuros conjeturales son distintas de las que se dan en el caso de los futuros con interpretación concesiva y mirativa. No obstante, las similitudes temporales nos sirven para argumentar a favor de que se trata del mismo ítem en un sentido formal, que responde, en primer lugar, a las cualidades de los operadores modales epistémicos y que después, en una derivación tardía, ofrece distintas manifestaciones que suponen la semántica concesiva y mirativa, cuestión que no abordaremos aquí pero que consideramos de un interés especial en otros trabajos propios y ajenos. De cualquier forma, añadimos aquí que nos referiremos en estas obras a un fenómeno a partir del cual la interpretación conjetural podrá convertirse en una de tipo adversativo o de tipo exclamativo, pues la presencia del futuro implica en todas

las manifestaciones de este tiempo (siempre que se puedan considerar dentro de *futuro epistémico*) que estas sostendrán inferencias. De este modo, el futuro será, en estos casos, un evidencial. Hemos concluido que el futuro conjetural es la variante primaria y de ella parten los futuros concesivos y los futuros mirativos, ambos procedentes pragmática y discursivamente de la semántica natural de las asunciones, las presunciones y las deducciones, todas comprendidas dentro del subdominio evidencial de la inferencia.

Una vez presentados los datos en los que fundamentamos nuestra reflexión, reiteramos que, si bien son numerosos los fenómenos que se deben considerar para caracterizar estos futuros, el objetivo de este artículo es solamente tratar su semántica temporal y defender una propuesta formal determinada que explique por qué no denotan eventos temporalmente posteriores al momento de la enunciación. De cualquier forma, investigaciones en curso que se alejan del centro de este trabajo apuntan que ningún aspecto vinculado con este fenómeno puede estudiarse sin antes comprender la semántica temporal de la que son consecuencia sus relaciones con fenómenos como el aspecto (que sí tratamos brevemente en esta ocasión), el contenido proposicional, la pragmática de las aserciones establecidas con estos futuros, sus relaciones con la estructura informativa o la modalidad oracional interrogativa y exclamativa, entre otros.

El enfoque que utilizamos es sintáctico y semántico; partimos teóricamente de los supuestos de la gramática generativa, aunque presentamos, en ocasiones específicas, algunos supuestos basados en teorías de corte cognitivo-funcional.

Temporalidad no prospectiva

Centradas en la defensa particular de una mirada teórica que explique la semántica extraordinaria de estos futuros, aseveramos que participan de la llamada “temporalidad cero”, propia de auxiliares epistémicos del español, así como de auxiliares epistémicos e inferenciales de otras lenguas. Señalado esto, procedemos con nuestra propuesta.

El sistema verbal del español cuenta, en su paradigma conjugacional, con una forma de futuro morfológico, el tiempo verbal futuro de indicativo, con sus correspondientes formas de perfecto, cuya relación temporal primaria con respecto al momento de la enunciación es de posterioridad. Este indica una acción localizada en el futuro, en relación con el presente de habla o respecto de una acción que se menciona y sobre la que se establece un determinado estado de cosas (4).

(4) Este año *Eurovision* será en Basilea.

Todo trabajo que verse sobre los futuros no temporales coincide, desde sus primeras líneas, en que existe una discordancia entre el valor temporal preasignado y el resultante en contextos de interpretación conjetural, concesiva o mirativa. Se exprese este cambio semántico en términos de posterioridad, prospectividad o futuridad, cuestión nunca solamente terminológica en la que no podemos detenernos en esta ocasión, una forma verbal en un contexto de enunciación específico no despliega los valores temporales funcionales esperables.

Continuemos entonces con las cuestiones que discutiremos con atención. En primer lugar, consideramos relevante poner de manifiesto que este tipo de discordancias se dan siempre con determinados tiempos verbales y no con otros. Por su parte, no es casual ni baladí que, además, este valor modal específico se dé en todos los casos cuando se produce la alteración temporal que trataremos en este trabajo: la pérdida o neutralización semántica del rasgo *+prospectivo*. Este fenómeno apunta, en todos los casos, a la necesidad de una consideración en bloque de la alteración temporal y la alteración modal.

Recogemos, de entre otras obras relevantes, de Copley (2009) y de Fleischman (1982) que la categoría futuro morfológico aparece con frecuencia en una serie de enunciados no factivos que implican una semántica de probabilidad, suposición o inferencia, así como una falta de conocimiento, deseos, anhelos, intención, voluntad, obligación o mandato. De este espectro de valores parten, asimismo en español, todos los usos que se han catalogado como modales. Estos son sistemáticos y participan de las propiedades estudiadas para los usos modales en las lenguas naturales. Esta etiqueta, que consideramos altamente problemática en términos epistemológicos, ha sido utilizada en la lingüística hispánica para tratar esta discordancia entre valores temporales preasignados en el paradigma de la conjugación y valores modales desplegados en un contexto determinado. En este sentido, queremos incidir en la desambiguación terminológica que subyace a nuestra posición teórica: para el caso de los futuros epistémicos, *modal* significará “operador modal”, esto es que modaliza en términos de posibilidad o necesidad, de manera similar a lo que ocurre con otros operadores canónicos. En este sentido, un auxiliar modal puede modalizar en términos de:

- a. Posibilidad: lo que es contingente, en términos filosóficos.
- b. Necesidad: lo que es necesario, en términos filosóficos.

Estos conceptos parten de la lógica formal y se adaptan a la sintaxis y la semántica lingüísticas, dado que las lenguas naturales participan de ellos en lo que a

la naturaleza de sus expresiones modales se refiere. En términos lógico-formales, la representación de una proposición se establece simbólicamente en p . Para la modalización, se trabaja con operadores y se entiende que los auxiliares son: *NEC* delante la convierte en necesaria; *POS*, en posible:

Cuando lo hace en términos de posibilidad, la representación es esta:

$p \rightarrow p$ es verdadero en al menos un mundo posible.

Cuando lo hace en términos de necesidad, la representación es esta:

$p \rightarrow p$ es verdadero en todos los mundos posibles relevantes.

Todos los futuros morfológicos son desde nuestra perspectiva operadores modales *NEC*. Esta cuestión es crucial para nuestro análisis, ya que a) extrae el caso del futuro morfológico y sus usos modales del conjunto de usos modales estudiados para el español, tales como los de formas que expresan anterioridad respecto del momento del habla; b) pone el foco sobre la consideración modal intrínseca de cualquier manifestación de futuro morfológico, presuponiendo que el futuro no es tiempo sino modo en todas sus variantes semánticopragmáticas. Esta segunda cuestión ha suscitado el interés de muchos investigadores, desde perspectivas teóricas y aplicadas, que parten de las consideraciones funcionales y cognitivas del tiempo futuro como conjunto conceptual antes que como tiempo lingüístico escueto.

Escandell señala (2010, 2014) que el futuro es inherentemente un tiempo que no ha accedido a la existencia y, por tanto, a nivel conceptual se “imagina” y tiene un carácter virtual. Las relaciones, entonces, entre futuro y modalidad, entendiendo modalidad en un sentido básico que implica el posicionamiento epistémico, de un hablante, serían estrechas, dado que toda manifestación de tiempo futuro es siempre no factiva y, en la cara reversa, toda referencia presente al tiempo futuro ha de ser entendida en términos modales.

A partir de la semántica natural del tiempo futuro en un sentido cognitivo procedimental se puede argumentar que ciertos usos modales, como los conjeturales, responden a patrones funcionales de resemantización, los cuales pueden darse precisamente con el futuro y no con otros tiempos dada su naturaleza. En este sentido, cabría pensar que esta condición propia de este tiempo permite recategorizaciones funcionales del centro conversacional, que permiten un anclaje pragmático al momento de la enunciación y la neutralización de “lo futuro”.

En esta línea, es considerable asimilar el significado de presente a futuros conjeturales con los valores no prospectivos de otras variables que utiliza el español

para la expresión de posterioridad; nos referimos a la perífrasis *ir a + infinitivo*, que presenta valores tanto modales como plenamente prospectivos, en casos como (5).

(5) ¿Cómo va a ser esa su novia? Es muy joven...

Estos valores se han explicado a partir de dos variables que actúan en bloque. Primero, la perífrasis en sus valores escuetamente temporales muestra una tendencia a expresar eventos posteriores al momento de la enunciación que son cercanos a este y, por tanto, se especializa en el futuro próximo. Segundo, la relevancia actual de dicho momento del habla permite usos modales de esta secuencia que parten de una metaforización y recategorización de sus valores temporales; la perífrasis no pierde en casi ninguna ocasión sus valores prospectivos originales, pero en estos casos son derivados.

Consideramos esencial señalar que estos preceptos no pueden aplicarse al futuro morfológico de la misma manera que han sido propuestos para el futuro analítico, aunque las dos formas compartan la capacidad de expresión de futuridad en español contemporáneo. Por otro lado, futuros concesivos y mirativos quedan fuera del alcance completo de esta mirada en términos de proximidad y difusión con los límites que cercan el momento conversacional.

La reflexión sobre la causa natural de los valores no prospectivos de futuros epistémicos, que reiteramos que concebimos en los términos de la temporalidad cero, puede también apoyarse en las establecidas paralelamente (lo cual consideramos un error metodológico) para otros fenómenos. Tomamos en este punto de la disertación el tratamiento lingüístico y epistemológico establecido en la bibliografía para el caso de otros usos modales de los tiempos verbales en español, a saber, los del pretérito imperfecto de indicativo (Gutiérrez, 1996; Reyes, 1990; entre otras). Nos referimos a casos como (6-7), entre otros usos que no mencionamos aquí:

(6) La reunión era mañana, ¿verdad?

(7) ¿Jugamos a las princesas? Yo era Elsa y tú Rapunzel.

Esta alteración, dislocación o neutralización del valor temporal, en este caso de semántica retrospectiva, se ha llamado descriptivamente *de presente* en algunas obras, cotejándolo, como mencionábamos, paralelamente con usos conjeturales del futuro. En términos funcionales, se ha establecido que en todos estos casos lo que ocurre es que la relevancia y prominencia discursivas del momento conversacional, apoyada por rasgos de anterioridad y posterioridad que se anulan

al servicio de valores metafóricos, provoca una pérdida o neutralización de los significados establecidos en la conjugación verbal para según qué tiempos. Esta explicación es óptima para los ejemplos de (6) y (7), que han sido catalogados como *imperfectos citativos* e *imperfectos lúdicos*, respectivamente, pero sigue sin ser válida para futuros epistémicos según nuestra concepción.

En páginas anteriores, mencionábamos que el español contemporáneo presenta un rango amplio de futuros modales en términos no solamente epistémicos sino también deónticos, en casos como (8) y (9).

- (8) Todos los estudiantes traerán uniforme al colegio.
- (9) Santificarás las fiestas.

Estos usos son discretos en cada contexto interpretativo y una gran parte de ellos pertenece a tipologías textuales específicas. Se adquieren en otros contextos y condiciones que los distinguen de los de nuestro trabajo. Aun así, lo importante es que se sitúan en todos los casos dentro de un espectro continuo que abarca usos en la línea deóntico-epistémico.

A partir de las consideraciones de Nuyts (2001) y Bybee *et al.* (1994), incidimos en que los significados propiamente modales presentes en los verbos modales canónicos de las lenguas naturales especializados en la posibilidad y la necesidad (*deber de, tener que, poder, poder que*, como los principales en español, pero no los únicos) surgen en todos los casos de una semántica radical (dinámica y deóntica). Un auxiliar modal tiene, entonces, una semántica primaria epistémica que, mediante un proceso de metaforización basado en la inferenciación, consigue la reorientación hacia el hablante y la subjetivización de dichos contenidos modales. Lo anterior implica un cambio semántico de lo radical a lo epistémico y, en los términos de la gramática formal, la adquisición de nuevas características con esta alteración.

Comprender el futuro morfológico dentro de la modalidad permite, en consecuencia, aseverar que el significado “de conjetura”, en el caso del futuro conjetural, deriva formal y sistemáticamente de la perspectivización y subjetivización propias de la epistemicidad y de los verbos modales, características no solo del español sino de todas las lenguas naturales con operadores modales. En este paradigma, además, futuros concesivos y mirativos, dentro de esta consideración, anulan discursivamente su significado conjetural a la luz de contextos pragmáticos específicos, cuestión que no podemos abordar aquí con profundidad, pero parten en todos los casos de la forma primaria y se estudian dentro del operador en términos formales.

Entendemos que algunos trabajos de los citados al principio, especialmente los de Escandell (2010, 2014, 2018), los tratan en términos inferenciales, sosteniendo que el futuro de interpretación conjetural responde a la indicación de un rasgo *+inferencial*, o bien sosteniendo que todo futuro morfológico posee un rasgo *+inferencial* que, en términos procedimentales, se manifiesta especialmente en los casos de interpretación no temporal. Esta consideración global de todo ítem léxicamente futuro es asimilable a las de carácter estrictamente modal en las que basamos nuestra reflexión sobre los valores temporales. Lo cierto, comprendemos, es que es difícil deslindar la actuación de lo modal y lo evidencial en el caso de los futuros. Nuestra perspectiva, lejos del foco de este trabajo, comprende que ambas categorías son cruciales para los futuros, dado que todo futuro morfológico es siempre modal porque procede, en términos históricos, de una perífrasis con este valor que después sufrió un proceso de gramaticalización. Sin embargo, por otra parte, la falta de acceso a la información de lo venidero en un sentido empírico ha provocado en español una relación sistemática de las formas epistémicas de este tiempo con la inferencialidad asuntiva; algo que explica algunas características gramaticales y también su papel funcional en el discurso.

Por su parte, esta consideración teórica nos permite de nuevo separar futuros estrictamente temporales¹ de futuros de interpretación epistémica, alegando que los primeros son en español operadores modales, pero no en un sentido epistémico,² punto de partida que algunos trabajos han tomado para defender que toda manifestación de futuro morfológico es *+modal* sin especificar la fuente de la modalización, y que no compartimos. Esto permite asimismo explicar de manera natural las conocidas imposiciones de la base epistémica que poseen los futuros de tipo conjetural: el hablante no puede conocer (*p*) o la secuencia será inadecuada.

El punto central de nuestra propuesta se basa, entonces, en que, empírica y funcionalmente, el futuro como tiempo facilite cognitivamente contextos no futuros –debido a un trasvase entre lo no-cognoscible y lo incierto en un presente

¹ Coincidimos con la idea de que comprender los futuros morfológicos en un espectro modal dificulta aseverar que existen futuros estrictamente temporales; no obstante, sí existen en español actual futuros que, aunque deriven de una semántica deóntica, están despojados de valores modales en el discurso, en secuencias como *Mañana iremos a la piscina*, *La semana que viene hará buen tiempo* o *El tren llegará en cinco minutos*.

² Seguimos aquí los preceptos generales de lo estudiado para la modalidad, a saber, que los operadores pueden evaluar proposiciones respecto de una fuente epistémica o una fuente de tipo radical, que comprende la deóntica, la dinámica y la circunstancial. Consideramos, por tanto, que los futuros fuera del operador *futuro epistémico* modalizan en términos radicales, pero siguen siendo operadores modales, cuestión que, en cualquier caso, queda fuera del alcance de este trabajo.

extralingüístico— no significa que podamos atribuir solamente³ a motivos conceptuales la pérdida del valor prospectivo en términos metafóricos. De cualquier forma, comprendemos que algunos trabajos sí tomen en cuenta estos preceptos de forma directa y no concluimos que incurran en un error metodológico, si bien la gramática formal, que nosotras utilizamos como marco teórico, necesita otros criterios epistemológicos de actuación.

Comprendemos que son razonables, por tanto, explicaciones que, en términos incluso espaciales, pretenden dar cuenta del trasvase semántico que se da entre el presente y el futuro derivado de i) su falta de límites discretos en un sentido estrictamente conceptual ii) lo difuso en términos lingüísticos para la expresión de inmediatez, predicción objetiva y predicción subjetiva en las aserciones que se profieren con tiempos prospectivos (Bravo, 2008). No obstante, reafirmamos que estas explicaciones son válidas para explicar los valores temporales y modales de construcciones como la perífrasis prospectiva *ir a + infinitivo*, pero no han de utilizarse para la justificación temporal de futuros morfológicos con rasgos semánticos epistémicos.

Consideramos, entonces, que la explicación óptima para estos últimos radica en que el futuro morfológico es susceptible de recoger contenidos modales epistémicos y deónticos debido a su semántica particular. Asimismo, sostenemos que una recategorización que suponga un trasvase futuro deóntico-futuro epistémico provoca un proceso de gramaticalización del que se obtiene un futuro de interpretación epistémica que funciona como en un operador modal. Por otro lado, reconocemos que existe un futuro temporal despojado en la lengua de valores modales en un sentido funcional que siempre, posee valores temporales prospectivos.

De esta condición como operador epistémico deriva su significado no prospectivo, que puede recibir el nombre de *significado de presente* o *significado neutralizado o no marcado*, pero que insistimos en nombrar *significado temporal cero*, por las razones que añadimos a continuación.

Temporalidad cero

Para comenzar esta sección, cabe mostrar (o recordar) que el futuro epistémico admite fácilmente paráfrasis con adverbios que expresan posibilidad, necesidad,

³ En este sentido, defendemos que la posición epistemológica óptima es la que comprende que la semántica de presente en estos futuros no se deriva de forma directa de un trasvase empírico-cognitivo entre lo futuro y lo presente en términos conceptuales. Cabe comprender un estadio intermedio relacionado con la temporalidad de los modales epistémicos. Sin embargo, siguen siendo esenciales los acercamientos mencionados para comprender el fenómeno en su totalidad, ya que son ellos los que atienden a las causas primarias por las que el futuro puede comportarse formal y funcionalmente como modal.

probabilidad y derivadas, así como con otros verbos modales, algo que, desde una perspectiva todavía descriptiva, pone de manifiesto su significado modal, que trasciende los rasgos temporales. Queremos traer de vuelta la idea de que futuros concesivos y mirativos son derivaciones de la forma conjetural, que consideramos primaria, por lo que argumentamos solamente con esta tercera a partir de aquí. En este sentido, son funcionalmente paralelas secuencias como (10) con (11-13).

- (10) Será muy guapa.
- (11) Probablemente sea muy guapa.
- (12) Debe de ser muy guapa.
- (13) Tiene que ser muy guapa.

Como ya se había mencionado, el futuro conjetural ha sido estudiado en los términos formales y funcionales de la modalidad y la evidencialidad, entendidas como dominios semánticos incluidos en la expresión de la epistemicidad. Antes de continuar, avisar al lector de que nuestra propuesta teórica general comprende el futuro epistémico como un operador modal-evidencial; esto es, analiza sus aserciones en los términos de la inferencialidad y no solamente de la epistemicidad. No obstante, hemos comprobado que, en términos temporales y para el caso del español peninsular, el tratamiento modal puede ser paralelo al evidencial.

Establecido este punto de partida, el futuro es siempre un operador, que solo en los casos de interpretación epistémica es similar en su contribución semántica a otros auxiliares modales epistémicos del español como *deber de* y *tener que*, que modalizan en términos universales, como *poder* y *poder que*, que lo hacen en términos existenciales (Bravo, 2017).

En lo que a la temporalidad respecta, tomamos las cualidades temporales de la modalidad epistémica (Laca, 2012), que adaptamos de las consideraciones teóricas de Ramchand (2014) para el inglés. Dentro de la aplicación de patrones de subjetividad, la autora propone que, en términos cognitivos, la configuración sintáctica formal de auxiliares en su interpretación radical es distinta a la que poseen cuando han obtenido ya valores epistémicos, para los que esta es su base:

[ModEpistémica [*SintagmaTiempo* [ModDeóntica ...]]]

Esta configuración sintáctica implica afirmar que para que se dé una interpretación epistémica con un auxiliar modal este tiene que cotejar sus rasgos de tiempo por encima del nudo funcional de *tiempo*. Por tanto, toda manifestación formal

de modalidad epistémica es siempre presente, no prospectiva o, terminológica y epistemológicamente posicionadas, participa de la llamada temporalidad cero.

La principal manifestación de esta configuración es el anclaje al momento de la enunciación o *speech-time* de los futuros epistémicos, que provoca que estos puedan sostener conjeturas establecidas sobre el momento conversacional pero referidas conceptualmente a momentos pasados y futuros, tal y como ocurre con los verbos modales. Por el contrario, cuando un auxiliar toma una fuente de modalización no epistémica, la acción conformada por *auxiliar + auxiliado* es localizada temporalmente, controlada por el sujeto y anclada al mundo exterior. Un modal epistémico siempre posiciona su aserción como anclada al mundo del hablante y, como tal, anula su temporalidad, la vuelve cero y es incapaz de localizar temporalmente la acción que denota. Así, la simultánea es la primera de las lecturas (14); la segunda, la retrospectiva (15) y la tercera la prospectiva (16).

(14) Vendrá a menudo, supongo.

(15) Vendría a menudo, supongo.

(16) Vendrá mañana, supongo.⁴

A continuación, se establece el paralelismo en lo que a los auxiliares canónicos respecta (17-22).

(17) Debe de venir a menudo, supongo.

(18) Debía de venir a menudo, supongo.

(19) Debe de venir mañana, supongo.

(20) Puede venir a menudo, quizás.

(21) Podía venir a menudo, quizás.

(22) Puede venir mañana, quizás.⁵

Esto, a su vez, permite abordar con mayor claridad los llamados usos modales del condicional en español, comprendiendo que este tiempo verbal admite interpretaciones conjeturales retrospectivas tanto en el pretérito imperfecto como

⁴ La ambigüedad entre las secuencias que representa este ejemplo y ciertos casos de futuro todavía prospectivo que expresan una semántica predictiva en términos reticentes es, en ocasiones, imperceptible. Nos referimos a casos como *Todo saldrá bien, ya lo verás*.

⁵ También la ambigüedad entre esta secuencia y la paralela en términos modales radicales, dentro de la fuente circunstancial, es en muchas ocasiones imperceptible.

en el pretérito indefinido, que conviene entender como auxilio morfológico para el paradigma conjetural y, por tanto, no aplica un estudio particular para estas formas en términos funcionales propios.

Así las cosas, cabe entonces confrontar los antes llamados usos conjeturales del futuro (23) y (24) con otros futuros modales de interpretación deóntica en los mismos términos (25) y (26).

(23) Los niños de este curso serán muy buenos, porque los maestros los adoran.

(24) Los niños de este curso deben de ser muy buenos, porque los maestros los adoran.

(25) Los niños serán buenos en todo momento si quieren salir al recreo a jugar.

(26) Los niños deben ser buenos en todo momento si quieren salir al recreo a jugar.

Podemos, así, partir de la siguiente configuración sintáctica también para los futuros de interpretación conjetural, de igual manera que era postulada para los auxiliares:

[FUTEp [*SintagmaTiempo* [FUTDe ...]]]

Para finalizar, e incidiendo especialmente en la relevancia de esta cuestión, una consecuencia principal que consideramos derivada del estudio de la semántica temporal de futuros epistémicos en los términos formales de la temporalidad cero es el vínculo con la semántica estativa e imperfectiva, que nos ofrece una visión esclarecedora sobre una manera unívoca de tratar su comportamiento aspectual. Recordamos aquí nuestra decisión teórica: postular la existencia del operador *futuro epistémico* (*FutEp*), que engloba junto con los conjeturales también los futuros concesivos y mirativos. Esta permite explicar en bloque la gramática aspectual de todos ellos. Por su parte, también lo estudiado en términos aspectuales se puede aplicar a las variables morfológicas tratadas en el apartado anterior para el despliegue de conjeturas retrospectivas, a saber, las formas simple y compuesta del condicional.

Las restricciones aspectuales que afectan el uso de los futuros conjeturales en español han sido abordadas por algunos trabajos como Matte Bon (2006), Rodríguez (2019), así como en la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009, §23.14j), aunque en términos generales y sin demasiada profundidad. Una observación recurrente en estos estudios es que este tipo de futuro resulta incompatible con predicados télicos (27-28), siguiendo la clasificación aspectual de Vendler (1957):

(27) #Laura escribirá una novela (en este momento). (realización)

(28) #Laura llegará a casa (en este momento). (logro)

Sin embargo, esta explicación basada únicamente en el rasgo *+téllico* resulta limitada. Concluimos que lo oportuno para el estudio global del fenómeno, también en términos inferenciales, a la luz de los datos de otras lenguas como el turco o el búlgaro (Rivero, 2023), es una restricción más general relacionada con la estatividad. En efecto, la epistemicidad y la inferencialidad se ensamblan siempre con predicados estativos (Jaque, 2014, 2016), incluso cuando se trata de actividades, que léxicamente no son téticas.

Apoyadas en la definición de estatividad asumida dicho autor, argumentamos que los futuros epistémicos, en contraste con los no epistémicos, entendidos como operadores partícipes del tiempo cero, muestran una relación sistemática con la estipulación de una duración inherente de los eventos en los que se implican, la cual influye en la selección de predicados donde no existe un argumento eventivo. De este modo, se articula lo léxico-aspectual en términos estativos con lo léxico-gramatical en términos imperfectivos. Esta condición pone en relación, según nuestra perspectiva, la semántica temporal y aspectual de una manera sistemática, dado que supone que todo operador futuro que se interprete en posiciones superiores a las relacionadas con el tiempo no podrá seleccionar complementos aspectuales que denoten eventividades.

Defendida en todos los casos la selección de predicados estativos, observamos que los futuros epistémicos sí pueden aparecer con predicados no estativos si estos son reinterpretados en términos habituales, que permiten el uso de estas formas en contextos imperfectivos (29-30).

(29) Aparcará todos los días aquí, porque se conoce genial el *parking*.

(30) Ganará siempre esa carrera, porque mira todos los trofeos que tiene.

Esta segunda cuestión, esencial para cubrir los fenómenos aspectuales en este caso, se comprende asimismo a partir de la concepción en términos aspectuales de aserciones en presente de indicativo que no están modalizadas. Si bien no es el uso del presente más común en la lengua española contemporánea, un significado característico de este tiempo verbal es el llamado descriptivo o narrativo, en casos como los que presentamos (31-34).

(31) El niño corre.

- (32) #El niño debe de correr. / #El niño correrá.
- (33) El pájaro atraviesa la ventana.
- (34) #El pájaro debe de atravesar la ventana. / #El pájaro atravesará la ventana (este momento).

Estos ejemplos se inscriben fácilmente en contextos donde se pide a una persona que describa una imagen, y aíslan comúnmente enunciados estativos, tales como *en el cuadro, la niña es feliz*, aunque no son imposibles de procesar. Lo que deseamos resaltar es que una secuencia modalizada, a partir de auxiliares canónicos o a partir de futuros epistémicos, no puede aparecer en estos contextos, a no ser que se le aplique a la secuencia una semántica particular que debe entenderse en los términos aspectuales gramaticales y no solamente léxicos. En este sentido, los progresivos, como formas estativizadoras (Jaque, 2016) permiten la inserción de modalizaciones en estos contextos conceptualmente descriptivos y simultáneos al momento conversacional (35 -36).

- (35) El niño debe de estar corriendo. / El niño estará corriendo.
- (36) El pájaro debe de estar atravesando la ventana. / El pájaro estará atravesando la ventana.

Por último, dentro de la oposición tradicional entre aspecto perfectivo e imperfectivo, hemos concluido que aquellos contextos no estativos pueden salvarse cuando las variables usadas para la epistemización con futuros son las que parten de formas perfectivas. Usamos el ejemplo de la semántica conjetural establecida a partir del pretérito indefinido como forma perfectiva y contrastamos ejemplos como los que siguen (37-38).

- (37) Cocinaría paella. Donde ‘cocinaría’ significa ‘probablemente cocinaba’.
- (38) Cocinaría paella. Donde ‘cocinaría’ significa ‘probablemente cocinó’.

El segundo caso, por sostener la conjetura sobre una forma perfectiva, ya contiene propiamente la semántica estativizada que necesita el operador *y*, como tal, no necesita otras recategorizaciones como la habitualización o la progresivización, que sí son cruciales para la gramaticalidad de (34), que conjetura sobre la forma imperfectiva que es el pretérito imperfecto de indicativo.

En síntesis, considerar la actuación en conjunto de la estatividad, la habitualidad, la progresividad y la perfectividad, la relación entre aspecto y futuro episté-

mico no debe verse como secundaria o marginal y menos aún como derivada de condiciones discursivas aisladas, sino como una propiedad central derivada de su carácter formal y de su semántica temporal cero.

Conclusiones

En este trabajo hemos proporcionado una reflexión crítica sobre algunas de las propuestas ofrecidas en términos generales para dar cuenta de la semántica no prospectiva de futuros de interpretación conjetural, concesiva y mirativa, a la luz de los datos del español europeo. Hemos escogido la posición teórica que implica aseverar que estos futuros participan de la temporalidad cero.

Concluimos que la perspectiva óptima para el estudio del fenómeno es la que parte de la consideración del futuro epistémico como un operador y no solamente entiende su semántica en términos discursivos. Explicamos su significado de presente a partir de la temporalidad propia de los auxiliares modales de interpretación epistémica, apoyada asimismo por el carácter atemporal de otros auxiliares modales en español, que conocemos que puede extenderse a los inferenciales de lenguas con evidenciales. Esta posición provoca una relación específica con el aspecto léxico y gramatical, señalada en trabajos previos en los términos descriptivos de telicidad: el futuro epistémico selecciona predicados estativos en contextos imperfectivos, condición derivada de su carácter temporal.

Por su parte, argumentamos a favor del estudio en conjunto de otros usos modales del futuro, concesivos y mirativos, que muestran un comportamiento similar en lo que a la semántica no prospectiva se refiere, agrupándose dentro del postulado operador modal-evidencial *futuro epistémico* (*FutEp*).

No dejamos de atender a cada una de las perspectivas teóricas consideradas en el trabajo, si bien ofrecemos una propuesta teórica específica que consideramos universal para su extensión al estudio de otras lenguas del mundo en términos cognitivos. Desde el punto de vista empírico, son necesarias futuras investigaciones para dar cuenta de nuevos datos que permitan delimitar el fenómeno temporal en relación con modales, evidenciales o mixtos, a la luz de lo estudiado para futuros no epistémicos y para la semántica temporal y aspectual de otros auxiliares modales y evidenciales.

Referencias

Bravo, A. M. (2008). *La perífrasis “ir a + infinitivo” en el sistema temporal y aspectual del español* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense. <https://docta.ucm.es/entities/publication/5d722d0d-7cad-4002-9907-37f6a73b8680>

- Bravo, A. M. (2017). *Modalidad y verbos modales*. Arco Libros. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=746755>
- Bybee, J. Perkins, R. y Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar. Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucpl/books/book/chicago/E/bo3683926.html>
- Copley, B. (2009). *The semantics of the future*. Routledge. https://www.iberlibro.com/products/isbn/9780203498897?ref_=pd_offer-1-d_0
- Escandell, M. V. (2010). Futuro y evidencialidad. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 26, 9-34. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3782565.pdf>
- Escandell, M. V. (2014). Evidential futures: the case of Spanish. En P. De Brabanter, M. Kissine y S. Sharifzadeh (Eds.), *Future times, future tenses* (pp. 219-246). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679157.003.0010>
- Escandell, M. V. (2018). El futuro simple del español. Sistema natural frente a usos cultivados. *Verba Hispanica*, 26(1), 15-33. <https://doi.org/10.4312/vh.26.1.15-33>
- Fleischmann, S. (1982). *The Future in thought and language. Diachronic evidence from romance*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-linguistics/article/suzanne-fleischman-the-future-in-thought-and-language-diachronic-evidence-from-romance-cambridge-studies-in-linguistics-36-cambridge-cambridge-university-press-1982-pp-xii-218/289FE727DE182964BBCA35065534933D>
- Gennari, S. (2002). Spanish past and future tenses. Less (semantics) is more. En J. Gutiérrez (Coord.), *From words to discourse: trends in Spanish semantics and pragmatics* (pp. 21-36). Elsevier.
- Gutiérrez, M. L. (1996). Sobre los valores secundarios del imperfecto. En F. J. Grande, J. Le Men, M. Rueda y E. Prado (Coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (177-186). Universidad de León. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/892868.pdf>
- Jaque, M. (2014). *La expresión de la estatividad en español: niveles de representación y grados de dinamicidad* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/661873>.
- Jaque, M. (2016). Relaciones entre aspecto y modalidad epistémica: algunas consecuencias de las restricciones temporales sobre la evaluación de predicados. *Onomázein*, (33), 130-155. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134546830005.pdf>
- Laca, B. (2012). On modal tenses and tensed modals. En Ch. Niyida y C. Russi (Eds.), *Building a bridge between linguistic communities of the Old and the*

- New World. Cahiers Chronos* (pp. 163-198). Brill. <https://brill.com/display/book/9789401208345/B9789401208345-s010.xml>
- Laca, B. (2017). Variación y semántica de los tiempos verbales: el caso del futuro. En B. A. Cabrejas, A. B. Canales y J. J. G. Sánchez, *Investigaciones actuales en lingüística. Vol. II* (pp. 159-192). Universidad de Alcalá.
- Matte Bon, F. (2006). Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo. *Revista Electrónica de Didáctica ELE* 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1442484>.
- Nuyts, J. (2001). Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions. *Journal of Pragmatics* 33(3), 383-400. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00009-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00009-6)
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Recuperado el 12 de enero del 2026 en <https://www.rae.es/gramatica>.
- Ramchand, G. (2014). Stativity and present tense epistemics. *24th Semantics and Linguistic Theory Conference New York University, May 30 - June 1*, 101-121. <https://doi.org/10.3765/salt.v24i0.2367>
- Reyes, G. (1990). Valores estilísticos del imperfecto. *Revista de Filología Española* 70(1/2). 45-70. <https://doi.org/10.3989/rfe.1990.v70.i1/2.676>
- Rivero, M. L. (2023). Epistemic futures and aspect: A cross-linguistic perspective. En S. Rodríguez y J. M. Antolí (Eds.), *Verb and context: the impact of shared knowledge on TAME categories* (pp. 231-262). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ivitra.34.10riv>
- Rodríguez, S. (2019). *El futuro en español. Tiempo, conocimiento, interacción*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1110978>
- Vendler, Z. (1957). Verbs and times. *The Philosophical Review*, 66(2), 143-160. <https://www.jstor.org/stable/2182371>

Carencias lingüístico-pragmáticas en la subtitulación televisiva en tiempo real

Linguistic-pragmatic shortcomings in real-time television subtitling

DOI: 10.61820/s.2683-3301.v7n13.184

María José Rodríguez Campillo
Universitat Rovira i Virgili, España
josefa.rodriguez@urv.cat

Original recibido: 17/02/2025
Dictamen enviado: 05/09/2025
Aceptado: 15/10/2025

Resumen

Este estudio aborda los problemas de acceso a la información lingüística y pragmática a través del subtitulado televisivo dirigido a personas con discapacidades auditivas en España. Según la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD, 2020), más de un millón de personas en el país padecen alguna discapacidad auditiva, siendo muchos dependientes de los subtítulos para acceder a la información, especialmente en programas de televisión. El trabajo critica las limitaciones de los subtítulos actuales, que suelen centrarse solo en transcribir las palabras habladas, sin tener en cuenta aspectos pragmáticos como el tono y el contexto. El objetivo principal es analizar hasta qué punto los subtítulos no solo transmiten el contenido, sino también el sentido y la interpretación de lo que se comunica, permitiendo a los usuarios sordos comprender plenamente el mensaje. Mediante un enfoque metodológico mixto, que combina un análisis teórico y empírico de un programa televisivo español, esta investigación busca identificar carencias y proponer mejoras en el subtitulado para garantizar un acceso completo a la comunicación.

Palabras clave: acceso a la información, marcadores pragmáticos, subtitulación en directo, subtítulos televisivos

Abstract

This study examines the challenges of providing adequate linguistic and pragmatic information through television subtitles for individuals with hearing impairments in Spain. According to the Survey on Disability, Personal Autonomy, and Dependency Situations (EDAD, 2020), over a million people in Spain suffer from hearing disabi-

lities, with many relying on subtitles for access to information, especially in television broadcasts. The study critiques the limitations of current subtitles, particularly their focus on transcribing spoken words while neglecting pragmatic aspects such as tone and context. The primary objective is to assess how well subtitles convey not just the content, but the intended meaning and interpretation, ensuring deaf viewers can fully decode and understand the message. Through a mixed-method approach, combining a theoretical review with empirical analysis of a Spanish TV program, this research aims to identify potential gaps and suggest improvements to enhance the effectiveness of subtitles in providing complete communicative access.

Keywords: *information access, live subtitling, pragmatic markers, television subtitles*

Introducción

La principal fuente de referencia sobre la población sorda en España es la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD, 2020), la cual estima que más de un millón de personas (1 233 000, en concreto) presenta algún grado de discapacidad auditiva. De este conjunto, más de cien mil presentan sordera profunda. Asimismo, se observa que más del 90 % se comunica a través del lenguaje oral, mientras que entre un 6 % y un 8 % utiliza la lengua de signos.

Si bien el grado de pérdida auditiva no determina necesariamente la modalidad de comunicación empleada, resulta evidente que esta población requiere del subtitulado para acceder a la información, en especial televisiva, de manera satisfactoria. Tal como señaló el *Diario Oficial* (18-07-88), los subtítulos constituyen una herramienta fundamental para favorecer la integración en la sociedad oyente y suprimir barreras comunicativas. En este sentido, cumplen una función esencial para las personas sordas o con deficiencias auditivas, además, posee un amplio potencial en otros ámbitos: apoyo a la población inmigrante, enseñanza de lenguas, alfabetización o actividades lúdicas como el karaoke, entre otros.

El presente estudio aborda el acceso a la información lingüístico-pragmática en el subtitulado televisivo dirigido a personas con discapacidad auditiva. En particular, examina si los subtítulos presentan carencias que dificulten su adecuada interpretación.

En la televisión subtitulada confluyen tres componentes: la palabra oral (inaccesible para las personas sordas), la imagen y el subtítulo. El problema surge, especialmente en los programas subtitulados en directo, cuando el proceso se limita a una mera transcripción del contenido verbal, omitiendo aspectos prosódicos, pragmáticos y contextuales que resultan fundamentales para la interpretación del mensaje. Esta omisión puede conducir a que las personas con discapacidad

auditiva reciban una información parcial o sesgada. Es evidente que los subtítulos no constituyen una traducción íntegra del diálogo original. No obstante, ello no justifica que el público sordo deba acceder a una cantidad reducida de información. Así, en esta investigación se pretende determinar en qué medida los subtítulos televisivos transmiten la información lingüístico-pragmática necesaria para que el receptor pueda no solo descodificar, sino también interpretar el mensaje. Ante ello, conviene destacar que la mayoría de los estudios sobre subtitulación se han centrado en parámetros técnicos –espaciales, temporales u ortotipográficos–, dejando en un segundo plano la dimensión pragmática.

La investigación se organiza del siguiente modo: tras la presentación de los objetivos, la metodología y el corpus, se expone el marco teórico, que recoge conceptos clave relacionados con la subtitulación. Posteriormente, se desarrolla el marco práctico, donde se presentan y analizan los resultados. Finalmente, se ofrecen conclusiones y posibles propuestas de mejora en relación con el subtulado para personas sordas (SPS a partir de ahora).

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar la situación del subtulado para personas sordas (SPS) en la televisión española y determinar hasta qué punto transmite la información lingüístico-pragmática necesaria para que el espectador pueda interpretar el mensaje de manera adecuada. De este objetivo central se derivan los siguientes:

- Establecer un marco teórico que permita identificar y sistematizar las marcas lingüísticas y pragmáticas presentes en el subtulado televisivo, con el fin de valorar su funcionalidad comunicativa.
- Realizar un análisis lingüístico-pragmático de un programa televisivo subtulado, atendiendo a sus efectos específicos sobre la recepción por parte de personas sordas.
- Contribuir al estudio de fenómenos todavía escasamente abordados en la investigación académica sobre subtitulación televisiva.
- Detectar posibles carencias lingüístico-pragmáticas en el subtulado televisivo en directo y proponer soluciones que favorezcan su mejora.

Metodología

La metodología aplicada combina un análisis crítico (Arnáiz, 2012; Bartoll, 2008) con uno empírico, concebidos como dos etapas complementarias. En primer lugar, se desarrolla una revisión crítica de la bibliografía existente en torno al

SPS y a otros tipos de subtítulo (como el de traducción), con el fin de establecer un marco teórico de referencia y formular las hipótesis de trabajo (Díaz, 2001, 2003, 2012).

En segundo lugar, se realiza un análisis empírico del material recopilado a partir de la grabación de un programa televisivo subtítulo en directo. Este análisis se sustenta en la identificación, clasificación y ejemplificación de distintos parámetros relacionados con el SPS, previamente delimitados a partir de la revisión teórica. De este modo, la investigación articula un diálogo entre el marco conceptual y la observación empírica, lo que permite evaluar, de manera integral, el grado de adecuación del subtítulo para personas sordas.

Corpus del trabajo

El corpus de análisis está constituido por grabaciones del programa televisivo *Tu Tiempo, con Roberto Braseró*, emitido con subtítulo en directo. La elección de este programa responde a su carácter generalista, dado que se dirige a una audiencia amplia y heterogénea, que lo convierte en un caso idóneo para el estudio del SPS. No se trata de un espacio destinado a un público segmentado (infantil, deportivo, cinematográfico, etcétera), sino de un programa con potencial atractivo para distintos perfiles de espectadores.

La selección de las muestras analizadas se realizó de forma aleatoria, con especial atención a emisiones del periodo estival, en el que se prevé una mayor audiencia debido al interés social por la información meteorológica. Asimismo, el formato del programa —de carácter divulgativo y visualmente apoyado en mapas, tablas y gráficos— constituye un marco propicio para examinar cómo la información visual puede complementar el subtítulo y facilitar su interpretación por parte de personas sordas.

Marco teórico

La definición lexicográfica de la Real Academia Española (s. f.) sobre subtítulo resulta limitada, pues únicamente recoge: 1. tr. Escribir subtítulos. 2. tr. Incorporar subtítulos a un filme. Estas acepciones no aclaran en qué consiste la práctica del subtítulo ni reflejan la complejidad del fenómeno, especialmente en el ámbito que nos ocupa. Por ello, es necesario recurrir a definiciones propuestas por especialistas en el área. Según Díaz (2003), la subtítulo puede entenderse como

una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores,

así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas, etc.) o de la pista sonora (canciones, voces en off, etc.). (p. 32)

En una línea más específica, Pereira (2005) define el subtulado para sordos como

una modalidad de trasvase entre modos (de oral a escrito) y, en ocasiones, entre lenguas; consiste en presentar en pantalla un texto escrito que ofrece un recuento semántico de lo que se emite en el programa en cuestión, pero no solo de lo que se dice, sino también de cómo se dice (énfasis, tono de voz, acento e idiomas extranjeros, ruidos de la voz) y quién lo dice, así como de lo que se oye (música y ruidos ambientales) y de los elementos discursivos que aparecen en la imagen (cartas, leyendas, carteles, etc.). (p. 162)

Bartoll (2008), por su parte, define el subtulado como un “escrito que recoge de manera sincronizada los elementos verbales de un texto audiovisual, tanto orales como visuales y –según los destinatarios– también los orales no verbales” (p. 437).

Estas últimas tres definiciones ponen de manifiesto que el subtulado es una práctica comunicativa multimodal que trasciende la mera transcripción de diálogos y debe integrar, en la medida de lo posible, elementos contextuales, paralingüísticos y visuales.

Marco normativo del subtulado

La investigación en SPS ha experimentado un notable auge en las últimas tres décadas, impulsada por la presión social, los avances tecnológicos y el creciente interés académico. Sin embargo, en España, el desarrollo legislativo específico en esta materia sigue siendo limitado, ya que predominan normas generales de accesibilidad sin planes de acción concretos.

Los estudios sobre subtulación provienen de ámbitos muy diversos, como la ingeniería, la psicología (Cabra *et al.*, 2008), los estudios sobre sordera (Jensema *et al.*, 2000), el derecho (Pérez-Ugena, 2005) o la traducción (Díaz, 2001). Méndez (2002) ya señalaba la necesidad de reforzar el marco jurídico que regula la accesibilidad audiovisual para personas sordas, evidenciando las carencias que aún persisten.

En el ámbito internacional, la BBC de Londres constituye un referente al subtitar el 100 % de sus contenidos. Asimismo, se han implementado sistemas

que permiten subtítular eventos en directo mediante linotipia (como en el Congreso de los Diputados) o mediante técnicas de rehablado, donde un programa de reconocimiento de voz genera el subtítulo en tiempo real. Paralelamente, se han realizado intentos por establecer convenciones internacionales que reduzcan la heterogeneidad entre prácticas de subtitulación. Destacan las propuestas de Karamitroglou (1998) y Caroll e Ivarsson (1998), cuyo objetivo fue promover criterios comunes aceptados por la comunidad de subtituladores.

En España, Televisión de Cataluña fue pionera en este ámbito. En 1993 elaboró un documento interno titulado “Subtitulación para sordos de las teleticias de TVC. Orientación para la edición de textos”, en el que se justificaba la necesidad de ofrecer subtítulos a las personas con discapacidad auditiva. Posteriormente, hacia 1995, se publicó otro documento con orientaciones formales y de contenido. Aunque estas iniciativas resultaron valiosas, no llegaron a consolidarse como normativa oficial, situación que evidencia la necesidad de seguir avanzando en la regulación del SPS.

Tipología de subtítulos

La clasificación de los subtítulos varía según el criterio de análisis empleado:¹

- Según la presentación formal:
 - ▶ Tradicionales: frases completas, reducidas o bilingües.
 - ▶ Simultáneos: **producidos en directo**.
- Según criterios lingüísticos:
 - ▶ Intralingüísticos: **dirigidos a personas sordas**, enseñanza de idiomas, karaoke, variantes dialectales de una misma lengua, noticias o publicidad.
 - ▶ Interlingüísticos: subtitulación de traducción audiovisual (películas, series, etcétera).
- Según criterios técnicos:
 - ▶ Abiertos: aparecen de manera permanente en la emisión.
 - ▶ Cerrados: **se activan opcionalmente por parte del espectador**.
- Según el canal de difusión:
 - ▶ Cine
 - ▶ Vídeo
 - ▶ DVD
 - ▶ **Televisión**

¹ Aparecen en negrita los que se van a trabajar en este estudio.

Subtitulado en tiempo real

El subtitulado en tiempo real, objeto de este estudio, puede realizarse mediante distintos procedimientos:

- Estenotipia: el transcriptor utiliza un teclado fonético y un programa informático que convierte los símbolos en subtítulos casi de forma inmediata. El ligero desfase temporal se debe tanto al tiempo necesario para escuchar la palabra completa como al procesamiento del software. La tasa de error suele situarse en torno al 2 %, atribuible a dificultades de audición del transcriptor, desconocimiento de ciertos términos o limitaciones del diccionario del programa.
- ENR (Electronic Newsroom): se basa en el uso de guiones o teleprompters previamente cargados en un sistema informático. Esta técnica solo permite subtitular el material previamente escrito, por lo que los comentarios improvisados, las noticias de última hora o las actualizaciones no pueden reproducirse mediante este sistema y requieren de la estenotipia.

En el caso del programa analizado, el subtitulado se realiza a través de estenotipia, que permite correcciones en tiempo real por parte del transcriptor.

Peculiaridades del subtitulado en directo

El lenguaje oral presenta rasgos propios de la inmediatez comunicativa, como escasa planificación, repetición, incompletitud y uso frecuente de recursos fáticos (Taylor, 1999). En contraste, el lenguaje fílmico o el de determinados programas televisivos parte de guiones previamente elaborados, lo que otorga mayor grado de planificación y coherencia.

En el caso del programa *Tu Tiempo, con Roberto Brasero*, si bien existe un guion preestablecido, el presentador incorpora, de manera constante, elementos propios de la oralidad con el fin de aproximarse al público. Este fenómeno genera un trasvase complejo: de un texto escrito inicial, se pasa al discurso oral y, finalmente, al texto escrito subtitulado. Y, por supuesto, en este proceso, se producen inevitables pérdidas de información pragmática.

Los subtítulos, además, tienden a una estandarización lingüística: se eliminan dialectalismos, vulgarismos o marcas sociales, lo cual conduce a una neutralización estilística. Esta tendencia responde, en parte, a las convenciones propuestas por Carrol e Ivarsson (1998), quienes recomiendan un uso gramaticalmente normativo de la lengua, dado que estos también cumplen una función educativa y de alfabetización.

En los últimos años, la investigación en SPS ha avanzado hacia la incorporación de nuevas estrategias de representación de la información sonora y de análisis de recepción. Por ejemplo, Sánchez y Reverter (2023) proponen el uso de iconos como recurso complementario para transmitir información paralingüística, demostrando su potencial en la percepción de la audiencia. En la misma línea, Tamayo *et al.*, (2021) han analizado la recepción de subtítulos en programas informativos de la televisión española, aportando evidencia empírica sobre las dificultades que enfrentan los usuarios en emisiones en directo y semidirecto. Asimismo, Beseghi (2023) ha explorado la gestión del multilingüismo en producciones audiovisuales accesibles, destacando la necesidad de soluciones flexibles que respondan a la diversidad de públicos. Finalmente, estudios recientes como el de Shokoohmand y Khoshsaligheh (2024) se centran en la recepción de audiencias con pérdida auditiva, por lo que se confirma la importancia de investigar no solo los parámetros técnicos del subtítulo, sino también su impacto real en la comprensión y satisfacción de los espectadores. Estas aportaciones subrayan la necesidad de actualizar los criterios de subtitulación y refuerzan la pertinencia del análisis que aquí se presenta.

Marco práctico

Componentes básicos

Todo programa televisivo se articula en torno a dos elementos fundamentales: la palabra y la imagen. Cuando dicho programa incorpora subtítulos, debe considerarse, además, un tercer componente.

Para las personas con pérdida auditiva, la dimensión verbal carece, en gran medida, de sentido, de modo que los subtítulos adquieren un papel primordial en la correcta comprensión del contenido audiovisual. Estos constituyen la “traducción” del canal oral –inaccesible para este colectivo– al canal escrito, lo que conlleva determinadas limitaciones, como la pérdida de algunos recursos propios del lenguaje oral. En consecuencia, los subtítulos deben mantener una sincronización precisa con la imagen y reproducir los diálogos en pantalla de manera simultánea a la emisión oral, dado que parte de las personas sordas recurren también a la lectura labial. Esta exigencia remite a la sincronía temporal, que no suele darse en programas subtítulos en directo.

Asimismo, los subtítulos deben cumplir con un “recuento semántico adecuado” (Díaz-Cintas, 2012, p. 108), permanecer en pantalla el tiempo suficiente para su lectura y respetar el ancho del marco visual en el que se presentan, lo que corresponde a la sincronía espacial. En este sentido, cualquier análisis del

mensaje televisivo requiere una consideración interdisciplinar de los elementos que lo integran, así como de la interacción entre ellos. La omisión de cualquiera de dichos componentes conduce a un análisis parcial o deficiente, puesto que el mensaje no se percibe en su totalidad y, en consecuencia, puede no comprenderse adecuadamente. La interrelación entre todos los elementos resulta esencial para identificar los factores –internos y externos al sistema de comunicación humano– que intervienen en la transmisión íntegra de un mensaje. La supresión de alguno de ellos compromete de manera significativa la recepción del contenido comunicativo.

Perfiles del SPS que se trabajan

Hasta la fecha, no se ha desarrollado, en el ámbito del SPS, una propuesta sistemática de análisis taxonómico, situación que se explica por la elevada complejidad y diversidad de los elementos implicados.

Arnáiz (2012) recoge una serie de estudios previos relevantes: Gottlieb (1997, 2005), Carroll e Ivarsson (1998), Karamitroglou (1998) y Bartoll (2008). Este último, en su tesis doctoral, formula una propuesta particularmente válida para la construcción de un modelo de análisis y clasificación de los distintos tipos de subtítulo presentes en el mercado. La propuesta de Bartoll, integrada con las anteriores, constituye la base de nuestro análisis. Dicho autor identifica 15 parámetros, organizados en tres perfiles:

- Parámetros lingüísticos: incluyen los subparámetros de lengua y densidad.
- Parámetros pragmáticos: contemplan aspectos como destinatarios, intención, tiempos de elaboración y autoría.
- Parámetros técnicos: abarcan elementos como opcionalidad, difusión, color, incorporación, posicionamiento, emplazamiento, archivado, tipografía y formato.

Por razones de extensión, en este trabajo nos centraremos en los parámetros lingüísticos y pragmáticos, abordando únicamente los técnicos en la medida en que resulten necesarios para la clarificación de determinados aspectos.

Método de análisis

Tras haber argumentado que la exclusión de cualquiera de los componentes del mensaje televisivo conlleva un análisis incompleto, presentamos, de forma sintética, el método de análisis seguido:

- Segmentación: la complejidad del mensaje televisivo y la duración del material analizado (más de dos horas de grabación) imposibilitan un estudio global. Por ello, fue necesario fragmentar el programa en unidades menores para permitir un examen más detallado. Así, se procedió a dividirlo en diferentes planos.
- Descripción: se describieron por separado los elementos correspondientes a los parámetros lingüísticos y pragmáticos.
- Análisis:
 - ▶ Análisis individual de cada parámetro:
 - » Lingüístico: se observaron aspectos de sintaxis, morfología, clases de palabras, frecuencia de aparición y relevancia.
 - » Pragmático: se analizaron los actantes, su apariencia física, su relación con objetos y la frecuencia y relevancia de su aparición en los planos.
 - ▶ Análisis de la interrelación entre parámetros: se estudió la correspondencia entre los apartados lingüístico y pragmático con el fin de determinar si se complementan en la transmisión del mensaje televisivo o si, en ciertos casos, aportan informaciones divergentes o contradictorias.
- Análisis global: se evaluó la interacción entre todos los elementos constitutivos del programa.
- Análisis pragmático: una vez realizado el análisis global, se examinaron los factores relacionados con el conocimiento del mundo, la cultura o el medio televisivo, que resultan imprescindibles para la descodificación del mensaje.
- Conclusión: finalmente, se extrajeron conclusiones a partir de los datos analizados, con el objetivo de esclarecer el modo en que se transmite el mensaje televisivo.

Parámetro lingüístico

Densidad

El subparámetro Densidad se define como “la relación entre la cantidad de información textual presentada en el subtítulo y la información verbal procedente de la pista sonora” (Díaz-Cintas, 2012, p. 108). Los resultados cuantitativos obtenidos en el programa analizado se resumen en la Tabla 1. Estas cifras muestran que únicamente el 48.4 % del discurso oral fue transcrito en forma de subtítulos, lo que reduce considerablemente la accesibilidad del programa para personas sordas. Se constata, por tanto, un grado de reducción superior al 50 %. Esta reducción que se ha detectado puede clasificarse en parcial y total.

TABLA I. CANTIDAD DE PALABRAS TRASCRIPTAS.

DÍA DE EMISIÓN	MINUTOS DE SUBTITULACIÓN	PALABRAS SUBTÍTULOS	PALABRAS ORALES	PALABRAS PERDIDAS
Jueves 26-06-2014	21	1 649	3 885	2 236
Lunes 30-06-2014	18:58	1 832	3 437	1 605
Martes 01-07-2014	21:48	1 811	3 974	2 163
Viernes 04-07-2014	14:48	1 515	2 679	1 164
Lunes 07-07-2014	14:58	832	2 697	1 865
Miércoles 09-07-2014	14:18	1 492	2 623	1 131
Jueves 10-07-2014	14:34	1 101	2 653	1 552
Viernes 11-07-2014	17:30	1 946	3 201	1 255
Total	135:94 = 2 h 27	12.178 =48.42	5.149 = 100 %	12.971 = 51.58 %

Por un lado, la parcial (condensación) prioriza las palabras cortas que ocupan menos espacio en pantalla (1). Por el otro, la total (omisión) elimina frases completas consideradas no esenciales para la comprensión, manteniendo el principio de relevancia y el respeto al mensaje original (2):

- (1) Subtitulado: “Hoy, vamos a saber cuáles sirven y por qué”
Voz del programa: “Sabremos cuáles son las que no sirven, cuáles son las que nos convienen y por qué”
- (2) Subtitulado: “En Galicia o en Pontevedra nos encontramos cielos soleados y la gente disfrutando de las playas”
Voz del programa: “Porque si nos vamos a Galicia, y nos vamos a Pontevedra, lo que nos encontramos son, desde luego, los cielos mucho más abiertos, los cielos soleados, la gente disfrutando también de las playas”

Lengua

Aunque los subtítulos aún no constituyen un sistema lingüístico plenamente formalizado, las investigaciones realizadas en las últimas décadas han permitido identificar ciertas tendencias. En el análisis realizado se observan las siguientes características: se evita la repetición innecesaria, ya que empobrece el estilo, predomina un lenguaje paratáctico frente a estructuras hipotácticas, el vocabulario tiende a simplificarse y las ideas se condensan y se prefieren oraciones simples frente a estructuras complejas (3):

- (3) Subtitulado: “Para el fin de semana vuelven los cambios”. “Vamos a hablar de lo que cayó antes de ayer”. “Declaración de zona catastrófica”.
Voz del programa: “Luego, para el fin de semana, vuelven los cambios”. “Y

hablaremos de la previsión”. “Y hablaremos de lo que ha caído”. “Antes de ayer, la tormenta, y hoy, declaración de zona catastrófica”.

Parámetro pragmático

El parámetro pragmático remite al conocimiento del mundo que poseen los receptores, el cual resulta fundamental para interpretar la información transmitida. Este incluye todos los factores extralingüísticos que condicionan la recepción del mensaje televisivo. Dentro de este ámbito se distinguen los factores culturales –relativos a la cultura del espectador o a culturas cercanas de las que pueda tener conocimiento (folclore, costumbres, etcétera)– y la cultura televisiva –conjunto de conocimientos acumulados sobre el medio televisivo, que contribuyen tanto a la competencia para descodificar los mensajes como a la interpretación de referencias a programas anteriores o contemporáneos.

Un análisis pragmático completo incluiría una amplia diversidad de variables. Por motivos de espacio, nos limitamos a aquellas que consideramos más relevantes:

Datos de la grabación: fuente, fecha, lugar, situación, duración. Como se ha mencionado anteriormente, nuestro análisis se llevó a cabo con un programa televisivo durante los meses de verano. Era un programa con bastante audiencia de todas las edades (y se tenía que adaptar a ello), con un formato muy visual y que duraba entre 15 y 20 minutos.

Participantes: número, emisor, receptor, relación entre ellos, contexto sociocultural. El emisor era un único presentador: varón, de edad mediana, con estandarización lingüística (no poseía ninguna marca dialectal). Lo anterior, ya ha cambiado; ahora este programa lo realiza una mujer joven, con acento de las Islas Canarias. Los receptores son variados. Toda persona sorda, independientemente de su edad, raza, situación personal, etc., posee un trasfondo social y cultural variadísimo y, por ello, imposible de analizar.

Datos del mensaje: enunciado oral y subtitulado, tono, tipo de discurso, estilo, registro, modo, estructura lingüística, actos de habla, máximas conversacionales. El discurso del presentador se intenta adaptar a la situación comunicativa, utilizando estrategias como la ironía, el juego de palabras e, incluso, cambiando el tono de voz para lograr que los telespectadores se impliquen. Pero, desgraciadamente, la persona sorda no puede apreciarlo, pues los subtítulos solo marcan lo que el presentador nos está diciendo en ese momento, no cómo lo dice. Hay veces (sobre todo en los subtítulos de películas) en las que se llega a subtitular con “irónicamente” o “alzando la voz”, pero en este programa no se hace así.

La intención del hablante es que entendamos lo que nos está diciendo, que comprendamos el tiempo que va a hacer en los próximos días, que utilicemos nuestro conocimiento previo y el contexto en el que estamos, dando por sentado que el receptor ya sabe muchas de las cosas de las que nos está hablando. Para ello, en este programa, se ayudan de mapas y figuras más que completan la comunicación. Además, el presentador es muy “efusivo” y se ayuda de gestos expresivos (que la persona sorda puede ver si los subtítulos no se lo tapan) y tono de voz (que ya no puede detectar la persona sorda). Asimismo, el presentador utiliza técnicas de persuasión como datos y argumentos lógicos para reforzar su credibilidad y persuadir a la audiencia; además, emplea algún pequeño reportaje grabado por otro compañero que refuerza lo dicho (hemos de mencionar que estos reportajes no se han analizado en este estudio por creerlos ajenos a lo que buscábamos). Al ser un mensaje unidireccional, no se ha podido analizar los actos de habla o las máximas conversacionales, pues cada receptor es distinto y no pueden interactuar con el programa y su formato.

Datos técnicos: voz en off, colores de los subtítulos, vestimenta del presentador, entre otros. El programa se ofrecía después de las noticias, donde los presentadores (un hombre y una mujer, vestidos formalmente) daban cuenta de lo sucedido en las últimas horas en todo el mundo. Inmediatamente después de ello, aparecía este programa, ya más distendido, donde se ofrecían las noticias temporales del día y de lo que iba a suceder en los próximos días. El presentador iba vestido con traje, pero sin corbata (semiformal). En los subtítulos de las películas, que no son en tiempo real, se utilizan colores para destacar los distintos personajes (cintas). Aquí, al ser un único emisor y en directo no suele utilizarse ningún y si se hace alguna vez, suele ser el amarillo, el destinado a los protagonistas de las películas.

Conclusiones

El objetivo inicial de este trabajo fue exponer la situación actual del SPS en la televisión española. Asimismo, se buscaba identificar y sistematizar pautas lingüísticas presentes en el subtítulo con el fin de evaluar su cumplimiento, arrojar luz sobre distintos fenómenos característicos y, en última instancia, detectar problemáticas con vistas a proponer posibles soluciones.

Consideramos que el propósito general se ha cumplido, puesto que se ha ofrecido una descripción de los subtítulos a partir de una muestra real de textos. Los resultados obtenidos han permitido articular el sistema clasificatorio propuesto por Bartoll (2008), con aportaciones de autores como Gottlieb (1997), Ivarsson

(1992) y Díaz-Cintas (2001, 2003 y 2012), generando datos cuantitativos que se han validado a través de la observación empírica.

En lo relativo a la reducción, los resultados muestran que las restricciones espacio-temporales propias del subtítulado televisivo imposibilitan una transcripción literal, ya que esta impediría al espectador simultanear la lectura de los subtítulos con la observación de la imagen. En el programa analizado, el grado de reducción superó el 50 %. Las demandas de una transcripción literal por parte de ciertos sectores del público responden, en buena medida, al desconocimiento de la técnica y al deseo de acceder al máximo de información posible.

Otro obstáculo para la transcripción literal es la heterogeneidad de la comunidad sorda, cuyos niveles de competencia y velocidad lectora difieren considerablemente. A ello se suma que el SPS debe incorporar información extralingüística, lo que incrementa el número de caracteres y, en ocasiones, hace excesiva la velocidad de emisión. Bajo estas condiciones, los espectadores no pueden atender de forma global tanto a la imagen como al subtítulo. La solución pasa por revisar los criterios actuales de subtitulación: sería necesario reducir la velocidad de emisión, seleccionar de manera más precisa los contenidos y mejorar la relación entre texto e imagen. Una medida complementaria sería la creación de subtítulos con distintos grados de complejidad lingüística, que permitan a cada espectador escoger la opción más adecuada a su competencia. Sin embargo, las limitaciones económicas y de producción dificultan esta labor.

En cuanto a las reducciones parciales, se ha podido sistematizar que se prefieren palabras cortas, se recurre a sinónimos más breves, se abrevian los sustantivos, se opta por tiempos verbales simples, evitando perífrasis, se privilegia una sintaxis sencilla que favorezca la rapidez de lectura y facilite la integración en un mismo subtítulo.

En el caso de la reducción total, se omiten frases enteras redundantes o similares, elementos con función fática sin aportación semántica, adjetivos y adverbios no esenciales, partes de enumeraciones, nombres propios o apodosos sobrentendidos, expresiones de comprensión inmediata y referencias a elementos ya presentes en pantalla.

Respecto al uso de la lengua, se halló que se evita la repetición innecesaria; el discurso tiende a ser más monótono, por economía lingüística; predomina la parataxis sobre la hipotaxis, con preferencia por verbos simples frente a perífrasis; se observa simplificación léxica y fusión de ideas; se favorecen las oraciones sencillas, procurando que cada subtítulo constituya una unidad semántica y sintáctica completa; existe preferencia por concentrar el contenido en un único

subtítulo; y la sincronización subtítulo/voz no siempre se cumple en el programa analizado.

En cuanto a los aspectos ortotipográficos, se constata que los criterios establecidos solo se cumplen parcialmente.

Finalmente, más allá de los aspectos lingüísticos, este estudio ha permitido identificar ventajas y desventajas de los subtítulos que se resumen en el Cuadro 1.

CUADRO 1. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LOS SUBTÍTULOS

Desventajas	Ventajas
Pueden interferir con la imagen y desviar la atención del espectador.	Facilitan el acceso a la información a personas con discapacidad auditiva.
La traslación del código oral al escrito implica pérdidas (juegos de palabras, humor, dobles sentidos).	Amplían el alcance social de los contenidos televisivos.
Introducen un elemento adicional que dispersa la atención y altera la experiencia estética.	Pueden convertirse en un recurso pedagógico útil, tanto para la enseñanza de la lectura como para la adquisición de segundas lenguas.
Su comprensión se ve limitada en público infantil o en lectores con baja velocidad lectora.	
Se pierde parte de la información, dado que las expresiones orales y los subtítulos difieren significativamente en ocasiones.	
El tiempo de lectura disponible puede resultar insuficiente para determinados espectadores.	

En síntesis, la principal implicación de este estudio es la necesidad de establecer nuevos criterios de subtitulación que atiendan la heterogeneidad de la comunidad sorda y garanticen una mayor comprensión del mensaje televisivo. Como línea de investigación futura, se propone profundizar en el análisis de los parámetros extralingüísticos mediante ejemplos concretos. En última instancia, coincidimos con Díaz-Cintas (2012) al señalar que la subtitulación es una modalidad con características propias, que van más allá de la mera reducción y eliminación de material original y así hay que aceptarla, como una actividad que viene determinada por el fin al que sirve y por la concepción ideal del espectador al que pretende satisfacer.

Sin embargo, para mejorar la accesibilidad y la recepción, se hace imprescindible introducir nuevos criterios de subtitulación que optimicen la comprensión de los programas televisivos.

Referencias

Arnáiz, V. (2012). A taxonomy on the parameters of subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing: analysis and classification. *MonTi Monografías de Traducción e Interpretación*, (4), 103-132. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2012.4.5>

- Bartoll, E. (2008). *Paràmetres per a una taxonomia de la subtitulació* [Tesis de doctorado]. Universitat Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10803/7572>
- Beseghi, M. (2023). Subtitling for the deaf and hard of hearing, audio description and audio subtitling in multilingual TV shows. *Languages*, 8(2), 109-126. <https://www.mdpi.com/2226-471X/8/2/109>
- Cambras, C., Silvestre, N. y Leal, A. (2008). Análisis de la comprensión por parte del alumnado sordo de documentos televisivos subtitulados y criterios de mejora. *Quaderns del CAC*, 31-32, 155-159. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3048642/2.pdf>
- Caroll, M. e Ivarsson, J. (1998). *Code of good subtitling practice*. European Association for Studies in Screen Translation. <https://esist.org/resources/code-of-good-subtitling-practice/>
- Díaz-Cintas, J. (2001). *La Traducción audiovisual. El subtitulado*. Ediciones Almar.
- Díaz-Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación*. Ariel.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, 2(3), 95-114. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1451727/1/Diaz-Cintas_abeache_12.pdf
- Gottlieb, H. (1997). *Subtitles, translation & idioms* (Tesis de doctorado). University of Copenhagen.
- Gottlieb, H. (2005). Anglicisms and translation. In *In and out of English: for better, for worse?* (pp. 161-184). Multilingual Matters.
- Ivarsson, J. (1992). *Subtitling for the media: a handbook of an art*. TransEdit.
- Jensema, C. J. el Sharkawy, S., Danturthi, R. S., Burch, R. and Hsu, D. (2000). Eye movement patterns of captioned television viewers. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 145(3), 275-285. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0093>
- Karamitroglou, F. (1998). A proposed set of subtitling standards in Europe. *Translation Journal*, 2(2). <https://translationjournal.net/journal/04stndrd.htm>
- Méndez, B. (2002). *El subtitulado para sordos* [Tesis de maestría]. Universidad de Vigo.
- Milosevski, T. (2013). Habla oral en los subtítulos televisivos y los subtítulos de aficionados: el caso de la traducción de la serie *Los Serrano* del español al serbio. *Sendeban*, 24, 73-88. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/1314/1505>
- Pardina i Mundó, J. (1998). El futuro de la subtitulación para personas sordas o con pérdidas auditivas. <http://www.terra.es/persona16/932108627/Articulos/arti3-C.htm>
- Pereira, A. (2005). El subtitulado para sordos: estado de la cuestión en España. *Quaderns*, 12, 161-172. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11324/subtitulado_sordos.pdf

- Pérez-Ugena, M. (2005). Televisión digital interactiva. ¿TV para todos? En *Possibles enfoques en torno a la discapacidad en el derecho Constitucional interno y Europeo* (pp. 39-58). Universidad Rey Juan Carlos.
- Real Academia Española. (s. f.). Subtitular. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/subtitular>
- Resolución 187 de 1988 [Parlamento Europeo]. Sobre lenguajes gestuales para sordos. *Diario Oficial de la Comunidad Europea* (Serie C 187, de 18 de julio de 1988, p. 236).
- Sánchez, R. y Reverter, B. (2023). Los iconos como estrategia para la representación de la información sonora en la subtitulación para sordos: un estudio experimental sobre la percepción de la audiencia. *Hikma*, 22(2), 61-102. <https://journals.uco.es/hikma/article/download/15309/14991/40059>
- Shokoohmand, F. y Khoshsaligheg, M. (2024). Image recognition and content comprehension in media accessibility: a study on the reception of audiences with limited hearing. *Media and Intercultural Communication: a Multidisciplinary Journal*, 2(2), 1-20. <https://doi.org/10.22034/MIC.2024.451622.1017>
- Tamayo, A., De los Reyes, J. y Martí, J. L. (2021). The reception of subtitling for the deaf and hard-of-hearing in Spanish TV news programs. *Comunicación y Sociedad*, e7875. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.7875>
- Taylor, C. (1999). The translation of film dialogue. *Textus*, 12, 443-458. <https://www.iris.unina.it/retrieve/e268a731-6783-4c8f-e053-1705fe0a812c/TEXTUS%202008.pdf>

Reseñas

Perelman, F., Aren, F., Grunfeld, D., Rubinovich, G., Dvoskin, G., Sain, N., Biscay, J. y Valloud, M. (2025). *Hacia la formación de lectores críticos en las aulas* (Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, No. 15). Universidad de Buenos Aires. 211 páginas. ISSN 2618-5377
DOI: 10.5281/Zenodo.18396345

Amira Dávalos Esparza
Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, México
amiradavalos@gmail.com

El Cuaderno del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación número 15, coordinado por Flora Perelman *et al.*, documenta un proyecto didáctico colaborativo entre docentes e investigadores cuyo objetivo central es la formación de lectores críticos. Esta reseña no sigue un recorrido capítulo por capítulo, se organiza en torno a los tres pilares teóricos que articulan su propuesta –análisis del discurso, perspectiva psicogenética y teoría de la acción didáctica conjunta– para examinar sus aportes fundamentales al campo de la lingüística aplicada y la didáctica de la lectura crítica.

El análisis del discurso como fundamento para deconstruir la noticia

El mérito principal aquí radica en transformar este marco, a menudo circunscrito a la lingüística teórica, en una herramienta didáctica central. En la primera parte del libro –capítulos 1 a 3–, inspirados en Bajtín y Fairclough, los autores superan la visión escolar tradicional que reduce la noticia a una lista de datos (qué, cómo, cuándo, dónde) para redefinirla como un artefacto cultural intrínsecamente ideológico, atravesado por voces, perspectivas y relaciones de poder. La obra enfatiza la “complejidad del objeto de enseñanza” en un “ecosistema mediático en permanente transformación”, donde los procesos de construcción de las noticias –selección, jerarquización y tratamiento– permanecen invisibilizados. Además, las noticias no tienen solo el propósito de informar, sino que son producto de un “contrato mediático”, dirigido por dos propósitos en tensión permanente: el de informar (“hacer saber”) y el de captar (“hacer sentir”). La obra detalla de una manera clara un abanico de conceptos teóricos y herramientas metodológicas esenciales para el análisis crítico como: léxico, campos semánticos, roles y voces.

Esta base conceptual se operativiza en el microanálisis de corpus reales, donde se contrastan noticias de diversos medios para evidenciar que “el lenguaje no es transparente” y que “siempre trasunta una valoración”.

Así, el análisis del discurso deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en la llave para que los estudiantes aprendan a identificar sesgos, silencios y los intereses –muchas veces económicos– que subyacen al “contrato mediático”. El glosario refuerza esta dimensión, sistematizando los conceptos y ampliando su aplicabilidad didáctica.

La psicogénesis: el tránsito cognitivo del lector ingenuo al crítico

El segundo pilar, la perspectiva psicogenética de raíz piagetiana (Piaget, 1977), se articula de manera precisa con el primero. El análisis del discurso se convierte aquí en una lente para investigar cómo los estudiantes construyen cognitivamente el sentido de los textos. La obra adopta una metodología de indagación clínico-crítica, recoge y analiza las conceptualizaciones infantiles sobre las noticias con una actitud abierta, sin juzgar sus respuestas iniciales. A través de este lente, nos muestran en la segunda parte del primer capítulo cómo las producciones estudiantiles revelan una progresión evolutiva: desde una lectura ingenua (la noticia como espejo fiel de la realidad) hacia una lectura crítica (la noticia como artefacto de poder). Esta transición se explica mediante mecanismos intelectuales piagetianos: la descentración, que permite al lector distanciarse de la apariencia inmediata del texto; la reversibilidad cognitiva, que le impulsa a imaginar versiones alternativas y cuestionar omisiones; y la coordinación de perspectivas, que le permite habitar simultáneamente el lugar del lector que consume y del que interroga.

La obra demuestra que el conflicto cognitivo actúa como la chispa que enciende este proceso de reformulaciones sucesivas, culminando en la flexibilidad intelectual necesaria para disputar significados y comprender que todo texto es una versión del mundo, no el mundo mismo.

La acción didáctica conjunta: la mediación docente como orquestación

La segunda parte del libro (capítulos 4 y 5) introduce el tercer pilar teórico: la teoría de la acción didáctica conjunta (Sensevy, 2011). Esta teoría parte de dos presuposiciones: el aprendizaje reorganiza esquemas cognitivos y el conocimiento se construye en la interacción. Así, la clase se transforma en un territorio dialógico donde el docente actúa como mediador epistémico, asegurando que el conflicto se convierta en una oportunidad real para formar lectores críticos. El conflicto cognitivo no se convierte en aprendizaje crítico de manera automática, sino que

necesita de una mediación docente experta, capaz de transformar la tensión en oportunidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye en la interacción y el aprendizaje implica reorganizar esquemas cognitivos en un proceso compartido.

La originalidad del enfoque reside en la combinación de una planificación rigurosa con la flexibilidad necesaria para improvisar y leer la dinámica del aula en tiempo real. El propio cuaderno se concibe como una “investigación didáctica cooperativa” que avanza en cuatro fases –planificación, puesta en práctica, análisis y rediseño– y que despliega un recorrido en dos situaciones didácticas centrales:

- Ronda de noticias: explora qué y cómo leen los estudiantes, en qué soportes y cómo diferencian productores de noticias y plataformas, no para corregir sino para problematizar sus concepciones iniciales.
- Comparación de noticias: evidencia cómo distintos medios construyen realidades divergentes sobre un mismo hecho a través de paratextos, imágenes y recursos lingüísticos.

Ahora bien, un aporte central del Cuaderno está en mostrar que la mediación docente no es la aplicación de un guion predefinido, sino la capacidad de intervenir en el momento justo para mantener vivo el conflicto cognitivo. Las escenas de aula que se documentan en el Capítulo 5 son ejemplos brillantes. Uno de estos es el siguiente, cuando la docente pregunta a los estudiantes “¿Quién hizo la noticia, Papparazzi o Google?”, introduce la variable del medio de publicación y problematiza la autoría. Al interpelar con “¿Quién piensa que el gobierno de Qatar metió excusas?” frente al uso del verbo se excusó, desarma la ilusión de neutralidad y expone la valoración implícita del periodista.

En este cruce entre lo planificado y lo emergente, la enseñanza aparece, entonces, como una práctica de orquestación conjunta que armoniza planificación, improvisación y mediación reflexiva.

Conclusiones

El cuaderno del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación número 15 constituye un aporte riguroso y fecundo a la lingüística aplicada y la didáctica, al demostrar con una riqueza empírica poco frecuente cómo la teoría puede convertirse en práctica concreta para formar lectores críticos. Su mayor originalidad reside en otorgar estatus epistemológico a la voz de los estudiantes: sus hipótesis y producciones no son meros insumos, sino puntos de partida para rediseñar la

enseñanza. Este gesto redefine los roles en el aula: los estudiantes emergen como ciudadanos críticos, los docentes como mediadores reflexivos y los investigadores como diseñadores de prácticas situadas. No obstante, los autores advierten que la lectura crítica aún no ocupa un lugar central en la escuela, en la formación docente ni en la sociedad. Así, la obra abre agendas de investigación urgentes en un escenario atravesado por la desinformación digital y la irrupción de la inteligencia artificial.

Leer este libro es, en sí mismo, una experiencia de aprendizaje crítico. Se trata de un ejemplar indispensable para investigadores, docentes y responsables de políticas educativas interesados en el futuro de la formación lectora.

Referencias

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman.
- Piaget, J. (1977). *La toma de conciencia*. Morata.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Semas. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada

utiliza el sistema de gestión de revistas Open Journal Systems (OJS)

de acceso abierto.

Consulta y descarga gratuita:

<https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/index>

